



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Grado en Traducción e Interpretación

TRABAJO FIN DE GRADO

**Los PLE aplicados a la enseñanza de
lenguas para estudiantes de Traducción e
Interpretación**

Presentado por María Cristina Nuño Burillo

Tutelado por Susana Álvarez Álvarez

Soria, 2016

ÍNDICE

RESUMEN.....	6
ABSTRACT	6
AGRADECIMIENTOS.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
1.1. Objetivos	9
1.2 Metodología y plan de trabajo	11
1.3 Estructura del trabajo.....	12
1. LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE).....	13
1.1. Los PLE y el aprendizaje informal.....	16
1.2. Los PLE y el aprendizaje adulto.....	17
1.3. Las diferencias entre los PLE y los LMS	18
1.4. Los PLE y las PLN	20
1.5. La evaluación de los contenidos de los PLE.....	24
2. LOS PLE EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.....	29
2.1. PLE para la enseñanza de idiomas en distintos ámbitos.....	29
2.2. PLE en la enseñanza de idiomas para Traducción e Interpretación.....	32
3. ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA PARA TRADUCTORES.....	35
4. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN RELACIÓN A LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS	42
4.1. Motivación y metodología de la encuesta	42
4.2. Descripción de la encuesta	44
4.3. Resultados y análisis.....	45
4.4. Conclusiones del análisis de la encuesta.....	62
5. NUESTRO PROYECTO: UN PLE PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	64
5.1. Objetivos del PLE.....	64
5.2. Interfaz.....	66
5.3. Herramientas específicas para el aprendizaje de lenguas	68

5.4.	Herramientas de reflexión	85
5.5.	Herramientas de relación	88
5.6.	Nuestro PLE	90
5.7.	Actividades en clase que integren el PLE	94
6.	CONCLUSIONES	98
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Recurso gráfico de aprendizaje de lenguas en Pinterest	22
Figura 2. <i>Word cloud</i> creado con <i>Wordsift</i>	23
Figura 3. Número de seguidores por curso.	26
Figura 4. Valoración de los «mems»	26
Figura 5. Relación entre subcompetencias según PACTE (2003)	37
Figura 6. Número de participantes por universidad.	44
Figura 7. Género de los participantes.....	45
Figura 8. Edad de los participantes.....	46
Figura 9. Lengua B de los participantes.	47
Figura 10. ¿Es suficiente el número de créditos en lengua B?.....	48
Figura 11. Lengua C de los participantes.....	49
Figura 12. ¿Es suficiente el número de créditos en lengua B?.....	50
Figura 13. Medios que han utilizado para mejorar sus competencias lingüísticas en lengua B.	51
Figura 14. Valoración del 1 (poco) al 5 (mucho) sobre qué recursos han servido más a los participantes para mejorar sus competencias en lengua B.	52
Figura 15. Porcentaje de participantes que utilizan recursos en línea para mejorar sus competencias lingüísticas en lengua B.....	53
Figura 16. Porcentajes de uso de cada tipo de recurso en línea para lengua B.	54
Figura 17. Competencias en lengua B que los alumnos buscan mejorar cuando utilizan recursos en línea.	55
Figura 18. Medios que han utilizado para mejorar sus competencias lingüísticas en lengua C.	56
Figura 19. Valoración del 1 (poco) al 5 (mucho) sobre qué recursos han servido más a los participantes para mejorar sus competencias en lengua C.	58
Figura 20. Número de participantes que utiliza recursos en línea para mejorar sus competencias lingüísticas en lengua C.....	58
Figura 21. Porcentajes de uso de cada tipo de recurso en línea para lengua C.	59

Figura 22. Competencias en lengua B que los alumnos buscan mejorar cuando utilizan recursos en línea	60
Figura 23. Lector de contenido.	67
Figura 24. Interfaz de <i>Stumbleupon</i>	69
Figura 25. Interfaz de <i>Lingua.ly</i>	70
Figura 26. Lectura con contexto con <i>Readlang</i>	71
Figura 27. Uso de <i>Wordzit</i> en páginas de noticias generales.	71
Figura 28. Modelo de texto con test en <i>Dreamreader</i>	72
Figura 29. Uno de los tipos de ejercicios en <i>Memrise</i>	73
Figura 30. Tipos de ejercicios en <i>Quizlet</i>	74
Figura 31. «Notas» sobre gramática que ofrece <i>Duolingo</i>	75
Figura 32. Interfaz de inicio de <i>Ivona</i>	76
Figura 33. Distintas pronunciaciones para una misma palabra en <i>Forvo</i>	76
Figura 34. Preguntas sobre pronunciación y aspectos culturales en <i>HiNative</i>	77
Figura 35. Serie en <i>Ororo</i> con subtítulos en inglés.....	78
Figura 36. Búsqueda automática de subtítulos en <i>BS.Player</i>	79
Figura 37. Ejemplos de los modos escritura y selección en <i>Lyricstraining</i>	80
Figura 38. Corrección en <i>Lang-8</i>	81
Figura 39. Corrección en <i>Italki</i>	82
Figura 40. Especificaciones sobre el correcto uso de la aplicación y conversación en <i>HelloTalk</i>	83
Figura 41. Salas de conversación en <i>Verbling</i>	84
Figura 42. Explicación del «Banco de Tiempo» en <i>Langademy</i>	85
Figura 43. Ejemplo de entrada en el blog.....	88
Figura 44. Pestaña «yo» de nuestro PLE.	91
Figura 45. Pestaña «notas» de nuestro PLE.....	91
Figura 46. Pestaña «traducción» de nuestro PLE.	92
Figura 47. Pestaña «inglés» de nuestro PLE.	93
Figura 48. Pestaña «alemán» de nuestro PLE.	94

RESUMEN

Durante los últimos años, la tecnología ha ido adquiriendo una importancia cada vez mayor en la educación superior. Sin embargo, con la aparición de nuevas tecnologías como las herramientas de la Web 2.0, se ha abierto un debate sobre si las universidades deberían dar paso a herramientas menos adaptadas a la institución y más enfocadas al alumno.

Uno de estos nuevos enfoques metodológicos son los PLE o Entornos Personales de Aprendizaje. A lo largo del presente trabajo, describiremos en qué consiste esta metodología y valoraremos su posible aplicación al Grado de Traducción e Interpretación como forma de estimular a los alumnos a que mejoren sus lenguas extranjeras de forma autónoma. Además, formularemos y diseñaremos una propuesta de PLE para alumnos de nuevo ingreso.

Palabras clave: PLE, tecnologías, traducción, aprendizaje, herramientas.

ABSTRACT

During the last few years, technology has acquired an increasing relevance in higher education. However, the appearance of new technologies, such as Web 2.0 tools, has opened up a new debate regarding the use of tools by universities: should they use tools more focused on students and less focused on institutions?

One of these new methodological approaches are Personal Learning Environments or PLE. Along the present project, we will describe how this methodology works and we will evaluate its possible application to the Translation and Interpreting Degree as a way to encourage students to improve their foreign languages independently. Furthermore, we will formulate and design a proposal for a PLE aimed at new Translation and Interpreting students.

Keywords: PLE, technologies, translation, learning, tools.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora, Susana Álvarez, por todo el apoyo que me ha brindado, su paciencia y las horas que ha dedicado a revisar cada uno de mis errores para que este trabajo saliese adelante lo mejor posible.

A María José Jaén, Berta Merino, Andrea Osés y Jorge Iglesias, por dedicar desinteresadamente su tiempo a probar distintas herramientas específicas para el aprendizaje de lenguas y ayudarme con otros aspectos técnicos del PLE.

Por último, a María del Mar Ramos, Jesús Romance, Ricardo Bolea y Clara Gracia, por estar ahí cada vez que pensaba que este trabajo acabaría conmigo antes que yo con él.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la presencia de las nuevas tecnologías e internet en los estudios superiores se ha afianzado hasta llegar a ocupar un lugar principal y convertirse en uno de los principales apoyos de los sistemas educativos. En el presente trabajo se expondrán los Entornos Personales de Aprendizaje o *Personal Learning Environments* (PLE) y su posible aplicación a los estudios del Grado de Traducción e Interpretación como manera de incentivar a los alumnos a que mejoren sus competencias en su primera lengua extranjera o lengua B y, especialmente, en su segunda lengua extranjera o lengua C de manera autónoma, sin necesidad de que esta actividad sea controlada por los profesores del Grado en un futuro. Así, gracias a la mejora de las competencias lingüísticas, las asignaturas que se dedican en los primeros cursos del grado exclusivamente a mejorar los idiomas podrían centrarse en ejercicios más relacionados con la competencia traductora, como puede ser el análisis textual y no tanto en la gramática y el vocabulario, más propios de estudios de filología que de traducción.

El principal motivo que nos llevó a escoger este tema para el trabajo fue la experiencia personal durante los años de formación en el Grado y, en concreto, dos aspectos que nos llamaron la atención especialmente: el nivel heterogéneo tanto en lengua B como en lengua C de los alumnos, por un lado, y los problemas de los estudiantes a la hora de mejorar sus competencias lingüísticas, por el otro. Dado que entre las competencias específicas que deben desarrollarse en el Grado se menciona tener un buen conocimiento y dominio de las lenguas de trabajo, tanto de forma oral como escrita y en distintos contextos y registros, además de poseer capacidad de análisis, síntesis, producción escrita, en las lenguas de trabajo, entre otras destrezas, consideramos que estudiar estos dos problemas y tratar de solucionarlos con la introducción de un PLE no solo podría resultar muy interesante, sino que, de poder llevarse a cabo, podría facilitar la adquisición de las competencias específicas que hemos mencionado a los futuros estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación.

Por otro lado, consideramos que desarrollar un PLE de estas características para nuestro ámbito de estudio podría resultar muy interesante, dado que apenas existe información sobre PLE aplicados a la enseñanza de Traducción e Interpretación y consideramos que este enfoque metodológico podría tener muchas aplicaciones en nuestro campo. Con respecto a los PLE aplicados al a enseñanza de idiomas para estudiantes de Traducción e Interpretación, que es nuestra propuesta, no hemos encontrado ningún marco teórico, proyecto, ni estudio al respecto, por lo que este trabajo podría ayudar a sentar las bases de nuevas propuestas metodológicas para los estudios de Traducción e Interpretación.

1.1. Objetivos

Antes de comenzar a exponer nuestro trabajo y en qué consiste, consideramos importante definir los objetivos que perseguimos a través de él. Para ello, hemos identificado tanto un objetivo principal como diferentes objetivos secundarios, lo que nos permitirá investigar de forma más ordenada los distintos aspectos que, en nuestra opinión, pueden tener algún tipo de relevancia en la creación de nuestro proyecto.

El principal objetivo de este trabajo, fundamentalmente práctico, consiste en establecer una propuesta de Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) para el aprendizaje de idiomas en el Grado de Traducción e Interpretación que abarque distintas herramientas fiables y gratuitas y que suponga una posibilidad real para aquellos alumnos que quieran mejorar sus competencias lingüísticas de forma autónoma.

Este objetivo, a su vez, engloba otros cinco objetivos secundarios necesarios para poder cumplir el objetivo principal. Los objetivos secundarios son los siguientes:

1. Definir, desde una perspectiva teórica, qué son los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), los elementos que los conforman y otros aspectos relevantes de los mismos.
2. Investigar y detallar algunos de los estudios que se han realizado hasta el momento sobre la aplicación de los Entornos Personales de Aprendizaje a la enseñanza de lenguas, aunque no estén relacionados específicamente con la enseñanza de lenguas para estudiantes de Traducción e Interpretación.
3. Establecer el estado de la cuestión de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes de Traducción e Interpretación y documentarse a través de algunos estudios que se hayan publicado hasta el momento.
4. Analizar la percepción de los estudiantes del Grado y la Licenciatura de Traducción e Interpretación sobre la enseñanza de lenguas que reciben en sus universidades, además sus hábitos de estudio y aprendizaje de lenguas, prestando una especial atención al uso que hacen de los recursos en línea.
5. Valorar distintas herramientas en línea, específicas o no para el aprendizaje de lenguas, que puedan integrarse en nuestra propuesta de PLE.

Para este trabajo, además, hemos tenido que hacer uso de distintas competencias específicas que hemos adquirido a lo largo del Grado. En primer lugar, durante la fase de documentación, en la que recopilamos distintos textos tanto en lengua A como en lengua B, tuvimos que aplicar nuestras competencias lingüísticas para comprenderlos en su totalidad.

Asimismo, dado que nuestro tema estaba relacionado con las nuevas tecnologías, la educación y la formación de nuevos traductores, nos enfrentamos a distintos textos escritos en lenguaje especializado que no solo tuvimos que analizar, sino también sintetizar, reelaborar y a partir de los cuales desarrollamos los razonamientos que, más tarde, apoyarían nuestras argumentaciones a lo largo del trabajo.

Por otro lado, ha sido necesario aplicar los conocimientos en competencias instrumental y documental que adquirimos durante el Grado para diferenciar las fuentes fiables de las que no lo eran, así como para distinguir cuáles resultaban relevantes o no para nuestro trabajo.

Por último, en nuestro trabajo también han tenido especial relevancia los conocimientos informáticos, ya que, aunque ninguna de las herramientas que hemos utilizado estaba diseñada especialmente para traductores, ha sido, en parte, gracias a las destrezas desarrolladas durante el Grado que hemos podido manejar y probar nuevos programas y aplicaciones con el objetivo de incluirlos en nuestro PLE.

Por tanto, consideramos que este ha sido un buen tema para poner en práctica los conocimientos que hemos adquirido durante nuestra formación en el Grado de Traducción e Interpretación.

1.2 Metodología y plan de trabajo

A continuación, procederemos a describir los pasos que fue necesario seguir para la realización de este trabajo.

En primer lugar, fue necesario recopilar bibliografía relacionada con las TIC y, más concretamente, con los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE), así como sobre otros temas que suelen asociarse a ellos, tales como el aprendizaje informal. También realizamos diversas búsquedas y obtuvimos bibliografía acerca de la enseñanza de lenguas en estudiantes de Traducción e Interpretación, especialmente en lo que a metodologías y competencias que deben desarrollarse se refiere. Por último, investigamos proyectos y estudios que se habían llevado a cabo hasta el momento en la aplicación de los PLE a la enseñanza de lenguas y, más concretamente, a la enseñanza de lenguas a estudiantes de Traducción e interpretación. Esta bibliografía procede, en su mayoría, de fuentes digitales y aparece reflejada en las últimas páginas de este trabajo.

En segundo lugar, desde la perspectiva de la investigación cuantitativa, diseñamos una encuesta, que fue validada por la tutora académica del presente trabajo. Dicha encuesta tenía como objetivo principal estudiar las percepciones de los alumnos de Grado y Licenciatura de Traducción e Interpretación sobre la enseñanza de lenguas que reciben en la universidad, así como conocer sus hábitos de estudio y aprendizaje de lenguas extranjeras y la importancia que tenían los recursos en línea en estos últimos. Así pues, esta encuesta se diseñó, tal y como se expondrá más adelante en el presente trabajo, a través de la herramienta Formularios de *Google*, para que su distribución a través de las redes sociales, así como el análisis de los datos, fuese más sencillo. Posteriormente, analizamos los datos para extraer una serie de conclusiones de las respuestas que los estudiantes habían proporcionado y así estudiar sus necesidades en lo que a competencias lingüísticas y recursos en línea se refiere.

Posteriormente, dado que se trata de un trabajo eminentemente práctico, aplicamos tanto los conocimientos teóricos que habíamos analizado en los distintos artículos y libros como las conclusiones que obtuvimos a partir de los resultados de la encuesta para crear un PLE específico dedicado al aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras para estudiantes del Grado de Traducción e interpretación. Para ello, rastreamos internet en busca de herramientas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras y seleccionamos aquellas que fuesen gratuitas para probarlas y determinar cuáles eran más fiables y respondían mejor a las necesidades de los estudiantes. Por último, configuramos nuestra propuesta de PLE. En primer lugar, elegimos y definimos las herramientas que mejor se adaptaban a nuestro propósito, para más tarde ofrecer el resultado final, que se articuló en torno a una interfaz que recogía gran parte de las herramientas que habíamos considerado que podían servir para nuestra propuesta.

1.3 Estructura del trabajo

Una vez analizados la metodología y el plan de trabajo, procederemos a explicar de qué manera hemos estructurado el trabajo. Puesto que a lo largo del mismo nos centramos en cinco aspectos principalmente (marco teórico de los PLE, PLE en la enseñanza de idiomas, enseñanza de lenguas para estudiantes de Traducción, análisis de la percepción de los estudiantes y nuestra propuesta), estos han sido precisamente los puntos que hemos tomado como referencia para organizar el contenido.

Así pues, el cuerpo del texto queda dividido en cinco capítulos, además de resumen, *abstract*, introducción, conclusiones y referencias. En el primero capítulo explicaremos el concepto de PLE, daremos algunas definiciones y explicaremos distintos aspectos relacionados con ellos, como el aprendizaje informal o el adulto, entre otros.

El segundo capítulo, por otra parte, está dedicado a comentar algunos de los proyectos de aprendizaje de lenguas a través de PLE que se han realizado hasta el momento y las conclusiones a las que sus autores han llegado, así como a las herramientas que utilizaron, con el fin de que sus ejemplos puedan servir para basar nuestro proyecto y evitar repetir algunos de sus errores.

En el tercer capítulo expondremos algunas razones por las que la enseñanza de lenguas para estudiantes de Traducción debe diferenciarse de la enseñanza de lenguas con otros fines, así como las competencias que deben desarrollarse y cuáles de estas competencias son específicas de la actividad traductora. Además, valoraremos los problemas que distintos investigadores han encontrado a la aplicación de metodologías específicas y algunas razones que podrían explicar el porqué de esta situación.

En el cuarto capítulo, que está dividido a su vez en tres partes, se presenta la encuesta que llevamos a cabo, así como los resultados que obtuvimos y las conclusiones que extrajimos de los mismos.

En el quinto capítulo presentaremos nuestro proyecto de PLE; para ello, propondremos una serie de herramientas, tanto para la creación de la interfaz del PLE como para agregarlas al mismo y desarrollar las distintas destrezas lingüísticas. Asimismo, se presentará el PLE terminado y se propondrán algunas actividades que pueden plantearse a los alumnos desde las aulas para que se habitúen a utilizarlos.

Por último, se pueden encontrar las conclusiones del trabajo y las referencias bibliográficas. Además, en el CD que acompaña a este trabajo, hemos añadido una carpeta comprimida con un anexo que incluye los resultados de la encuesta que llevamos a cabo.

1. LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE)

Los Entornos Personales de Aprendizaje, de ahora en adelante PLE¹, por sus siglas en inglés, son un concepto relativamente nuevo que apareció por primera vez en el año 2001 dentro del proyecto NIMLE (*Northern Ireland Integrated Managed Learning Environment*) (Castañeda y Adell, 2013: 13). Dentro de este proyecto comenzó a exponerse la idea de un entorno de aprendizaje centrado en el alumno, en lugar de uno acomodado a la institución en la que estudia o al sistema educativo en el que se mueve, que había sido la dirección en la que se había movido la investigación en *e-learning* hasta el momento. A partir de entonces y, desde el primer momento, convivieron dos ideas: una en la que se entendían los PLE como «un artefacto tecnológico» (*ibídem*) que pretendía crear un PLE determinado y generalizar su uso y, otra, en la que se entendía el PLE como una concepción pedagógica de aprendizaje a través de la tecnología. Con el paso de los años, ambos conceptos fueron diluyéndose y alcanzando un territorio común, si bien la segunda idea es la más respaldada actualmente entre los expertos. Attwell (2007: 1), uno de los precursores y principales referentes de los PLE, explica a este respecto que, aunque en un principio no hubiese consenso sobre lo que los PLE eran exactamente, «the only thing most people seemed to agree on was that it was not a software application. Instead it was more of a new approach to using technologies for learning», es decir, que, ya en una de las primeras conferencias sobre el tema, *The association of Learning Technology* celebrada en 2006, primaba el enfoque del PLE como metodología sobre el de herramienta tecnológica específica.

En este sentido, Castañeda y Adell defienden la idea del PLE como enfoque pedagógico y ofrecen la siguiente definición: «Un PLE es el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender» (Castañeda y Adell, 2010: 23, citados en Castañeda y Adell, 2013: 15).

Panagiotidis (2014: 3404), por su parte, extrae una definición a partir de las que han ofrecido otros autores y expone que los PLE son sistemas personales, entornos o colecciones «that consist of tools and external services which users select and organize to build their Personal Knowledge spaces, connect and collaborate with peer learners, and serve their learning choosing the way to achieve their learner targets themselves».

¹ A lo largo del presente trabajo, hemos utilizado la denominación PLE en lugar de EPA, las siglas correspondientes a Entornos Personales de Aprendizaje en español debido a la presencia mayoritaria de este término en las investigaciones que se han realizado hasta el momento en nuestra lengua y por tanto, con el fin de hacer más accesible este trabajo para futuros investigadores.

Jafari *et al.* (2006) y Van Harmelen (2006), citados en Panagiotidis (2012: 424), también ofrecen una definición similar, aunque algo menos específica en lo que a herramientas se refiere, y exponen que los PLE son «personal elearning systems that allow users to define their learning aims, manage content and process, communicate with others during the process, and take control of their learning choosing the way to achieve their learning targets themselves».

En estas tres definiciones podemos observar ese terreno común que decíamos se alcanzado en cuanto a las dos ideas del PLE. Aunque cada una de ellas se centre especialmente en uno de los aspectos, bien el PLE como conjunto de herramientas o como metodología, ninguna de ellas se limita a uno de esos dos aspectos. Así, cualquiera de estas tres definiciones podría adaptarse a nuestro proyecto de PLE para la enseñanza de lenguas, aunque la definición que más se acerca a nuestra concepción de PLE y en la que hemos basado nuestra propuesta es la de Castañeda y Adell, que condensa en poco espacio todo aquello que nosotros consideramos relevante en un PLE.

Además, Castañeda y Adell (2011, citado en Castañeda y Adell, 2013: 15) exponen las partes que, en su opinión, conforman el PLE y que serían las siguientes:

- Herramientas y estrategias de lectura: fuentes de información a las que se accede y que ofrecen información.
- Herramientas y estrategias de reflexión: entornos en los que se puede transformar la información (sitios donde escribir, comentar, analizar, publicar, etc.)
- Herramientas y estrategias de relación: entornos en los que relacionarse con otras personas que también aprenden.

Si aplicamos esa clasificación a un PLE dedicado al aprendizaje de idiomas, como es nuestro proyecto, las fuentes relativas a las herramientas y estrategias de lectura pueden ser tanto específicas, como podrían ser páginas web especializadas en gramática y aprendizaje de lenguas, hasta páginas de intereses personales del alumno escritas en la lengua que desea aprender, así como sitios web con noticias especializadas en cine o música, en caso de que esas sean sus áreas de interés.

En cuanto a las herramientas y estrategias de reflexión, una solución relativamente sencilla sería la puesta en marcha de un blog en cualquiera de las múltiples plataformas que permiten la creación de uno de manera gratuita, bien sea común entre los alumnos de la clase, o diversos blogs personales en los que cada alumno publique sus reflexiones personales sobre los contenidos que está aprendiendo.

Por último, las herramientas y estrategias de relación serían comunes a cualquier tipo de contenido que se desee aprender, ya que, a día de hoy, prácticamente cualquier estudiante tiene acceso a redes sociales como *Facebook* o *Twitter* y unos conocimientos básicos con los que poder relacionarse con compañeros, así como con personas ajenas a su entorno, de tal manera que se cree una relación de colaboración en la que puedan solucionarse dudas de forma cooperativa.

En vista de esta definición y de las partes que conforman un PLE según la misma, podría entenderse que los entornos de aprendizaje son algo que forma parte del ser humano desde el mismo momento de su nacimiento, pues el aprendizaje va mucho más allá de la educación formal. Resulta obvio, por consiguiente, que estos entornos han evolucionado con el paso de los siglos: en un primer momento eran las tribus y las familias las que se encargaban de enseñar a los niños las habilidades que necesitaban para sobrevivir y realizar las tareas a las que se iban a dedicar. Más tarde, con la popularización de los libros y la generalización de las escuelas, este entorno de aprendizaje se transformó. Sin embargo, la mecánica era bastante similar, pues tanto las fuentes de información como las corrientes eran limitadas y estaban bastante centralizadas en la figura del maestro o del experto que ejercía de instructor. Por consiguiente, tal y como expresan Castañeda y Adell (2013: 21), un PLE en una situación en la que las fuentes son tan escasas «no aportaba mucha información relevante». Sin embargo, con la aparición de internet, las herramientas de la Web 2.0 y la posibilidad de acceder a la información en cualquier momento, la cantidad de recursos disponibles de manera gratuita para el público se multiplicó y con ella las posibilidades de educarse de manera autodidacta.

Estamos de acuerdo con Castañeda y Adell (2013: 12) cuando afirman que actualmente, las posibilidades de acceso y transformación de la información que ofrece internet y las herramientas de la Web 2.0 son prácticamente ilimitadas.

«Ahora podemos acceder de forma rápida y sencilla a toda la información que constituía en otros momentos el grueso de la educación escolar (los contenidos) y además podemos comentarla, recrearla y debatirla con otras personas. La información a la que tenemos acceso se ha multiplicado por varios órdenes de magnitud. Casi todo lo que nos pueda interesar está a distancia de un click».

Nos encontramos, por tanto, en una era digital en la que los usuarios no solo buscan continuamente información para sus estudios, su trabajo o para satisfacer una duda puntual, sino que también crean contenido y satisfacen la necesidad de información del resto. La distribución del conocimiento pasa del modelo centralizado del siglo XX a un modelo descentralizado en el que el profesor pasa de ser experto para convertirse en guía y conseguir que sus alumnos aprendan, principalmente, a través de la práctica. Los PLE pueden plantearse,

por tanto, como la manera ideal de organizar este aprendizaje y las distintas herramientas que el alumno emplea cuando trabaja por su cuenta.

1.1. Los PLE y el aprendizaje informal

Los PLE se han visto relacionados de manera habitual con el aprendizaje informal, entendiéndose por este cualquier aprendizaje que se produce fuera de una institución. Este se contrapone al aprendizaje formal que, según lo definen Colardyn y Bjornavold (2004, citados en El Helou y Gillet, 2011: 1) «refers to intentional learning that occurs in structured contexts, and often leads to a formal recognition (e.g. diploma, certificate)».

Una vez establecida la diferencia entre ambos tipos de aprendizaje, hemos considerado relevante prestar atención a otras definiciones de aprendizaje informal, como la de García-Peñalvo, Conde *et al.* (2014: 47), que lo describen brevemente como «non-structured learning obtained in daily life». Una definición más completa sería la que ofrece Livingstone (2001: 5): «Informal learning is any activity involving the pursuit of understanding, knowledge or skill which occurs without the presence of externally imposed curricular criteria». Colardyn y Bjornavold (2004, citados en El Helou y Gillet 2011: 1), por su parte, exponen que el aprendizaje informal es aquel que «takes place in environments that are neither essentially learning-oriented, nor structured in terms of learning objectives, material, time, or support», o lo que es lo mismo, que dicho aprendizaje no tiene por qué ser consciente, perseguir un objetivo ni estar estructurado.

Por tanto, una vez analizadas estas tres definiciones, concluimos que el aprendizaje informal no solo se produce fuera de una institución, sino que tiene lugar en la vida diaria y no tiene por qué estar orientado al aprendizaje, estructurado ni perseguir unos objetivos. Es decir, se contrapone totalmente al aprendizaje formal, que sí que está estructurado y cuyo objetivo principal es la obtención de un título que demuestre los conocimientos adquiridos. A este respecto, cabe destacar que uno de los asuntos más discutidos en los últimos años en torno al aprendizaje informal ha sido cómo poder reconocer y demostrar conocimientos adquiridos a través de aprendizaje informal.

Tras aplicar estas definiciones a nuestro proyecto, concluimos que estas se adaptan (con algunos matices) igualmente a nuestro concepto de PLE. Aunque este esté enmarcado en los estudios de Traducción e Interpretación en una institución española, el aprendizaje de un idioma, pese a que pueda depender en cierta manera de una universidad, disfruta de una libertad de la que no lo hacen otro tipo de conocimientos. Por un lado, es habitual que desde las instituciones se preste atención a los aspectos más formales de un idioma, como pueden ser la ortografía, la gramática o la sintaxis y al uso de la lengua en contextos formales y que se dejen desatendidos otros como la lengua coloquial o la expresión oral.

Por tanto, nuestro PLE podría tener dos propósitos: por un lado, podría servir para que el alumno complementara de manera autónoma su aprendizaje, prestando especial atención a aquellos aspectos que menos se trabajan en clase y, por el otro, podría tratarse de una manera del alumno de acelerar y afianzar el aprendizaje de su futura lengua de trabajo a través de sus intereses personales (música, cine, política, nutrición, moda etc.), utilizando para ello herramientas en línea. Además, aunque la intención sea integrar este PLE en las asignaturas de lenguas extranjeras de primer curso del Grado para que todos los alumnos tengan la oportunidad de aprender a través de este tipo de metodología, el objetivo último de este PLE es que los alumnos lo utilicen de manera autónoma, por lo que consideramos que sigue ajustándose al concepto de aprendizaje informal ya que, en definitiva, su uso depende únicamente del alumno y no se ve reflejado en el currículo ni tiene repercusiones *per se* en su calificación.

Sin embargo, hay otros aspectos de esas definiciones, como que el aprendizaje no tenga un objetivo concreto o no esté estructurado, que no se van a dar en nuestro PLE. Por un lado, el objetivo del PLE es claro: mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos. Por el otro, las herramientas que propondremos quedarán estructuradas, en la medida de lo posible, de forma que resulte más sencillo iniciar a los alumnos en su uso, así como motivarles para que sigan utilizándolo más adelante y lo adapten a sus nuevos intereses.

Aunque, como ya hemos dicho, los PLE se asocian a menudo al aprendizaje informal, no deja de resultarnos muy interesante también la opinión de otros autores, como por ejemplo la de Henri, Charlier y Limpens (2008), que afirman que los PLE «can bring together seamlessly various types of learning; learning by personal interest or the desire to solve a problem, community learning, school learning, experiential learning, workplace learning, etc. In short, it can embrace all formal and informal learning». Pese a que nos parece que con las características que definen al PLE su adaptación total a los entornos formales puede resultar complicada, sí que creemos que un proyecto mixto podría tener éxito siempre y cuando tome los PLE como complemento y que no busque sustituir por sí mismo a los entornos virtuales (LMS) que se han utilizado tradicionalmente en los contextos formales de enseñanza y aprendizaje.

1.2. Los PLE y el aprendizaje adulto

De igual manera, el aprendizaje informal está ligado, a su vez, al aprendizaje adulto, ya que se deduce que son los adultos los que ya tienen un conocimiento básico asentado, así como sentido crítico para distinguir qué herramientas y recursos son fiables de los que no, los que son más capaces de dirigir su propio aprendizaje y adaptarlo con el objetivo de adquirir y desarrollar las habilidades que buscan mejorar.

Por consiguiente, la introducción de un PLE de carácter voluntario podría servir, además de para perfeccionar los conocimientos (en primera lengua extranjera o lengua B) y para acelerar

el aprendizaje (en segunda lengua extranjera o lengua C), para facilitar la adaptación de los nuevos alumnos al entorno universitario y, de esta manera, introducirles en una dinámica de trabajo en la que no sean tan dependientes de los docentes, sino que sean capaces de buscar fuentes, recursos y adaptarlos para su propio aprendizaje.

En definitiva, un PLE les permitiría mejorar aspectos complementarios o ajenos a sus asignaturas en la universidad y crear un entorno en el que, en un futuro y tras acabar su educación formal, poder seguir mejorando y adaptándose a los nuevos perfiles y desafíos profesionales que requiera el inestable mercado de trabajo. Además de permitirles crear una red de contactos con otros estudiantes con un perfil similar con los que enriquecer su aprendizaje.

1.3. Las diferencias entre los PLE y los LMS

Una vez presentadas algunas definiciones, así como pautas sobre qué partes conforman un PLE, el siguiente paso lógico es diferenciarlo de otros conceptos similares con los que suelen confundirse en un primer momento, especialmente en el ámbito educativo.

Durante los últimos años, las instituciones educativas han ido introduciendo paulatinamente las nuevas tecnologías en las aulas. Este proceso ha sido especialmente importante en el caso de la educación superior en la que, a día de hoy, internet y las herramientas de la Web 2.0 se han convertido en una parte fundamental. Asimismo, han permitido la aparición de nuevas formas de educación abierta, como son los cursos masivos en línea o MOOC, cursos en línea gratuitos y abiertos a estudiantes de todo el mundo sobre un tema específico ofertados por distintas universidades.

Otro de los principales avances en el *e-learning* han sido los *Learning Management Systems* o Sistemas de gestión de aprendizaje en español. Se trata de software (libre o de pago) que cada universidad utiliza para organizar sus cursos y asignaturas y son de uso habitual en prácticamente todo el mundo. Su función principal es la de crear un espacio común que todos los estudiantes puedan utilizar y pequeños entornos distribuidos por estudios y asignaturas en los que los profesores pueden poner a disposición de los alumnos los materiales utilizados en clase, así como recursos complementarios y actividades. Además, es frecuente que cuenten con un foro que facilite el diálogo entre el profesor y los alumnos, así como entre los propios alumnos, sobre asuntos relacionados con la asignatura en cuestión.

A pesar de que estos sistemas han servido para aumentar la eficacia del sistema educativo actual, lo cierto es que se han limitado a introducir avances tecnológicos en las aulas y a continuar con el modelo de enseñanza heredado del siglo XX, sin considerar un posible cambio del modelo educativo que no contemple la tecnología como mero instrumento para mejorar el actual, sino que responda a las necesidades formativas de los alumnos, tanto jóvenes como

adultos de la era digital. Esta idea la comparten Guo, Rui y Zhou (2010, citados en Panagiotidis 2014: 3043), que afirman que «the operational philosophy and the pedagogical model on which they are based offer a traditional, centralized and standardized learning experience», es decir que los sistemas han aportado poco en lo que a metodologías de enseñanza se refiere.

Pese a ser diferentes, ambos conceptos —PLE y LMS—pueden ser totalmente complementarios y es habitual que se creen confusiones cuando se habla de uno y otro. Por ello, creemos que sería importante diferenciarlos. La mayoría de los autores coinciden en que la diferencia principal entre ambos es quién tiene el control en cada uno. En ese sentido, Archee (2012: 420) ofrece la siguiente explicación, que creemos recoge lo anteriormente mencionado de manera muy completa: «a significant difference between the PLEs and LMSs seems to be one of power — the institution traditionally owns pedagogical property rights, and so controls a large proportion of the content of the LMS, whereas with a PLE, the user has the ability to customize the interface, to add functionality and ultimately populate the interface with individually selected content». Desde esta perspectiva, en el LMS es la institución y, en último instancia, el docente, el que puede introducir contenidos, modificar, conceder permisos al resto de participantes y, en definitiva, gestionar el entorno de aprendizaje (a no ser que conceda esos permisos a otro estudiante, por ejemplo, a un colaborador), mientras que en el PLE es el propio alumno el que puede controlar todos los parámetros e incorporar las herramientas y recursos que él considere que necesita para su aprendizaje, además de poder compartirlos con otros estudiantes que cuenten con sus mismos intereses.

Sin embargo, como se indica anteriormente, ambos pueden ser totalmente complementarios, pues el alumno que estudie en la universidad y utilice el LMS para gestionar sus actividades académicas puede, de la misma manera, crear, mantener y enriquecer un PLE por su cuenta que le ayude a mejorar habilidades relacionadas con sus estudios o con otros intereses.

Otros autores, como Schaffert y Hilzensauer (2008) van más allá y en esta diferenciación incluyen siete aspectos que, según consideran, evolucionan de los LMS a los PLE. Aparte de los que nombra Archee, como la personalización o el rol del alumno (en este aspecto introducen el concepto de «prosumer», ya que el alumno pasa de ser un mero consumidor, «consumer», a crear sus propios contenidos) y la institución, también incluyen otros elementos como el entorno social, la propiedad de los contenidos, los cambios en el modelo educativo y los aspectos tecnológicos.

De estos otros aspectos, nos parece que uno de los más importantes y condicionantes es el entorno social pues, como bien explican, aunque las LMS permitan incluir ciertos aspectos que facilitan el contacto entre los alumnos, así como el intercambio de información entre ellos en forma de foros o de *wikis*, ni el concepto ni el software giran en torno a que se produzca dicho intercambio y el entorno social tan solo es una parte más de lo que ofrecen. Esta situación

cambia radicalmente con los PLE, ya que estos se apoyan completamente en las herramientas sociales para que los alumnos se motiven e incentiven entre ellos, además de para crear y compartir nuevo contenido que pueda servir de ayuda en el aprendizaje de otros «compañeros» con los que compartan intereses y objetivos, es decir, que se apoyan, de una forma más clara, en el aprendizaje colaborativo.

También coincidimos con ellos en que la evolución de los LMS a los PLE trae consigo una innovación en el modelo educativo pues, como ya hemos explicado anteriormente, las LMS pertenecen a las instituciones, sirven de apoyo tecnológico para los estudiantes de las mismas y es, precisamente por ello, que tienden a emular un entorno tradicional de aprendizaje: una persona es la máxima responsable y los contenidos se desarrollan generalmente de manera sistemática y progresiva bajo las órdenes del responsable. En los PLE, por el contrario, es el propio estudiante el que decide qué actividad quiere desarrollar en cada momento y cómo se organiza. Esto, a su vez, también implica que no cualquier estudiante adulto puede desarrollar un PLE o, al menos, no sin cierta predisposición para ello pues, al ser él mismo el encargado de su propio aprendizaje, se hace necesario no solo que sea disciplinado y tenga una buena capacidad de organización, sino también unos conocimientos mínimos de informática y de las herramientas de la Web 2.0. Este conocimiento sería especialmente importante en el caso de las herramientas de estrategia y relación de la clasificación de Adell y Castañeda (2013: 15), dado que es en esta parte en la que el uso de internet se hace fundamental.

1.4. Los PLE y las PLN

Dentro de los PLE, es frecuente que se hable también del concepto Personal Learning Network o Personal Knowledge Network, PLN o PKN, por sus siglas en inglés (aunque el primero sea mucho más habitual). Su equivalente al español sería Red Personal de Aprendizaje y «consiste en la suma de conexiones con los PLE de otras personas» (Chatti *et al.*, 2012, citados en Marín, Negre y Pérez, 2013: 36), es decir, en la creación de una red con personas que cuentan con intereses y objetivos similares y que comparten información y recursos que consideran pueden ser interesantes para el resto. Por supuesto, estas relaciones pueden establecerse entre un grupo de conocidos, como pudiesen ser estudiantes de un mismo grado en una universidad determinada o completos desconocidos con los que, simplemente y, como ya hemos dicho, se comparten intereses.

Dicho esto, resulta evidente que para la creación y expansión de un PLN con personas desconocidas es importante que el estudiante se haga visible en internet de la manera en la que sienta más cómodo. Por un lado, puede registrarse en cualquier página especializada en el tema que quiere estudiar y crear un perfil en el que se presente con su información básica. En el caso de los idiomas, prácticamente cualquiera de las opciones dedicadas al aprendizaje de los

mismos cuenta con una. Es el caso, por ejemplo, de *Italki*, *Memrise* o *Lang8*², en los que es posible que los usuarios se pongan en contacto entre ellos y establezcan relaciones a través de mensajes directos dentro de la misma página, mensajes que, más tarde, si ambos participantes están de acuerdo, pueden pasar a intercambiar en otras plataformas con las que estén más acostumbrados o que les resulten más funcionales (*Skype*, *Facebook*, etc.).

La otra opción sería aprovechar directamente las redes sociales y los perfiles con los que la mayoría de los estudiantes ya cuentan en alguna de ellas (*Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, etc.) para interactuar con otros usuarios. En el caso de *Twitter*, esto podría conseguirse siguiendo a usuarios que tuiteen habitualmente sobre los temas en cuestión o con la creación de etiquetas o *hashtags* entre un grupo inicial que, finalmente, atraiga a otras personas a utilizarlo y compartir sus puntos de vista.

A este respecto, Marín, Negre y Pérez (2013) explican en su artículo el estudio que realizaron con alumnos y docentes del Grado de Maestro de Primaria de la Universidad de las Islas Baleares. En este, se instó a los alumnos a que crearan un PLE y, especialmente, a establecer y nutrir una PLN. En lo que a la PLN se refiere, la principal herramienta que utilizaron fue *Twitter* y se les pidió que utilizaran unos *hashtags* determinados con el objetivo de que todo el grupo pudiese recibir resultados de ejercicios o recursos de interés de sus compañeros. Sin embargo, explican también que fue relativamente frecuente que se produjesen interacciones con personas ajenas a los distintos grupos de trabajo (organizaciones educativas, profesores, etc.) en forma de favoritos, retuits, menciones o respuestas, lo que nos lleva a pensar que la estrategia de la creación de *hashtags* podría resultar muy útil. Además, es bastante habitual que las plataformas que se utilizan generalmente para la creación de la interfaz de un PLE cuenten con lectores de *hashtags*, lo que permite que el usuario reciba la información que le interesa sin necesidad de acceder a la red social y buscarlos por sí mismo, puesto que estos se actualizan automáticamente con cada nueva publicación. En caso de que la interfaz del PLE no cuente con este tipo de lector, existen programas especialmente diseñados con el propósito de rastrear *hashtags*, como sería el caso de *Tweetdeck*, que pueden integrarse en la interfaz. De cualquiera de las dos maneras, el estudiante podría entrar en contacto de manera sencilla con personas desconocidas y otros estudiantes (formales e informales) y, de esta manera, comenzar a crear su PLN.

Un sistema similar podría utilizarse con redes como *Instagram* o *Pinterest* (Figura 1)³.

² Las tres son páginas dedicadas al aprendizaje de idiomas. *Italki* permite desarrollar destrezas con la expresión escrita o la expresión oral, mientras que *Memrise* y *Lang-8* se centran únicamente en el vocabulario y la expresión escrita, respectivamente.

³ *Instagram* es una red social que se basa en subir fotografías y vídeos y compartirlas con otros usuarios. *Pinterest* es una plataforma en la que los usuarios pueden crear colecciones de imágenes sobre temas que les interesen y compartir las de otros usuarios.

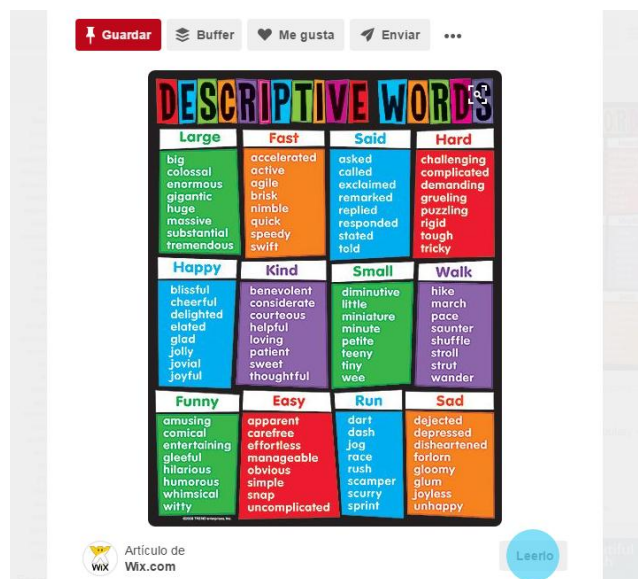


Figura 1. Recurso gráfico de aprendizaje de lenguas en Pinterest

Ambas son dos redes que se apoyan fundamentalmente en la publicación de recursos gráficos. A su vez, los usuarios ayudan a clasificar sus propias publicaciones con palabras o frases clave, lo que permite a otros usuarios de su círculo o ajenos a este localizar las publicaciones y, en definitiva, que todas ellas queden agrupadas y aparezcan listadas por temática en el buscador. Al igual que en Twitter, sería relativamente sencillo crear publicaciones relacionadas con idiomas y el aprendizaje de los mismos y etiquetarlas de tal manera que el resto de los usuarios puedan acceder a ellas. Una opción interesante en este tipo de redes podría ser la creación de *word clouds* como la que aparece en la imagen a continuación. Se trata de imágenes que se crean insertando en un programa determinado como *Wordlift* una lista de palabras. Además, cuantas más veces se repita una palabra, más grande se hará esta en relación al resto, por lo que puede utilizar para resaltarse el vocabulario más relevante. El alumno crea una «word cloud» con palabras relacionadas entre sí en el idioma que está aprendiendo y la comparte para que otras personas pueda utilizarla. Esta acción, además, puede motivar a otros estudiantes a crear otras publicaciones similares o, al menos, relacionadas.

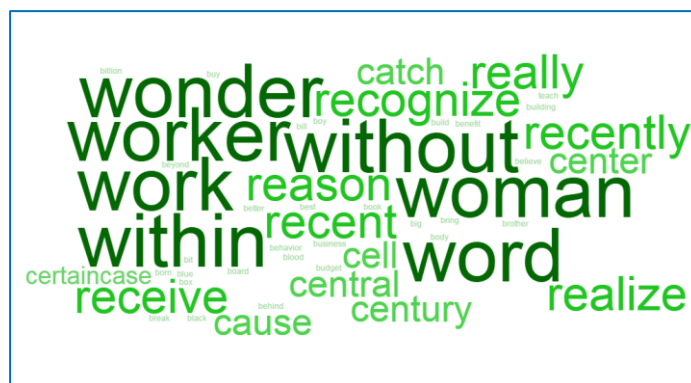


Figura 2. Word cloud creado con Wordsift.

Facebook, por otro lado, también sería una opción interesante dado que, normalmente, las mismas herramientas de aprendizaje de idiomas que hemos mencionado previamente (*Busuu*, *Memrise*⁴, etc.) que poseen una comunidad propia también suelen tener presencia en esta red social. Asimismo, es frecuente que alrededor de las páginas oficiales surjan distintos grupos relacionados con ellas que se centren en determinadas áreas de interés (por ejemplo, para los distintos idiomas) en los que los usuarios buscan ponerse en contacto entre ellos, ya sea para practicar los distintos idiomas o para compartir páginas u otros recursos. De cualquier manera y, al igual que en el resto de redes sociales, bastaría con que el usuario se hiciera visible y fuese activo en el grupo en cuestión para comenzar a establecer una PLN.

Estos ejemplos y herramientas que hemos propuesto demuestran que, gracias a las innumerables posibilidades que ofrecen las redes sociales, crear y fundamentar una PLN tanto con personas conocidas como desconocidas es posible y realmente simple. No obstante, aunque conocer a personas que compartan las mismas inquietudes y los mismos objetivos sea sencillo, es importante no olvidar que, al igual que el resto de recursos de un PLE, la fiabilidad y utilidad para el alumno de cada miembro de su PLN solo quedará determinada pasada un tiempo, por lo que tanto el PLE como la PLN del alumno deben ser elementos completamente dinámicos en los que se añadan y eliminen componentes regularmente.

Pese a todo y, aunque parezca obvio, conviene ser conscientes de que en el uso de redes sociales para la creación de una PLN entraña el riesgo de que alguna de las personas con las que nos ponemos en contacto tenga otros motivos alejados de la colaboración y del aprendizaje. A este respecto, Brick (2011) escribió un artículo sobre el uso de redes sociales en el aprendizaje de idiomas, centrándose en la ya desaparecida herramienta *Livemocha*, en el que, en uno de los apartados dedicados a la relación de sus alumnos con otros miembros de la página web,

⁴*Busuu* y *Memrise* son dos plataformas destinadas al aprendizaje de lenguas. *Busuu* posee herramientas para trabajar distintas destrezas, ya que no se centra en ninguna de ellas especialmente, mientras que *Memrise* está dedicada especialmente a mejorar el vocabulario.

comentaba que había recibido un número considerable de quejas por parte de sus alumnos por «inappropriate advances made towards the participants by community members» (Brick, 2011: 7) o «cyber-flirting» (Whitty y Gavin, 2001; Vie 2007, citados en Brick, 2011: 7), como preguntas sobre su estado civil, peticiones de amistad en otras redes sociales o proposiciones para conocerse fuera de la red y que estas situaciones ocurrían especialmente entre aquellos alumnos que habían elegido utilizar una foto de perfil en *Livemocha* y tenían una mayor incidencia entre las mujeres participantes.

A pesar de ello, Brick (2011) expresaba que, en su opinión, dichos avances no debían frenar a los alumnos interesados en el uso de estas redes como recursos para el autoaprendizaje de idiomas. Una solución para aquellos que prefieran evitar encontrarse ante alguna de estas situaciones podría ser el uso de un seudónimo y de una imagen de perfil neutra, aunque es probable que esta elección también tuviese repercusiones en lo que se refiere a la confianza del resto de miembros de la comunidad en el alumno. Por tanto, coincidimos con Brick en que la posibilidad de vivir una situación como las descritas anteriormente no debería intimidar a los alumnos a utilizar unas herramientas que les permiten comunicarse prácticamente de manera instantánea con nativos del idioma que estén aprendiendo.

1.5. La evaluación de los contenidos de los PLE

Pese a los beneficios que un aprendizaje abierto y colaborativo suponen para el alumno, sigue habiendo bastantes críticas en lo que a la creación y, por ende, a la calidad del contenido se refiere. Este aspecto ya lo hemos mencionado, en cierto modo, al comentar la importancia de nutrir una PLN de forma apropiada. Al igual que sucede con ellas, las herramientas y los contenidos que se usan para un PLE propio provienen de fuentes muy diversas y es responsabilidad del alumno comprobar la fiabilidad de los mismos, tal y como sucede con las PLN. Sin embargo, resulta obvio pensar que hacer una valoración exhaustiva y correcta de una herramienta, página web o persona que genera contenidos propios antes de incorporarla a nuestro PLE es complicado y, cuanto menos, arriesgado, pues podemos estar precipitándonos y darle la espalda a unos recursos que en realidad sí que pueden ayudarnos en nuestra formación.

Para evitar esta situación, la principal recomendación que suele realizarse es, en primer lugar, dar tiempo y uso para poder comprobar de primera mano la fiabilidad y, no menos importante, apoyarse en las valoraciones que otros usuarios han dado a esas herramientas previamente. Esto resulta sencillo cuando se trata de recursos generales que se encuentran al alcance de todo el mundo, pero mucho más complicado si se trata de recursos creados por un usuario particular.

Por ejemplo, Li, Najafian-Razavi y Gillet (2011) llevaron a cabo un estudio en el que explican la importancia de valorar los contenidos de los PLE para que el resto de usuarios puedan guiarse cuando buscan nuevos recursos para reforzar su aprendizaje. Su estudio se centró principalmente en la plataforma *Graaasp*, una herramienta que puede utilizarse como interfaz para los PLE y que tiene como público meta (aunque no exclusivamente) a alumnos de ingenierías. Para realizar este estudio pidieron a diez graduados que valorasen las contribuciones que otros usuarios habían realizado en sus propios PLE sobre temas en los que estaban interesados. Para ello, se les explicó el funcionamiento de la opción que la misma plataforma ofrece en cada publicación para valorarlas (un sistema de cinco estrellas muy común en páginas como *Amazon*). La mayor parte de los participantes estaban dispuestos y les parecía una buena idea contribuir y guiar al resto de los usuarios hacia aquellos recursos que a ellos les habían resultado más útiles. Sin embargo, aunque estaban de acuerdo con valorar las herramientas y los contenidos, se mostraron más reacios a valorar a los usuarios en sí pues, aunque los conocimientos de un usuario en una materia determinada pudiesen ser irrelevantes, podía ser unos completos genios en otras. Aun así, este estudio demostró lo importante que es no solo tener o generar confianza, sino contar con los medios para expresar esa confianza y que esta quede a disposición del resto de los usuarios.

Como ya hemos explicado, en herramientas más generales resulta mucho más sencillo como usuario generar esa confianza. En *Memrise*, por ejemplo, que, tal y como hemos explicado antes, se trata de una plataforma que permite mejorar el vocabulario del alumno a través de la memorización, son los propios usuarios los que pueden crear cursos para sí mismos o para los demás. Una vez el curso ha sido creado y, siempre que este sea público, el resto de usuarios puede seguirlo y utilizar las «tarjetas de memorización» que la otra persona ha creado. El número de seguidores que tiene un determinado curso es público en todo momento y aparece debajo del título del mismo cuando se está navegando entre los distintos cursos. Esto permite a los nuevos usuarios elegir un curso en base al número de usuarios que actualmente están aprendiendo con él, como se observa en la figura 3.

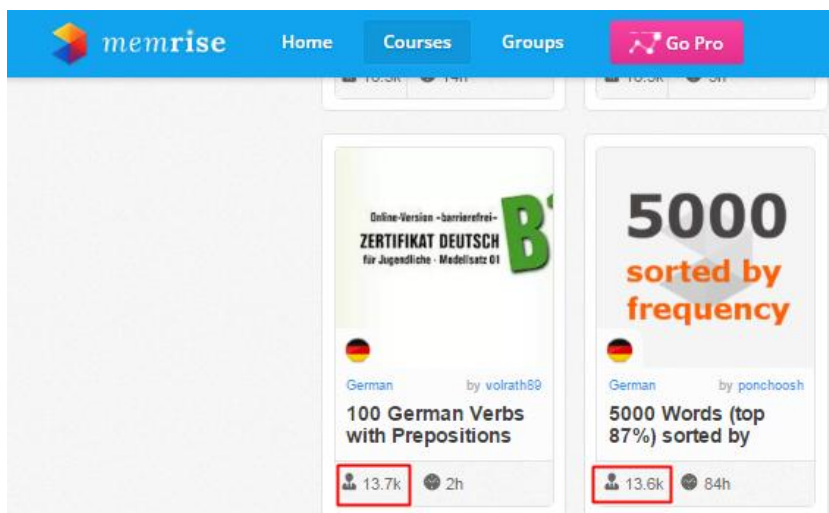


Figura 3. Número de seguidores por curso.

Además, dentro de cada curso y cada nivel (pues los cursos pueden dividirse por niveles a elección del creador y por criterios que considere necesarios: temática, dificultad, número de palabras, etc.) pueden añadirse imágenes o «mems» para facilitar la memorización de las palabras o conceptos más difíciles. Esas imágenes pueden ser directamente fotografías que ayuden a relacionar la palabra del idioma origen con el idioma meta o, directamente, textos explicativos.

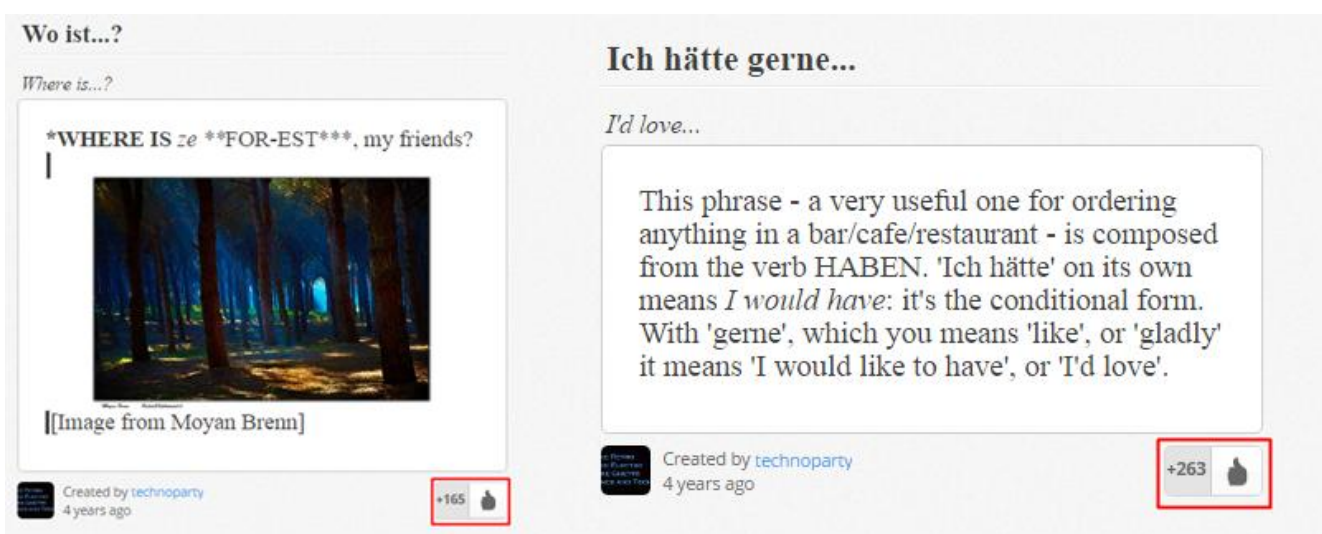


Figura 4. Valoración de los «mems»

Como se observa en la imagen, los usuarios también pueden valorar estos «mems» si los consideran útiles y otorgar puntos a sus creadores. Estos puntos, a su vez, sirven para que tanto los usuarios como los cursos que han creado aparezcan listados en puestos superiores cuando se realiza una búsqueda y, por tanto, para que a los nuevos usuarios que acaban de registrarse en la página les resulte más sencillo elegir los cursos que quiere comenzar.

Este es solo un ejemplo de la importancia que la valoración de las herramientas que componen un PLE (y del PLE en sí mismo) tiene o, idealmente, debería tener, tal y como exponían Najafian-Razavi y Gillet (2011).

Aun así, como ya se ha dicho, realizar una valoración sobre contenido personal fuera de las herramientas comerciales es más complicado, pues en general, suele depender de la voluntad del creador y de las posibilidades que ofrezca la plataforma que utiliza. Por ello, sería más que recomendable hacer comprender a los alumnos la importancia de valorar la calidad de los recursos y compartir su opinión con el resto, así como aconsejarles plataformas que permitan que exista este tipo de *feedback*.

Por ejemplo, es habitual que se use y se recomiende la creación de un blog en *Wordpress*, *Blogger* u otras plataformas similares (de sus beneficios hablaremos más adelante) como herramienta de reflexión, según la clasificación de Adell y Castañeda (2013). Este blog, en teoría, debería servir para que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje, genere su propio contenido y comparta recursos que le han resultado útiles, entre otros ejercicios. Aunque ni *Wordpress* ni *Blogger* ofrezcan de entrada la posibilidad de valorar las publicaciones, esto puede solucionarse añadiendo un simple *widget* como *Rating-Widget: Star Rating System* (uno de las muchas aplicaciones gratuitas disponibles para este fin que pueden encontrarse en internet). Con ella, el administrador puede personalizar la manera en que quiere que los visitantes valoren sus publicaciones (sistema de cinco estrellas, votos positivos y negativos o únicamente positivos). Esta simple acción, indudablemente, tendrá como mínimo dos consecuencias: por un lado, el resto de usuarios podrá conocer la calidad de las publicaciones del blog según la opinión de otros usuarios y, al mismo tiempo, dar su propia valoración. Por otro lado, el estudiante que ha creado el contenido se verá más motivado a publicar otra vez y a generar más contenido si recibe una evaluación positiva.

Aunque otra manera, quizá mucho más sencilla, de valorar las herramientas y contenidos sería hacer uso de las redes sociales o de la sección de comentarios que sí ofrecen los blogs de *Wordpress* o *Blogger* de manera predeterminada, aunque en nuestra opinión es preferible que ambos se combinen. Por un lado, los comentarios en las mismas publicaciones con correcciones, observaciones o aclaraciones son una parte fundamental del proceso de autoaprendizaje en línea y de los PLE en sí mismos, pero no creemos que sea la forma idónea de valorar la calidad de las publicaciones. En primer lugar, es bastante probable que solo los usuarios con una opinión favorable al contenido o una relación cercana con el autor se tomasen el tiempo de escribir un comentario al respecto, lo que afectaría a la percepción del resto de usuarios y a la del mismo creador y no ofrecería unos resultados neutrales, mientras que con un sistema de valoración cualquier usuario registrado podría, perdiendo tan solo unos pocos segundos, dejar una calificación.

Desde nuestra perspectiva, aunque esta sea la más indicada, esto no quiere decir que las redes sociales deban desecharse, pero cada una tiene una función. Si bien compartir y recomendar recursos a través de las mismas deberían ser actividades que el alumno realiza habitualmente cuando trabaja con su PLE, escribir en su propia cuenta de *Twitter* una opinión completamente desvinculada del blog va a resultar muy útil para aquellas personas que conformen su PLN, pero del todo ineficaz para alguien externo que simplemente haya dado con el blog y esté valorando si puede confiar en él como fuente de contenidos.

Por estas razones, insistimos en que la mejor manera de valorar los recursos sería una combinación de ambas (sistema de calificación dentro del blog y redes sociales), pues cada una tiene, a nuestro parecer, un objetivo y unos resultados muy distintos.

A lo largo de este capítulo hemos expuesto distintos aspectos teóricos de los PLE. En el siguiente capítulo, por el contrario, observaremos hasta qué punto esos aspectos teóricos se cumplen realmente cuando la teoría se lleva a la práctica.

2. LOS PLE EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Una vez expuesta una definición sobre qué son los PLE, las partes que los conforman y otras características, este capítulo se centra en algunas investigaciones y estudios que se han llevado a cabo hasta el momento sobre la aplicación de los PLE a la enseñanza de idiomas por un lado y a los estudios de Traducción e Interpretación por el otro.

2.1. PLE para la enseñanza de idiomas en distintos ámbitos

Coincidimos con Iaszi (2015: 338), en cuanto a que aplicación de este concepto a la enseñanza de idiomas es incluso más adecuada si se tiene en cuenta la dualidad que existe en ella entre el aprendizaje estructurado, es decir, aquel que proviene de una institución como el colegio, la universidad o una academia de idiomas y la «adquisición espontánea», que se produce cuando se pasa un tiempo en el país en cuestión o se realizan habitualmente actividades que impliquen utilizar la lengua que se está aprendiendo, como leer el periódico o ver una película. Es decir, que el aprendizaje informal es una realidad tanto en la enseñanza de lenguas como en el aprendizaje y la incorporación de un PLE lo potenciaría, pues «aumentaría el tiempo y la calidad de la exposición a la lengua gracias a las posibilidades que nos brinda la web» (Iaszi, 2015: 338).

Además de los beneficios que pueden suponer para el aprendizaje de lenguas, no hay que olvidar que uno de los pilares fundamentales sobre los que se asientan los PLE es la colaboración. Un PLE podría traducirse no solo en un mayor nivel de colaboración entre los estudiantes, sino también en un posible contacto con nativos gracias a las posibilidades que ofrecen las redes sociales. A este respecto, Panagiotidis (2012) afirma que aplicar los PLE a la enseñanza de idiomas proporciona entornos de aprendizaje más ricos en recursos que los entornos tradicionales y que esto, a su vez, motiva a los estudiantes a que dediquen más tiempo de forma autónoma, puesto que además pueden modificarlos según sus intereses, necesidades y objetivos.

En cuanto al tipo de herramientas que se pueden utilizar para construir un PLE de este tipo, nos hemos encontrado fundamentalmente con dos opciones: páginas de inicio de distinto tipo (*Symbaloo*, *Netvibes*) o no utilizar ningún tipo de interfaz.

Un ejemplo de este último es el aplicó Reinders (2014) en las clases de inglés como lengua extranjera que impartía. Primero, comenzó explicándoles los beneficios de este tipo de aprendizaje a sus alumnos y animándolos a trabajar con herramientas con las que ya tuviesen algo de experiencia (*Youtube* o aplicaciones para tomar notas), para más tarde pedirles que compartiesen dudas que habían apuntado con el resto de sus compañeros e incentivar a sus alumnos para que ofreciesen soluciones a los problemas que sus compañeros habían planteado.

Más tarde, los alumnos debían poner en práctica alguna de las soluciones que se les habían propuesto y compartir en una red social de su elección si esta había resultado ser efectiva. Reinders, además, comentaba y valoraba las publicaciones de sus alumnos y las compartía en clase para motivar a sus alumnos a seguir trabajando.

Aunque estemos de acuerdo con algunos aspectos de su metodología, como comenzar con herramientas más sencillas, animar a los alumnos a compartir aquellos aspectos con los que tengan problemas y fomentar la resolución de dudas entre compañeros, opinamos que un PLE de este tipo puede llegar a resultar algo caótico para los alumnos y es más probable que acabe cayendo en desuso una vez se acabe el curso en cuestión, pues está excesivamente basado en el entorno de la clase. Por ello, nos decantaríamos por un PLE que tuviese una interfaz que reuniese de manera «física» todas o, al menos, parte de las herramientas que vayan a utilizarse de manera habitual, además de extender el alcance de las actividades a otras personas que no fuesen compañeros de clase a través de redes sociales y *blogs*.

Además, consideramos que uno de los puntos más positivos de los PLE, especialmente de los aplicados a la enseñanza de idiomas, es que no tienen por qué estancarse y pueden evolucionar a lo largo del tiempo conforme lo hagan las competencias lingüísticas del alumno: basta con ir adaptando las herramientas y actividades. Esto, obviamente, se complica si toda esta información no está reunida en un lugar concreto y si la PLN del alumno va desapareciendo una vez acabe su educación formal.

Así pues, la mayoría de los estudios en los que se aplican los PLE a la enseñanza de lenguas sí que se han inclinado por utilizar una plataforma que albergue una parte importante de las herramientas. Harwood (2011) y Iaschi (2015), por ejemplo, decidieron utilizar *Symbaloo* y *SymbalooEDU* (su variante dedicada especialmente a la educación), una página sencilla de inicio. Gracias a ella, el usuario puede agregar accesos directos a las páginas web que visita habitualmente e incorporar lectores de contenido. Además, es posible agruparlos según gustos o necesidades y personalizar tanto los iconos como los colores. Sin embargo, ofrece muy pocas posibilidades para introducir otro tipo de contenido y su interfaz es muy rígida (permite personalizar, pero solo en el espacio que la página tiene preparado para ello y con las dimensiones que impone). Por todo ello, creemos que no sería la solución ideal para nuestro PLE.

Panagiotidis (2012), por otro lado, también se decanta por utilizar y personalizar una página de inicio. Sin embargo, en su caso opta por *Netvibes*, una página compleja de inicio. Este tipo de páginas pueden personalizarse y permiten incluir *widgets*, además de dar la opción de incorporar información personal. En su caso, optó por distribuir el PLE dentro de *Netvibes* a través de pestañas; cada pestaña estaba organizada e incluía *widgets* según la función a la que estuviese dedicada (espacio personal, fuentes con contenido multimedia, fuentes escritas, actividades en línea, juegos y contacto), y su PLE estaba únicamente dedicado a un idioma. En

nuestro caso, hemos valorado la posibilidad de seguir su modelo, pero distribuir los contenidos en distintas pestañas según las competencias y los tipos de actividad provocaría que tuviésemos que crear dos PLE distintos, uno para cada idioma (Lengua B y C), por lo que pensamos que una pestaña por idioma sería una solución más apropiada para nosotros.

En opinión de Panagiotidis, el PLE dedicado a la enseñanza de idiomas, aparte de para mejorar y reforzar las competencias lingüísticas, permite a los estudiantes aprender a seleccionar fuentes y a crear estrategias de búsqueda efectivas que, más tarde, pueden aplicar a otras situaciones, lo que permitiría que los estudiantes de Traducción e Interpretación no solo desarrollasen destrezas relacionadas con la competencia lingüística, sino también con la competencia instrumental. Por otro lado, Panagiotidis también concluye que presentar demasiada información en un PLE puede ser contraproducente, pues el alumno puede verse sobrepasado y no aprovecharla.

Martínez (2014), por su parte, concluyó en su estudio sobre la aplicación de los PLE para el aprendizaje autónomo de inglés, que el PLE debía ir más allá de las tecnologías y complementarse con otros recursos físicos, algo con lo que coincidimos totalmente y, especialmente, en el caso de la gramática, en el que es más complicado encontrar recursos y ejercicios fiables para integrar en el PLE.

Iasci (2015: 340,341), en su experiencia en la aplicación de los PLE a la enseñanza de italiano, daba algunas claves para elaborar un PLE destinado a la enseñanza de idiomas que nos parecen muy interesantes.

- Planificación: necesidad y objetivos. Definir qué actividades es más necesario trabajar en el nuevo entorno.
- Buscar fuentes fiables y relevantes. Aunque el objetivo sea encontrar páginas en el idioma que se quiere aprender, estas deben cumplir unos criterios de calidad para que verdaderamente cumplan su cometido.
- Fomentar la adquisición de la «competencia digital». Trabajar con distintas herramientas y recursos en línea para que los alumnos se habitúen a hacerlo también.
- Experimentar con diversos recursos antes de seleccionar el que mejor se adapte a nuestras necesidades.
- Usar herramientas para crear de manera colaborativa actividades. Además, publicar y compartirlas de tal manera que «deje huellas en la red».
- Crear y mantener redes horizontales, como grupos de *Facebook*, en los que toda la clase participe.

- Compartir los conocimientos adquiridos y publicarlos en la web. Una vez se hayan trabajado y discutido los contenidos, transformar los conocimientos y publicar nuevos contenidos personalizados.
- En general, coincidimos con las propuestas de Iaszi, si bien matizaríamos especialmente el punto de las redes horizontales, pues creemos que un enfoque más abierto, a través de *hashtags* o etiquetas en *Twitter*, *Instagram* o *Pinterest* abriría la posibilidad de que los estudiantes colaborasen con otros estudiantes ajenos a su curso.

Pese a estas claves, Iaszi (2015) explicó en sus conclusiones que no todos sus alumnos habían considerado que el PLE fuese beneficioso. Por un lado, hubo algunos estudiantes que opinaban que el curso se apoyaba en exceso en elementos digitales. Esta autora achaca este tipo de quejas a que la mayor parte del alumnado eran personas adultas que quizá no estuviesen demasiado habituadas a trabajar con herramientas digitales. Por otro lado, parte de los estudiantes argumentaron falta de tiempo para llevar a cabo algunas de las actividades.

En nuestra opinión, puede que estas dos conclusiones no se repitiesen en el caso del PLE para enseñanza de lenguas en el Grado de Traducción e Interpretación. El alumnado en ambas situaciones es muy diferente, pues el que acude a la Escuela Oficial de Idiomas suele hacerlo como forma de complementar su educación o por curiosidad cultural, mientras que para los alumnos de Traducción e Interpretación mejorar sus lenguas de trabajo es una prioridad o, al menos, debería serlo.

En definitiva, gracias a estos ejemplos podemos establecer que los PLE son un concepto abierto que permite utilizar diferentes metodologías para un mismo fin. Sin embargo, ninguno de los proyectos que hemos consultado se ajusta completamente a nuestra idea de PLE, pues el ámbito para el que lo queremos crear posee algunas particularidades como, por ejemplo, que el PLE tenga que estar dedicado a dos idiomas y que, a su vez, cada parte tenga que estar bien diferenciada, con la que no tenían que contar las otras propuestas.

2.2. PLE en la enseñanza de idiomas para Traducción e Interpretación

En el ámbito de la enseñanza de lenguas para estudiantes de Traducción e Interpretación no hemos encontrado muchas investigaciones. De hecho, únicamente hemos encontrado la llevada a cabo por Cánovas (2013), que aplica los PLE a la enseñanza de Traducción, pero no hace una referencia clara a su uso en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto no hace sino remarcar la importancia de nuestro Trabajo de Fin de Grado. Así pues, este autor contempla la introducción de un PLE como apoyo general dentro de la titulación y afirma que «con el PLE los estudiantes no solamente se estarán formando para traducir, sino que también generan un

entorno de trabajo, documentación, intercambio de información y reflexión que será perfectamente trasladable al ámbito profesional». (*Ibídem*)

En este sentido estamos completamente de acuerdo con él y creemos que son algunas de las múltiples posibilidades que el PLE ofrece. Sin embargo, no está entre nuestros planes centrarnos en desarrollar estas actividades de manera principal, aunque es innegable que la destreza de los alumnos en tareas como la documentación y la evaluación de la calidad de los contenidos mejorará, como ya habíamos mencionado con Panagiotidis.

Por otro lado, Cánovas (2013) también hace referencia a que dar importancia a las redes sociales en el PLE no solo permitirá que el alumno pueda contar con sus compañeros de clase, sino que también pueda establecer nuevos contactos que, más tarde, cuando deje de ser un estudiante en la universidad, pueda trasladar a su vida profesional. También explica que sería aconsejable que los alumnos hagan una distinción entre sus perfiles personales y profesionales, algo con lo que estamos de acuerdo y que pensamos que ayudará a los alumnos a crear su propia imagen de marca en caso de que en un futuro quieran convertirse en traductores autónomos.

De igual manera, en su opinión debe darse libertad a los alumnos para que desarrollen su PLE. Aunque en principio también coincidamos con él, en nuestro caso el desarrollo autónomo del PLE debería producirse una vez se hayan presentado todas las herramientas que pueden agregarse y el alumno haya trabajado durante un tiempo con ellas para que pueda ser consciente realmente de cuáles necesita y cuáles no. Esto se debe a que los alumnos proceden de Bachillerato y en la mayoría de los casos no están habituados a trabajar por su cuenta, por lo que es probable que tengan bastantes problemas y abandonen el PLE si no tienen quién los guíe al principio.

Cánovas, además, contempla el PLE de una forma muy similar a como lo hace Reinders (2014), es decir, no reúne las herramientas ni las fuentes en un espacio único y se centra especialmente en el uso de los blogs, de las redes sociales y de la creación de un portafolio. Por otro lado, como su PLE está dirigido únicamente a la traducción, propone utilizar las herramientas de reflexión (*blogs*) para plantear «cuestiones teóricas de traducción, el uso de una determinada herramienta de traducción asistida o los problemas específicos de un encargo».

Aunque nos parezca un enfoque útil y otro aspecto a tener cuenta, una vez más, no nos resulta útil para poner en marcha nuestro concepto de PLE para la enseñanza de idiomas. Sin embargo, no descartamos que se puedan abordar aspectos más relacionados con la práctica traductora más adelante, cuando los alumnos se encuentren en cursos superiores, dominen el manejo de las herramientas y les surjan este tipo de dudas.

Así pues, ninguno de los trabajos que hemos consultado nos sirve de manera rotunda para basar nuestro PLE en él. Si bien es cierto que podemos extraer ideas de los trabajos que se han realizado hasta el momento, parece evidente que tendremos que combinar distintos tipos de PLE y actividades y adaptarlos a nuestras necesidades para que nuestra propuesta pueda transformarse en un proyecto real que más tarde pueda aplicarse a los estudios de Traducción e Interpretación.

3. ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA PARA TRADUCTORES

Tras exponer los PLE y algunos ejemplos de su aplicación a la enseñanza de lenguas, pasaremos a explicar cómo, según distintos autores, debería ser la enseñanza de una lengua extranjera, así como la realidad, la situación actual y posibles soluciones.

Si hay un tema que se ha discutido ampliamente en el ámbito de la traducción, este ha sido la metodología que debe utilizarse para la enseñanza de las lenguas en este contexto. En general, existe consenso entre los autores, pues coinciden en que el proceso que se siga en los estudios de Traducción e Interpretación debería diferir de los que se utilizan habitualmente en los estudios de filología o, en menor escala, en las escuelas y academias de idiomas, dado que el objetivo principal de los estudios no es el aprendizaje de las lenguas en sí mismas, sino la adquisición de la competencia traductora.

Coincidimos con Cerezo (2013: 390) en cuanto a la enseñanza de inglés, el idioma predominante como lengua B entre los alumnos de Traducción e Interpretación en España, cuando expone que «la enseñanza de lenguas con fines traductológicos se acerca mucho más a los propósitos de un curso de English for Specific Purposes que de inglés general. Se trata de una instrucción centrada en las necesidades de los estudiantes y condicionada por las tendencias y exigencias del mercado laboral.». Además, creemos que esta afirmación es extrapolable a cualquier idioma que los estudiantes de Traducción e Interpretación tengan como lengua B.

Sin embargo, en las aulas de Traducción e Interpretación siempre es posible encontrarse con estudiantes que, cuando decidieron formarse en la universidad, se plantearon cuál de estas opciones —Traducción e Interpretación o Filología— era la más idónea para ellos. Asimismo, la situación actual del mercado laboral, como bien explica Cerezo (2013: 88) prueba que «las salidas profesionales de ambas titulaciones se entremezclan con frecuencia y muchos filólogos acaban traduciendo y muchos traductores como docentes de lenguas extranjeras». Esto hace que, en ocasiones y, sobre todo, el público general, confunda el papel de unos y otros, así como el grado de especialización en su formación. Es precisamente por ello que resulta importante hacer hincapié en las diferentes necesidades de cada grado y en las consecuencias que dichas diferencias provocan.

En la clase de inglés con fines traductológicos el texto no debe trabajarse únicamente desde un punto de vista gramatical y léxico, sino que el contexto en el que aparece adquiere una importancia igualmente significativa. A ese respecto, cabe destacar el estudio que llevaron a cabo Hernández y Cruz (2009) sobre las asignaturas de inglés con estudiantes tanto de Traducción e Interpretación como de Filología Inglesa. Para llevar a cabo el estudio se sirvieron de un texto en inglés, el cuento *The Teapot* de H.C. Andersen y lo trabajaron separadamente con

alumnos de ambas titulaciones. Como cabía esperar, los estudiantes de Traducción e Interpretación, aparte de a la gramática y al léxico, prestaron una atención especial a los aspectos extratextuales (contexto, función del texto, destinatario, participantes, etc.) y a cómo estos influían en el resto de elementos. También fueron más conscientes de las distintas partes en las que estaba dividida la estructura del texto, mientras que los alumnos de Filología Inglesa se centraron principalmente en el plano intratextual (morfología, sintaxis, léxico y semántica) e hicieron un reconocimiento más exhaustivo de estos elementos.

Mackenzie (1998: 15, citada en López y Tabuenca, 2009: 122) también está de acuerdo con esta distinción y apunta brevemente los motivos a los que esto se debe. En su opinión «the difference between language teaching for translators and from linguist or language teachers is that language is a tool for the translator rather than the object of study», afirmación con la que coincidimos y motivo por el cual opinamos que las clases de idiomas en el grado no deberían limitarse a trabajar con los aspectos intratextuales de las lenguas.

Aunque desarrollar una buena competencia lingüística en las lenguas de trabajo sea uno de los objetivos del grado, el objetivo último debería ser que los alumnos desarrollen su competencia traductora, incluso desde los primeros cursos.

Nord (2005: 85), citada en Cerezo (2013: 80), define la competencia traductora como «la capacidad de gestionar conocimientos y aplicarlos a la solución de determinados problemas, junto con una alta sensibilidad para posibles diferencias interculturales, tanto lingüísticas como extralingüísticas, dando por supuesto la competencia lingüística en ambas lenguas implicadas en la traducción», es decir, que la competencia traductora va mucho más allá de la competencia lingüística y que deben observarse otros muchos factores para adquirirla.

Desde que se comenzase a estudiar dicha competencia, así como los objetivos que los estudios de Traducción e Interpretación debían tener, se han propuesto distintas divisiones y clasificaciones de las subcompetencias que conforman la competencia traductora.

En nuestro caso, nos gustaría destacar especialmente el trabajo realizado por el grupo de investigación PACTE de la Universitat Autònoma de Barcelona y utilizar la clasificación que proponen en PACTE (2003). A pesar de que este grupo ha publicado varias investigaciones y estudios posteriores al respecto, hemos decidido tomar esta versión por ser una de las más completas.

Según el grupo PACTE (2003), la competencia traductora se compone de 5 subcompetencias, Estas subcompetencias serían:

- Subcompetencia bilingüe: competencia gramatical, textual, ilocutiva, sociolingüística.

- Subcompetencia extralingüística: conocimientos acerca de la organización del mundo en general y de ámbitos particulares: conocimientos biculturales, enciclopédicos, temáticos y sobre la traducción.
- Subcompetencia instrumental: conocimiento y uso de las fuentes de documentación de todo tipo y de las nuevas tecnologías necesarias para el traductor.
- Subcompetencia de conocimientos sobre traducción: capacidad de recorrer el proceso de transferencia desde el texto original hasta la elaboración del texto final.
- Subcompetencia estratégica: procedimientos conscientes, pero principalmente inconscientes para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor.

Además, afirman que estas cinco subcompetencias activan una serie de componentes psicofisiológicos, como la memoria, la percepción, la curiosidad, la perseverancia, la creatividad o el razonamiento lógico, entre otros. En la figura 5 puede observarse cómo se relacionan las cinco subcompetencias y los componentes psicológicos entre sí.

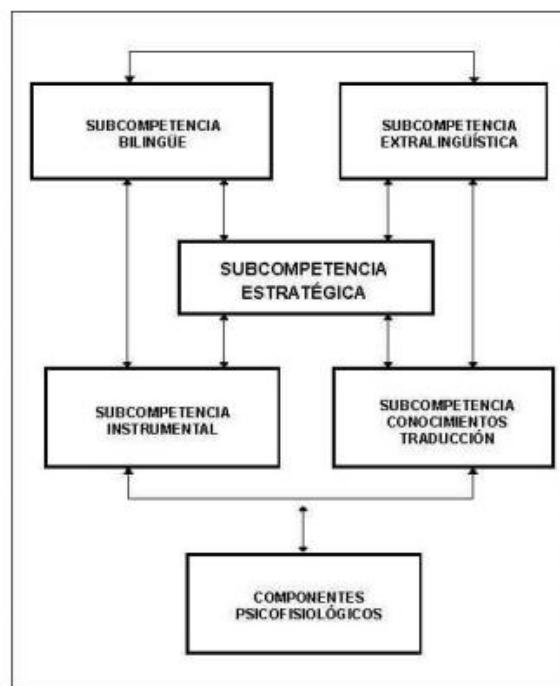


Figura 5. Relación entre subcompetencias según PACTE (2003)

Para realizar algunos de sus estudios, parten de la base de que cualquier persona bilingüe posee conocimientos en dos lenguas y también es posible que cuente con conocimientos extralingüísticos, por lo que consideran que las subcompetencias específicas del traductor son la estratégica, la instrumental y la de conocimientos de traducción (PACTE, 2005).

Finalmente, también exponen que la competencia traductora consta de cuatro rasgos distintivos:

- Se trata de un conocimiento experto que no todo bilingüe posee.
- Se trata de un conocimiento básicamente operativo y no declarativo.
- Las distintas subcompetencias que la conforman están interrelacionadas y afectan las unas a las otras.
- Como en todo conocimiento operativo, tiene gran importancia el componente estratégico.

Por tanto, con otras cuatro competencias que trabajar a lo largo del grado, resulta obvio que el número de horas y créditos que se otorgue a la enseñanza y perfeccionamiento de lenguas en el Grado de Traducción e Interpretación no puede ser excesivo ni limitarse a tratar los aspectos léxicos, gramaticales, semánticos y sintácticos por separado, ya que el alumno lo que necesita principalmente es observar cómo todos estos aspectos trabajan de manera conjunta y, a su vez, se relacionan con otros elementos, los extralingüísticos, en los textos.

A nuestro parecer, una propuesta didáctica interesante para lograr estos objetivos sería trabajar directamente con textos. A partir de ellos podrían extraerse diversos ejercicios en los que se hiciera hincapié en la destreza que quiera trabajarse en cada determinado momento y los estudiantes, al mismo tiempo, tendrían la oportunidad de trabajar con distintas situaciones comunicativas, funciones, elementos culturales y, en resumidas cuentas, contextos.

Esta propuesta ya la pusieron en marcha López y Tabuenca (2009). En los objetivos de su estudio, explicaban que buscaban diseñar la programación de las asignaturas de Lengua B (inglés) teniendo en cuenta que la enseñanza no debía limitarse a trabajar la competencia lingüística, sino que tenía que promover el desarrollo de otras competencias específicas que también conforman la competencia traductológica.

Ambas abogaban por el uso del análisis textual y utilizaban algunas de las propuestas de Trosborg (2002: 10-31, citada en López y Tabuenca, 2009: 125) en sus ejercicios de comprensión lectora, con el fin de que los alumnos tuviesen también en cuenta los factores extratextuales.

- Aspectos situacionales: lugar, tiempo y contexto
- Género: géneros literarios, populares, periodísticos, legales, etc.
- Aspectos intratextuales: nominalizaciones, colocaciones, cadenas léxicas, recursos de cohesión, función comunicativa, niveles de formalidad, etc.

Para llevar a cabo este tipo de análisis textual proponían utilizar textos de distintos géneros textuales y se servían de una lista realizada por Beeby (2004: 53-54, citada en López y Tabuenca 2009: 126) para este fin. En dicha lista, Beeby proponía una serie de géneros textuales que se podían usar en las clases de Lengua B1 para trabajar distintas facetas.

Los géneros que sugería eran los siguientes: abstracts académicos, anuncios, cartas de negocios, currículums, editoriales, reseñas de libros y películas, horóscopos, folletos de instrucciones, solicitudes de trabajo, cartas al editor, artículos periodísticos, titulares, documentos de la administración pública, artículos científicos o relatos (Beeby 2004: 53-54, citada en López y Tabuenca 2009: 126).

De esta manera, López y Tabuenca (2009: 126), proponen, a través de los textos, «explorar no solo aspectos lingüísticos como los grados de probabilidad, el artículo, verbos frasales o tiempos verbales, sino muchas otras cuestiones como la organización e interacción textual, deducción de información del contexto, documentación, ideología, diferencias culturales, fórmulas de cortesía, etc.».

Sin embargo, las autoras también señalaban que a la hora de llevar estos ejercicios a la práctica, había un porcentaje de alumnos que tenían dificultad para comprender los contenidos debido a su baja competencia lingüística.

En teoría, los alumnos que acceden al Grado cuentan, o deberían contar, con un nivel alto de competencia en su lengua B (aproximadamente un B2 dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas). Este «requisito» está presente especialmente en aquellas universidades cuyos alumnos, aparte de haber obtenido nota suficiente para acceder al Grado, superen una prueba de idiomas previa (este es el caso, por ejemplo, de la Universidad Autónoma de Barcelona o de la Universidad de Salamanca, entre otras). Sin embargo, la mayoría de las universidades que ofertan Traducción e Interpretación actualmente no exigen realizar una prueba de este tipo.

Por tanto, coincidimos con Cerezo (2013: 27) en que la eliminación de las pruebas en muchas universidades «ha creado un nuevo perfil del estudiantado aspirante a estos estudios: estudiantes competentes de educación secundaria, aunque esto no necesariamente garantice un amplio conocimiento de la lengua extranjera».

Pese a que Cerezo se refiera especialmente a los alumnos de Grado, López y Tabuenca (2009) ya se encontraron también ante este problema con estudiantes de la Licenciatura.

Así pues, nos encontramos en una situación en la que el bajo nivel de competencia lingüística de parte de los alumnos que entran al Grado, incluso cuando su lengua B es el inglés (idioma que se estudia de manera obligatoria durante toda la formación previa), hace que sea

muy complicado poner en marcha estrategias de aprendizaje que permitan comenzar a desarrollar la competencia traductora en los alumnos. Además, que el nivel de los grupos sea tan heterogéneo provoca que, en ocasiones, ni siquiera las clases de lengua B que se limitan a trabajar con aspectos lingüísticos sean eficaces, pues nos encontraremos con alumnos a quienes las clases les resultarán demasiado difíciles y a otros que las considerarán inútiles. De cualquier forma, es probable que ambas situaciones terminen con un alumno desmotivado que siente que está perdiendo el tiempo.

El mismo caso, si no peor, se produce también en las clases de aprendizaje de lengua C. En esta ocasión, los alumnos apenas poseen conocimientos de su lengua C cuando acceden al Grado, aunque pueden darse diversas situaciones (por ejemplo, que hayan cursado ese idioma como segunda lengua extranjera durante la educación obligatoria, en academias o en la Escuela Oficial de Idiomas). A pesar de ello, lo habitual es que las clases de lengua C comiencen en el primer cuatrimestre desde un nivel inicial y se centren en los aspectos más básicos (gramática, representar situaciones cotidianas, ejercicios para mejorar la comprensión oral, etc.). Sin embargo, las clases de traducción C comienzan más tarde en la titulación y, para entonces, los alumnos deben haber alcanzado ya el suficiente nivel como para enfrentarse a la traducción de textos generales en su lengua C.

En definitiva, las clases de lengua, tanto B como C, que en principio deberían servir para perfeccionar y observar los aspectos más relevantes para la actividad traductora, acaban convirtiéndose en clases de idiomas no muy diferentes de las que se ofrecen en las escuelas de idiomas o los grados de filología.

Ante esta situación, a las universidades que ofertan Traducción e Interpretación no les queda otro remedio que tratar de buscar una solución. En primer lugar, si no existen pruebas previas de acceso, deben tratar de igualar el nivel de los idiomas de los alumnos durante el primer año de la carrera, de tal manera que las asignaturas dedicadas al aprendizaje de lenguas del segundo año puedan dedicarse a mejorar no solo las competencias lingüísticas, sino el resto de competencias, como hemos comentado previamente.

Una solución a este problema podría ser la implantación de un examen de lenguas entre el primer año del Grado y el segundo. Por ejemplo, durante el primer año, los alumnos de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid cuentan con una asignatura específica de traducción, «Traducción 1 B/A» y dos asignaturas para cada lengua: «Lengua A1» y «Lengua A2», «Lengua B1», «Lengua B2», «Lengua C1» y «Lengua C2». El resto son asignaturas de introducción al Grado y a la profesión de traductor e intérprete: «Fundamentos de la traducción», «Documentación para traductores» y «Lingüística aplicada a la traducción»,

Por tanto, en este caso en concreto, implantar un examen de nivel de lenguas permitiría que no se descartase a los alumnos desde el principio y, a la vez, que tuviesen la motivación y la necesidad de dedicar más tiempo a mejorar sus lenguas de trabajo durante el primer año. Asimismo, se conseguiría que el nivel de las clases fuese más homogéneo antes de enfrentarse posteriormente a asignaturas de traducción más específicas, lo que a su vez también facilitaría la labor de los docentes.

Dado que puede que las universidades encuentren más inconvenientes que beneficios en la realización de estas pruebas, lo único que podemos asegurar con certeza es que se debe conseguir que la competencia lingüística de los alumnos mejore pues, de otra manera, resulta complicado que los alumnos logren plenamente los objetivos que el Grado persigue.

Es obvio, por consiguiente, que desde las universidades se deba ofrecer a los alumnos herramientas que permitan que esta situación mejore. En nuestra opinión, esta herramienta podría ser la introducción de los PLE en las clases de enseñanza de idiomas, tanto de lengua B como de lengua C.

4. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN RELACIÓN A LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

4.1. Motivación y metodología de la encuesta

A continuación, una vez expuestas las partes del PLE, así como algunos ejemplos del uso que se les ha dado para la enseñanza de idiomas, procedemos a presentar, analizar y extraer conclusiones de la encuesta que realizamos para este trabajo.

Dado que uno de los principales motivos para la elección de este tema fue la experiencia personal de tener que mejorar rápidamente la lengua C (alemán) a través de recursos en línea tras comenzar una estancia en Alemania con el Programa Erasmus+, decidimos llevar a cabo una encuesta para recabar datos sobre la enseñanza de lenguas en distintas universidades que ofertan el Grado de Traducción e Interpretación. Esta encuesta tenía varios objetivos. En primer lugar, buscaba conocer hasta qué punto opinaban los estudiantes que la formación en idiomas de sus universidades les preparaba para afrontar el futuro laboral. Otro de los objetivos era averiguar los hábitos de aprendizaje de lenguas de los alumnos y, en especial, el peso que tenía utilizar recursos y herramientas en línea para este fin en su formación.

Dado que uno de los principales motivos para la elección de este tema fue la experiencia personal de tener que mejorar rápidamente la lengua C (alemán) a través de recursos en línea tras comenzar una estancia en Alemania con el Programa Erasmus+, decidimos llevar a cabo una encuesta para recabar datos sobre la enseñanza de lenguas en distintas universidades que ofertan el Grado de Traducción e Interpretación.

Para recabar los datos, aprovechamos la oportunidad que nos brindaba la decimotercera edición del Encuentro Nacional de Estudiantes de Traducción e Interpretación que se celebró este año en Valencia los días 28 y 29 de abril y, además, difundimos la encuesta por *Twitter* y *Facebook*.

El cuestionario estaba dirigido a estudiantes de Grado o Licenciatura de Traducción e Interpretación, sin importar su edad o el curso en el que se encontrasen. Sin embargo, decidimos excluir a los estudiantes de Máster y a los graduados por considerar que su situación académica y laboral habría afectado tanto a sus hábitos de aprendizaje de lenguas extranjeras como a su percepción sobre la preparación que habían recibido en sus universidades.

La encuesta lleva por nombre «El aprendizaje de lenguas con herramientas en línea para estudiantes de Tel»⁵ y consta de 28 preguntas. En un principio consideramos distribuirla en papel para poder aprovechar al máximo el gran número de estudiantes de Traducción e Interpretación que se congregan en el ENETI, dado que la cantidad de respuestas que se reciben si se realiza una encuesta física suele superar al de las encuestas digitales. Finalmente, ante el gran número de hojas que sería necesario no solo imprimir, sino también transportar de una ciudad a otra, decidimos realizarla a través de las herramientas Formularios de *Google*. Esta herramienta nos permitía crear preguntas preparadas para obtener los distintos tipos de respuesta que necesitábamos (respuesta abierta, elegir una opción, marcar varias opciones, etc.). Además, distribuirla y hacerla llegar a posibles destinatarios era muy sencillo: bastaba con compartir el enlace que el propio formulario genera. Asimismo, al tratarse de una encuesta digital, los resultados obtenidos ya estaban digitalizados y por tanto, su análisis posterior fue mucho más sencillo, ya que, entre otras opciones, *Google Drive* ofrece la posibilidad de descargar todas las respuestas en un documento de Excel, algo que resulta especialmente importante de cara al análisis. Por otro lado, para que la encuesta llegase al mayor número de estudiantes posible, nos pusimos en contacto con la organización del ENETI y ellos la reenviaron por correo electrónico a los asistentes. También, durante los dos días que duraron las conferencias aprovechamos el *hashtag* que la organización puso en marcha (#ENETI2016) para compartirla.

Una vez acabado el evento, consideramos que el número de respuestas que habíamos recibido era insuficiente, por lo que decidimos mantener abierto el cuestionario y seguir compartiéndolo por las redes sociales. En el caso de *Facebook*, publicamos la encuesta en el grupo «Traductores e intérpretes», un grupo cerrado en el que se reúnen no solo profesionales, sino también estudiantes, con la esperanza de que alguno de ellos la contestase. Además, la Dra. Susana Álvarez Álvarez, Vicedecana de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid y tutora de este trabajo, la hizo llegar a los delegados de los distintos cursos del Grado en nuestra universidad.

Finalmente, un total de 114 estudiantes procedentes de 16 universidades públicas españolas contestaron a la encuesta que se les propuso. El número de participantes por universidades fue el que se observa a continuación en la figura 6.

⁵ La encuesta se encuentra disponible en la siguiente dirección: https://docs.google.com/forms/d/1ZcCVphOw5UBqdTvb0TPSX0jOrBKRcLz4D_juc-ecCvM/prefill#responses

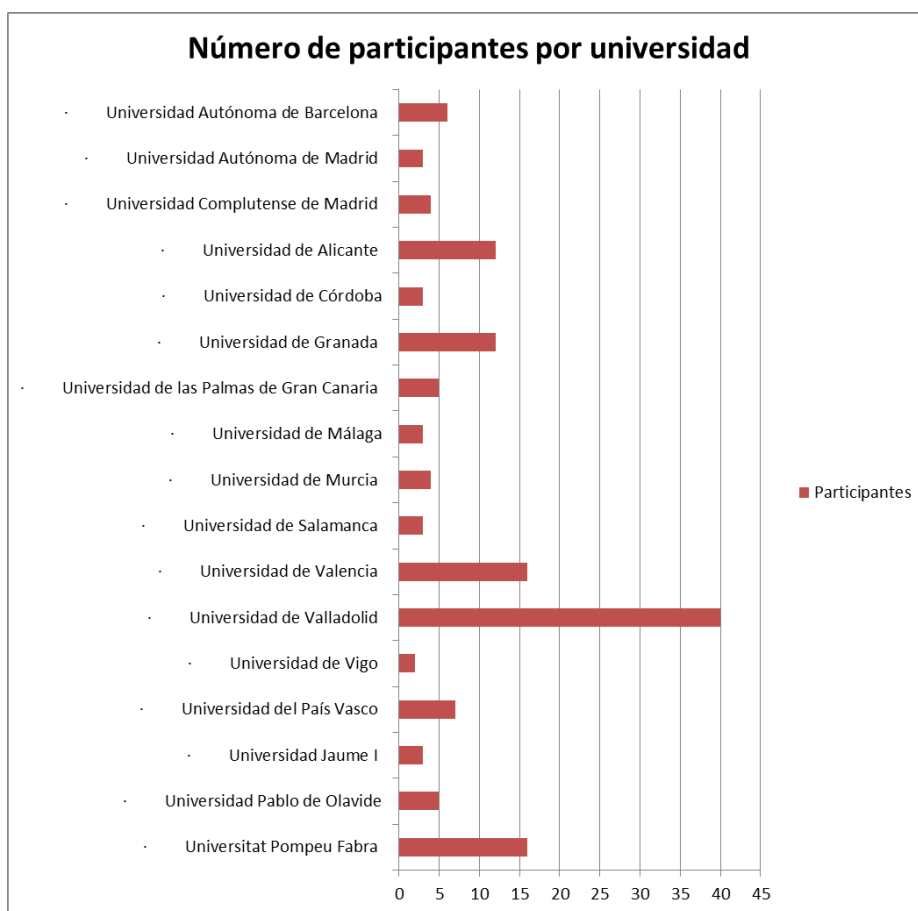


Figura 6. Número de participantes por universidad.

4.2. Descripción de la encuesta

La encuesta se dividía en dos partes: datos personales y desarrollo de las competencias lingüísticas, si bien dentro de cada una se trataban diferentes aspectos. De las 28 preguntas, 19 eran de respuesta obligatoria y 9 de respuesta opcional. El primer bloque, «datos personales», estaba compuesto por diez preguntas, siete a elegir entre distintas opciones dadas (aunque en algunas se incluía la opción «otro» para que el participante pudiese añadir una respuesta alternativa si así lo deseaba) y tres en las que se pedía una respuesta breve. La función principal de este bloque era ayudar a definir a los distintos participantes.

El segundo bloque, que llevaba por nombre «desarrollo de las competencias lingüísticas», incluía 18 preguntas en las que se pedía distintos tipos de respuesta: respuesta abierta breve, respuesta abierta larga, elegir entre distintas opciones, marcar todas las opciones con las que se estuviera de acuerdo y valorar del 1 al 5. Algunas también incluían la opción «otro» para que el alumno introdujese una respuesta alternativa.

Este segundo bloque era más heterogéneo y podría, a su vez, dividirse en distintas partes. Por un lado, se buscaba conocer de manera general cómo había adquirido el alumno sus competencias lingüísticas en lengua B y C desde que comenzó el Grado. Por otro lado, se buscaba identificar qué importancia y uso para el aprendizaje de lenguas le daban los participantes a las nuevas tecnologías y a las herramientas de la Web 2.0 en su día a día. Por último, se realizaban algunas preguntas que se centraban directamente en averiguar si los alumnos conocían la existencia de los PLE, si los habían utilizado en alguna ocasión y, en última instancia, si habían creado uno.

En nuestra opinión, estas preguntas permitían conocer los hábitos de aprendizaje de distintos alumnos de Traducción e Interpretación repartidos por toda la geografía española, así como establecer hasta qué punto ellos mismos eran conscientes de las oportunidades que las nuevas tecnologías les ofrecían no solo durante el período que duraban sus estudios universitarios, sino como forma de continuar formándose una vez los hubieran acabado.

4.3. Resultados y análisis

Una vez presentada la encuesta, definidos sus bloques, así como los objetivos de la misma, vamos a proceder a clasificar los resultados que se han obtenido en ambos bloques.

Comenzaremos a analizar esta encuesta prestando atención primero a los datos demográficos: sexo y edad.

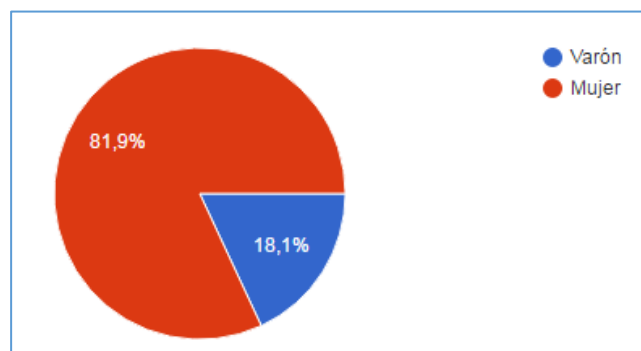


Figura 7. Género de los participantes.

Como se observa claramente en la figura 7, el 81,9 % de los participantes fueron mujeres (118) y el 18,1 % (26), hombres, lo que, en cierta manera, refleja la situación habitual en las aulas de Traducción e Interpretación, ya que habitualmente el número de mujeres matriculadas en el Grado supera ampliamente al de hombres.

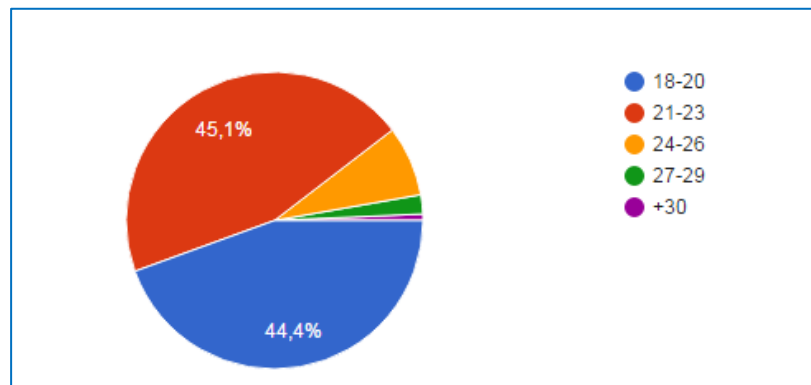


Figura 8. Edad de los participantes.

En la figura 8 se observan las edades de los participantes. En su mayoría, fueron estudiantes de edades comprendidas bien entre los 18 y los 20 (44,4 %) o los 21 y los 23 años (45,1 %) y tan solo un 7,6 % tenían entre 24 y 26 años. Este porcentaje se redujo aún más entre los 27 y los 29 años (2,1 %) y solo uno de los participantes en la encuesta señaló tener más de 30 años (0,7 %). Este gráfico, al igual que el anterior, refleja la situación general en el Grado, ya que, del mismo modo que sucede en prácticamente el total de grados en España, la mayoría de los estudiantes de Traducción e Interpretación acceden a la universidad apenas han acabado sus estudios de Bachillerato.

Las siguientes preguntas corresponden al tipo de plan de estudios al que pertenecen (grado o licenciatura) y a la universidad en la que cursan sus estudios. Dado que en España el Proceso de Bolonia entró en vigor en el año 2010, tan solo dos de los participantes (1,4 %) indicaron que pertenecían a licenciatura.

A continuación, los participantes debían indicar cuál era su lengua B, es decir, su primera lengua extranjera en el Grado y, para ello, se les ofrecían las tres opciones principales que actualmente se ofertan en las universidades españolas: inglés, francés y alemán, además de una cuarta casilla para que pudiesen especificar una lengua distinta de darse el caso. De media, el número de créditos dedicados exclusivamente al aprendizaje de la lengua B en las universidades españolas es de 15,70 ECTS⁶. Como cabía esperar y se puede observar en la figura 9, la opción que más resultados obtuvo fue inglés con un 81,3 % (117 participantes), seguida del francés con

⁶. Esta información ha sido extraída del estudio realizado por las doctoras Susana Álvarez y Verónica Arnáiz en 2016 sobre los estudios de Grado en Traducción e Interpretación en España y que está pendiente de evaluación para el número especial de *The Interpreter and Translator Trainer* dedicado a "Employability and the Translation Curriculum".

un 11,1 % (16 participantes) y del alemán con un 7,6 % (11 participantes). No hubo ningún participante que señalase que estudiaba otro idioma distinto como lengua B.

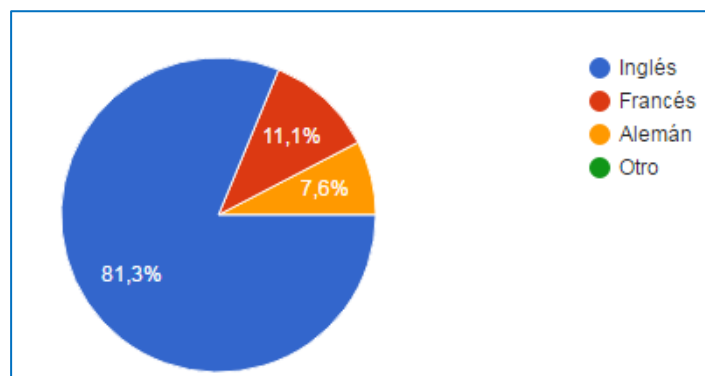


Figura 9. Lengua B de los participantes.

Actualmente, una parte de los estudiantes que acceden a un Grado de Traducción e Interpretación en España deben aprobar un examen de nivel de la lengua B que quieren estudiar (especialmente en el caso del inglés debido al alto número de solicitudes que se reciben para dicho idioma) o presentar algún tipo de certificado, si bien este no es un requisito obligatorio en todas las universidades (por ejemplo, la Universidad de Valladolid no requiere que se realice ningún tipo de examen que acredite el nivel de idioma del aspirante). Actualmente, son siete las universidades, todas públicas, que exigen realizar una prueba de este tipo⁷. Por consiguiente, el nivel de lengua B no suele ser un problema a la hora de cursar las primeras asignaturas de traducción de lengua B.

Esto, sin embargo, no evita que, como se observa en la figura 10, cuando los alumnos deben contestar si consideraban que el número de créditos ECTS obligatorios de lengua B eran suficientes para desarrollar la competencia lingüística de un traductor profesional, el porcentaje de participantes que estiman que no lo son casi alcanza el 65 %, lo que nos lleva a pensar que una parte importante de los alumnos, pese a poseer unos conocimientos previos de su lengua B en la mayoría de los casos, seguramente necesiten un mayor número de horas de aprendizaje de esta lengua durante sus estudios. Si observamos estos resultados más de cerca, podemos advertir que los porcentajes varían sensiblemente de unas universidades a otras, situación que

⁷ Esta información ha sido extraída del estudio realizado por las doctoras Susana Álvarez y Verónica Arnáiz en 2016 sobre los estudios de Grado en Traducción e Interpretación en España y que está pendiente de evaluación para el número especial de *The Interpreter and Translator Trainer* dedicado a "Employability and the Translation Curriculum".

puede deberse a circunstancias muy variadas, desde el número de créditos obligatorios en cada universidad, hasta la elección de lengua de los encuestados, entre otras. No debemos olvidar, por otro lado, que el inglés es una asignatura obligatoria en los colegios e institutos españoles durante toda la educación previa a la entrada en la universidad, mientras que el francés y, en menor medida todavía, el alemán, apenas se ofertan como materias optativas de segunda lengua extranjera, por lo que es habitual que los niveles de conocimientos previos a comenzar el grado varíen de una lengua a otra.

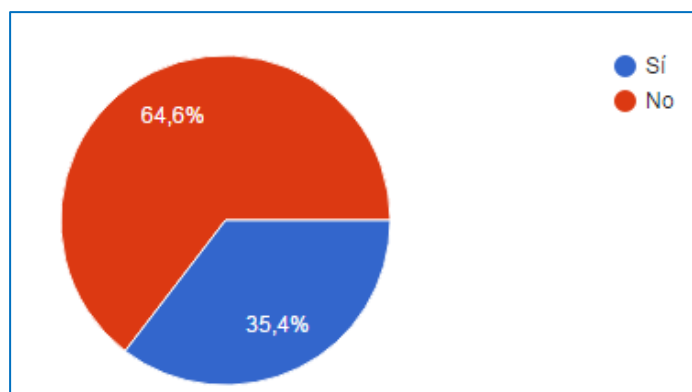


Figura 10. ¿Es suficiente el número de créditos en lengua B?

Más adelante, los estudiantes debían indicar cuál era su lengua C, es decir, su segunda lengua extranjera. La media de créditos obligatorios que las universidades españolas ofertan de asignaturas dedicadas exclusivamente a mejorar la lengua C es de 14,72 ECTS⁸. En esta ocasión, dada la amplísima variedad de posibilidades que existen en las distintas universidades, decidimos ofrecer ocho opciones: inglés, francés, alemán, japonés, italiano, portugués, chino y árabe, además de una última opción en caso de que el estudiante tuviese una lengua C distinta a las que se proponían. Al igual que en la misma pregunta referida a la lengua B, tal y como se observa en la figura 11, los idiomas más escogidos por los participantes fueron francés (40,3 %), alemán (37,5 %) e inglés (13,2 %), si bien es cierto que los porcentajes y la importancia de unos sobre otros variaron. Este resultado no nos ha sorprendido, puesto que estos tres idiomas son los más extendidos en España y se ofertan como lengua C en muchas de las universidades cuyos alumnos han participado en esta encuesta. De entre el resto de los idiomas escogidos por los participantes cabría destacar el ruso que, pese a no aparecer como opción predeterminada, fue

⁸ Esta información ha sido extraída del estudio realizado por las doctoras Susana Álvarez y Verónica Arnáiz en 2016 sobre los estudios de Grado en Traducción e Interpretación en España y que está pendiente de evaluación para el número especial de *The Interpreter and Translator Trainer* dedicado a "Employability and the Translation Curriculum".

el siguiente idioma más elegido entre los alumnos (4,2 %). El resto de lenguas no obtuvieron unos resultados muy significativos. Tanto japonés como italiano recibieron el mismo número de respuestas (1,4 % cada uno), al igual que árabe y chino (0,7 % cada uno). Un último alumno indicó que su lengua C era el polaco (0,7 %) y ninguno de ellos señaló estudiar portugués.

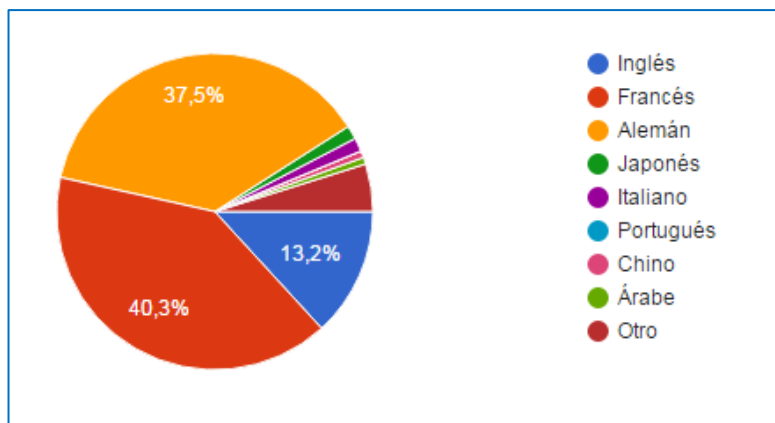


Figura 11. Lengua C de los participantes.

Estos resultados muestran, por un lado, la gran diversidad que existe en cuanto a las lenguas C que se ofertan y, por otro lado que, pese a ello, una parte importante de los graduados españoles de Traducción e Interpretación salen al mercado laboral con un perfil muy similar entre ellos, aunque pertenezcan a distintas universidades. Asimismo, también se observa claramente la relevancia cada vez mayor que está adquiriendo el alemán⁹ con respecto al francés. Esto puede deberse a que, aunque el francés siga ofreciendo unas posibilidades de trabajo muy atractivas (uno de los grupos migratorios con más presencia en España son ciudadanos procedentes del norte de África, además de las relaciones comerciales que el país mantiene con Francia y Bélgica), la situación económica alemana y el flujo migratorio cada vez mayor de jóvenes que buscan trabajo en Alemania atraigan a los estudiantes a elegir esta lengua. Del mismo modo, el número de colegios e institutos que ofertan alemán como segunda lengua extranjera en nuestro país ha aumentado y, con ello, también lo ha hecho el número de estudiantes que cuentan con unos conocimientos básicos de este idioma antes de comenzar el grado.

⁹ ABC, febrero de 2014. «Desde el inicio de la crisis en 2008 hasta 2012, el número de alumnos que escogieron estudiar alemán como lengua extranjera obligatoria u optativa en los centros educativos públicos y privados ha aumentado en un 20,2 % pasando de 102.733 alumnos a 123.495». La noticia puede encontrarse en la siguiente dirección: <http://www.abc.es/sociedad/20140217/abci-alumnos-aleman-colegios-201402171220.html>

De cualquier manera, aunque más del 90 % de los encuestados escogieran bien francés, alemán o inglés como lengua C, tres lenguas que, como ya hemos dicho, podrían considerarse que están moderadamente extendidas en España, como se puede ver a continuación, un 87,5 % del total de participantes consideró que el número de créditos que su universidad dedica exclusivamente al aprendizaje de lengua C (excluidos los créditos asignados a las asignaturas de traducción de la lengua en cuestión) eran insuficientes. Esto, ciertamente, nos lleva a pensar que los alumnos no se sienten preparados para ejercer su profesión con su lengua C cuando acaban el grado y, por tanto, deben buscar apoyo externo para conseguirlo.

Suponemos que la diferencia que puede advertirse entre los resultados obtenidos en las entre las lenguas B y C (del 35,4 % de la lengua B al 87,5 % de la lengua C que se observa en la figura 12) se debe al nivel de conocimiento de la lengua que poseen los alumnos antes de comenzar el Grado. Además, especialmente en el caso de las lenguas C más inusuales y de las

que utilizan un alfabeto distinto al latino, como pueden ser el japonés, el ruso o el chino, con las dificultades que ello conlleva, es bastante habitual que los alumnos comiencen a aprender dicho idioma desde el principio y las horas de clase les resulten aún más insuficientes, si cabe.

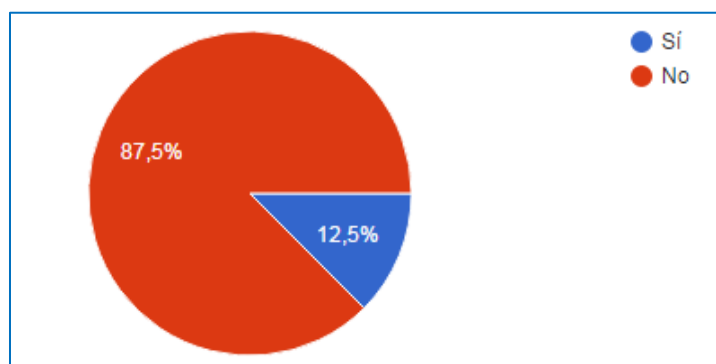


Figura 12. ¿Es suficiente el número de créditos en lengua B?

Una vez quedaron establecidos los perfiles de los participantes en el bloque de «datos personales», el bloque «desarrollo de las competencias lingüísticas» tenía como objetivo comenzar a adentrarse en sus hábitos de aprendizaje. Para ello, se les pidió que indicasen cómo habían adquirido sus competencias lingüísticas en lengua B hasta el momento y se les ofrecieron cuatro opciones en las que tenían que marcar todas aquellas con las que estaban de acuerdo. Las opciones que se propusieron fueron: asignaturas de la universidad, cursos presenciales, estancias en el extranjero y recursos en línea, además de una última de «otro» para que pudiesen especificar una respuesta distinta. Como puede observarse en la figura 13, los resultados mostraron que el principal apoyo de los alumnos fueron las asignaturas de la universidad (66,7 %), seguido de las estancias en el extranjero (54,2 %), los recursos en línea (48,6 %) y,

finalmente, los cursos presenciales (28,5 %). De estas respuestas puede inferirse que, a pesar de contar con múltiples recursos ajenos a su educación formal en la universidad, los cimientos en el aprendizaje de idiomas los sientan las universidades y, por tanto, tienen más importancia (y responsabilidad, al mismo tiempo) de la que podría imaginarse. También resulta significativo el porcentaje obtenido por la opción «estancias en el extranjero», sobre todo porque es probable que una parte importante de los encuestados, aquellos que se encuentran cursando primer o segundo curso, todavía no hayan tenido la opción de disfrutar de una estancia del programa Erasmus y, aun así, esta fue la segunda opción más elegida. Por otro lado, que los recursos en línea, punto principal de la encuesta y de este trabajo, se situasen por encima de los cursos presenciales ajenos a la universidad es señal de que algo está cambiando en el modelo educativo y de que los alumnos se están habituando a trabajar de manera autónoma. Para terminar, 21 participantes (14,6 %) escogieron la opción «otro». Entre las alternativas que ofrecieron estas respuestas, doce estudiantes indicaron que utilizaban de manera asidua medios audiovisuales (series, películas, videojuegos y vídeos de distintas plataformas) como forma de mejorar sus competencias. Asimismo, otros siete de ellos mencionaron la lectura como método importante en su aprendizaje. Por último, tres participantes señalaron que el intercambio lingüístico (tándems) con personas de otras nacionalidades les había ayudado en su formación.

Personalmente, nos parece interesante reflexionar sobre el hecho de que, a día de hoy, todas las alternativas que han aparecido en la opción «otro» podrían llevarse a cabo fácilmente a través de recursos en línea (*streaming* de contenidos audiovisuales, lectura de libros a través de lectores Epub en el ordenador o en dispositivos móviles, como *smartphones* o *tablets* e intercambios lingüísticos a través de aplicaciones como *HelloTalk*) y, por consiguiente, integrarse en el PLE de cualquiera de estos alumnos de Traducción e Interpretación. A continuación, se buscaba conocer en qué medida los alumnos consideraban que los recursos propuestos les habían ayudado en el desarrollo de sus competencias lingüísticas en lengua B, valorándolas del 1 al 5, siendo 1 «poco» y 5 «mucho».

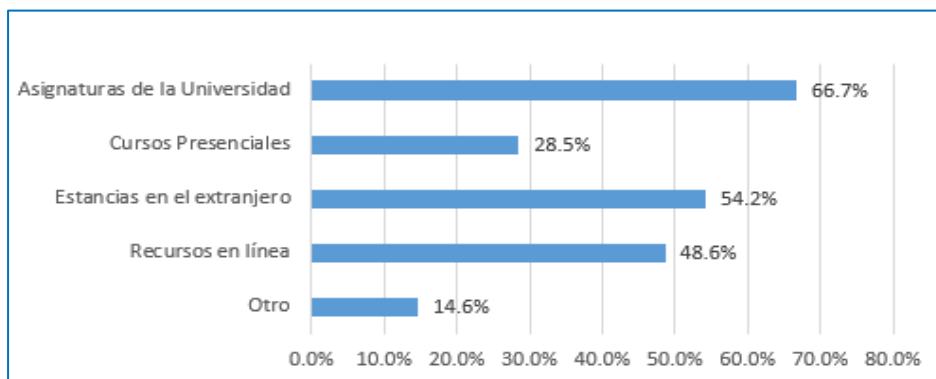


Figura 13. Medios que han utilizado para mejorar sus competencias lingüísticas en lengua B.

Las opciones que se ofrecieron fueron las mismas que en la pregunta anterior: «asignaturas de la universidad», «cursos presenciales», «estancias en el extranjero», «recursos en línea» y, por último, la opción «otro».

En los resultados, sorprendentemente, se observa que, aunque los alumnos escogieron en la pregunta anterior la opción «asignaturas de la universidad» como principal fuente de sus conocimientos en lenguas, en esta pregunta, en la que todos los participantes tenían la obligación de valorar cada opción (en la anterior cada alumno debía elegir únicamente aquellas opciones con las que se sintiese identificado), la elección preferida por los participantes fue la 3, es decir que, en opinión de 59 participantes (41,3 %), las asignaturas de la universidad solo les ayudaron «algo» a progresar en su lengua B. Esto contrasta considerablemente con la opción «estancias en el extranjero», opción a la que 73 participantes (51,1 %) dieron la máxima puntuación posible, 5, es decir, que este tipo de formación les ayudó «mucho». Dado que la siguiente opción más escogida en la sección de «estancias en el extranjero» fue 1, es decir, «nada», queda reflejada la importancia que las becas para estudiar en otros países tienen en este Grado y en lo importante que resulta, a la vista de estos resultados, animar a los alumnos a que den el paso de estudiar en un país extranjero. Asimismo, la opción «recursos en línea» recibió un mayor número de votos en sus opciones 3, 4 y 5 («algo», «bastante» y «mucho»), ya que 107 participantes escogieron cualquiera de estas opciones (74,9 %), lo que, una vez más, muestra la relevancia cada vez mayor que este tipo de herramientas tienen en la vida y la formación de los estudiantes. Por último, los «cursos presenciales» recibieron un mayor número de votos en la opción 1, «nada», si bien el resto de votos quedaron bastante repartidos entre las opciones 3, 4 y 5. Sin embargo, podría concluirse que, para una parte importante de los alumnos, este tipo de formación en idioma ha quedado relegado a un segundo plano, como queda reflejado en la figura 14.

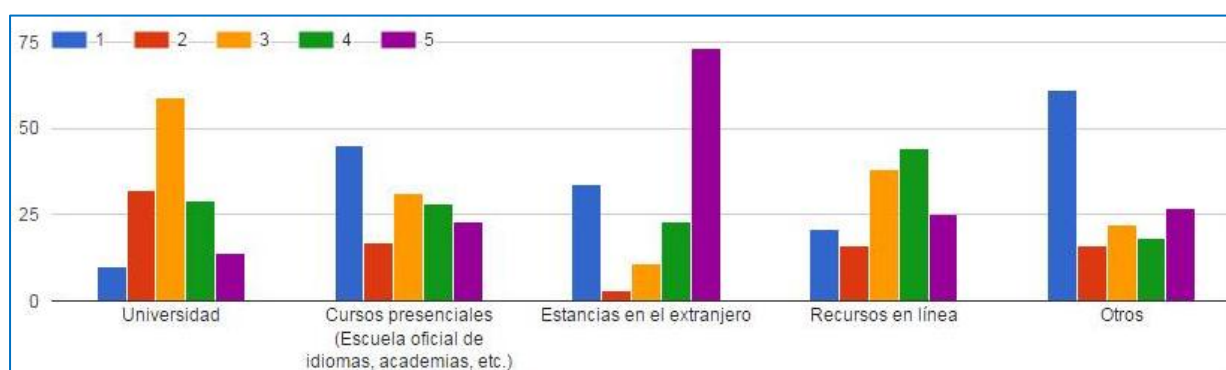


Figura 14. Valoración del 1 (poco) al 5 (mucho) sobre qué recursos han servido más a los participantes para mejorar sus competencias en lengua B.

En vista a estos datos, no es de extrañar que cuando se preguntó a los participantes si utilizaban habitualmente recursos en línea para mejorar sus competencias lingüísticas en lengua B, 115 participantes (79,9 %), como se observan la figura 15, respondiesen de manera afirmativa.

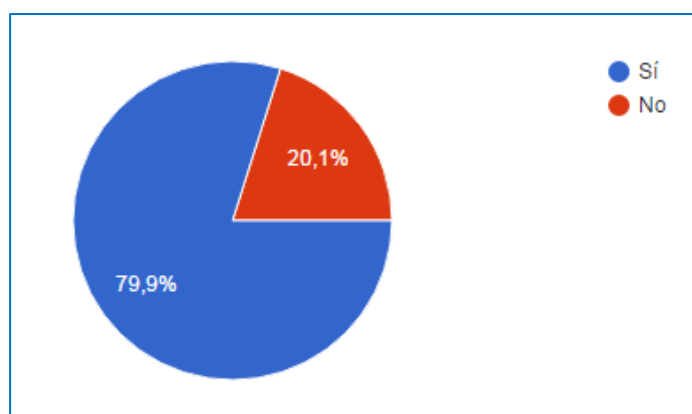


Figura 15. Porcentaje de participantes que utilizan recursos en línea para mejorar sus competencias lingüísticas en lengua B.

A continuación, se pidió a aquellas personas que habían respondido de manera afirmativa a la pregunta anterior que especificasen qué tipo de recursos utilizaban y se les ofrecieron las siguientes opciones predeterminadas: «redes sociales», «cursos en línea estructurados», «blogs», «herramientas específicas de aprendizaje de lenguas» y «páginas especializadas para el aprendizaje de lenguas», además de una última casilla para que precisasen otro tipo de recursos.

Como puede observarse en la figura 16, la opción que obtuvo mejores resultados fueron las redes sociales (*Twitter, Facebook, Google +*, etc.), con 92 participantes (78,6 %) y los blogs y las herramientas específicas de aprendizaje de lenguas alcanzaron unos resultados muy similares entre ellos, con 54 y 55 participantes cada uno (46,2 % y 47 %, respectivamente), siendo los cursos en línea estructurados la opción menos votada (13,7 %), datos que pueden deberse bien al desconocimiento de la existencia de los mismos o a la falta de interés de los alumnos en seguir cursos de este tipo, puesto que habitualmente requieren bastante constancia. Entre las opciones que los mismos estudiantes ofrecieron en la sección «otro», destacaron, una vez más, los contenidos audiovisuales. En este caso, mencionaron frecuentemente ver películas y series en versión original, además de vídeos de *Youtube*. Dos participantes hicieron referencia también a las charlas de la organización *TED* y, aunque en menor medida, también se nombraron la música y los videojuegos como recursos de aprendizaje. De igual manera, volvió a surgir la

lectura como herramienta y, aunque se mencionó la lectura de libros, según se refleja, fueron más los estudiantes que, cuando utilizaban la lectura como recurso, preferían hacerlo a través de la prensa. En cualquier caso, queda demostrado que los estudiantes que eligieron la opción «otro» se sirven de y buscan activamente contenidos que tienen como público meta a hablantes nativos, no contenidos adaptados para estudiantes de idiomas.

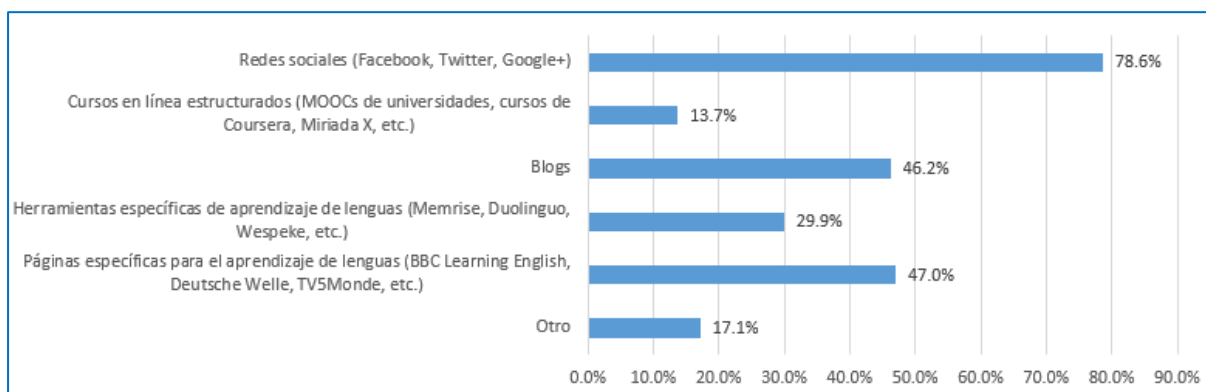


Figura 16. Porcentajes de uso de cada tipo de recurso en línea para lengua B.

A los participantes que respondieron a la pregunta anterior se les pidió, además, que especificasen qué competencias buscaban mejorar cuando utilizaban las herramientas que indicaron y se les ofrecieron cinco propuestas, de las cuales podían señalar todas aquellas con las que estuviesen de acuerdo, además de una última casilla con «otro» para que ofreciesen sus propias respuestas en caso de querer hacerlo. Las alternativas que se propusieron fueron: «vocabulario», «expresión escrita», «expresión oral», «comprensión oral» y «gramática».

En este caso tampoco resulta sorprendente que la opción más votada fuese «vocabulario» (91,7 %) y que esto se deba a que es la más sencilla de mejorar a través de recursos en línea, dado que prácticamente cualquier contenido (vídeos, artículos, mensajes en las redes sociales, etc.) es susceptible de convertirse en fuente de la que extraer vocabulario. Además, el vocabulario que los alumnos pueden adquirir en este tipo de contextos es muy variado, pues pueden proceder de registros distintos o estar especializados en algún tema en concreto (sería el caso de, por ejemplo, un alumno que lee habitualmente artículos sobre fútbol y que extrae el vocabulario que aparece en los mismos).

Los resultados del resto de las competencias fueron más discretos tal y como aparece en la figura 17, y, aunque el caso de la opción de «gramática» resalta de manera especial. Tan solo 43 participantes (35,8 %) afirmaron que buscaban mejorar su gramática a través de recursos en línea, algo comprensible si se tienen en cuenta las escasas herramientas gratuitas de calidad que existen actualmente para este fin. Si bien es cierto que en las tres lenguas B que han

aparecido en esta encuesta (inglés, francés y alemán) es relativamente sencillo encontrar blogs en castellano que cuenten con explicaciones sobre determinados aspectos gramaticales (*alemánscillo.com* es un buen ejemplo de este tipo de páginas), la falta de estructuración, de ejercicios y de respuestas en caso de que haya ejercicios (ni hablemos ya de explicaciones del porqué de esas respuestas) hace que resulte poco atractivo para los alumnos estudiar gramática en línea y que muchos no vean viable utilizar este tipo de recursos para su formación.

Si nos paramos a reflexionar sobre estos resultados, parece claro que los estudiantes se inclinan más a mejorar a través de recursos en línea aquellas competencias para las que no necesitan retroalimentación para avanzar. En el caso de vocabulario, trabajar con él es tan sencillo como extraer palabras de una fuente, buscar en un diccionario su significado y memorizarlas, algo del todo imposible en, por ejemplo, la expresión escrita, que requiere de una tercera persona que corrobore que el texto que se ha producido en la lengua extranjera no solo es gramaticalmente correcto, sino que además respeta la sintaxis del idioma y es coherente en cuanto a su significado. Por tanto, concluimos que la falta (o el desconocimiento de su existencia) de herramientas para mejorar de manera fiable algunas de las competencias es uno de los principales problemas para que el número de alumnos que utilizan de forma habitual recursos en línea para su formación en idiomas no sea mayor.

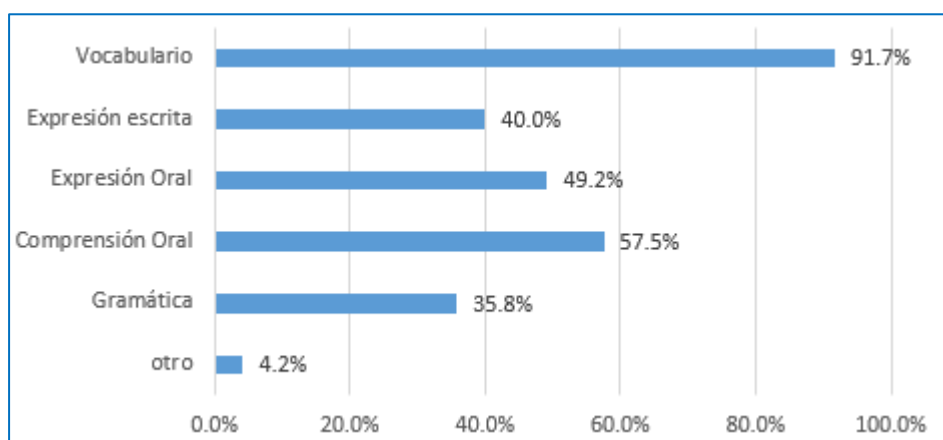


Figura 17. Competencias en lengua B que los alumnos buscan mejorar cuando utilizan recursos en línea.

A continuación, se realizaron la misma serie de preguntas, esta vez relativas a los métodos de aprendizaje que utilizaban los alumnos para mejorar su lengua C.

En primer lugar, los participantes debían señalar de qué manera habían mejorado sus competencias en lengua C desde que comenzaron la universidad y se les ofrecían distintas opciones, de las cuales el participante podía marcar una vez más aquellas con las que se sentía más identificado. Las opciones eran: «asignaturas de la universidad», «cursos presenciales»,

«estancias en el extranjero», «recursos en línea», además de una última casilla, «otro», que permitía introducir una respuesta personalizada. Como queda reflejado en la figura 18, y al igual que sucedió en la misma pregunta dirigida a la lengua B, la opción que más votos recibió fue «asignaturas de la universidad» con 108 participantes (75 %), si bien el resultado obtenido en esta ocasión superó en casi un 8 % al de lengua B, lo que significa que los estudiantes otorgaron una importancia aún mayor a sus universidades en cuanto a la formación en idiomas que reciben. Sorprendentemente, la segunda opción fue «recursos en línea» (47,9 %), lo que relega a un tercer puesto con respecto a la lengua B a «estancias en el extranjero» (34,7 %). Una vez más, la opción «cursos presenciales» fue la menos escogida por los participantes. Además, 14 participantes (9,7 %) seleccionaron la opción «otro», porcentaje menor al que se obtuvo en este mismo apartado en la lengua B. Las alternativas con las que estos alumnos expresaron haber mejorado su lengua C poco varían de las que se proponían en las preguntas relacionadas con la lengua B. Se repitieron, una vez más, los recursos audiovisuales (series y películas, principalmente) y la lectura (prensa extranjera). También se mencionaron, aunque en menor medida todavía, los intercambios lingüísticos con nativos y el uso de libros de gramática de manera autónoma.

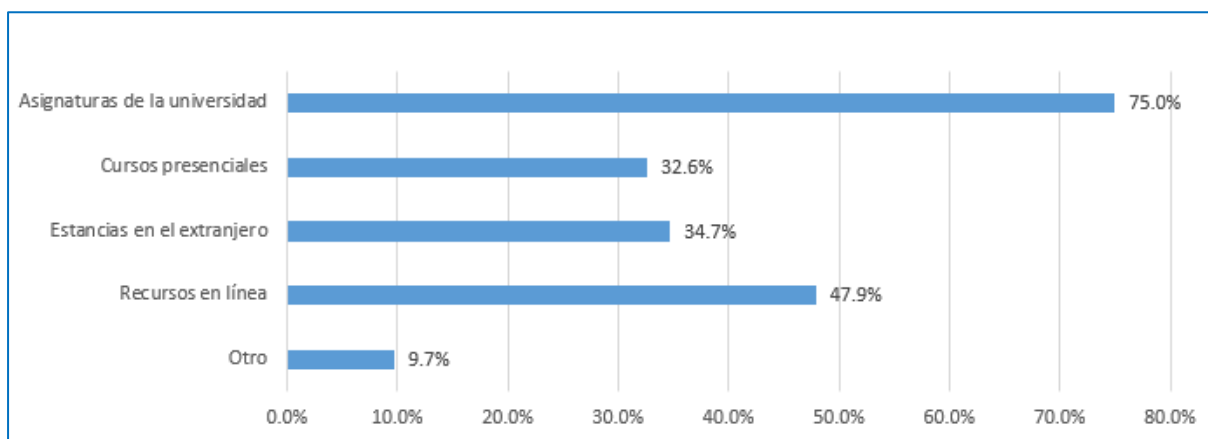


Figura 18. Medios que han utilizado para mejorar sus competencias lingüísticas en lengua C.

Posteriormente, los alumnos indicaron qué recursos les habían permitido en mayor medida mejorar sus competencias lingüísticas en lengua C. En este caso, resulta algo inesperado que, como se observa en la figura 19, aunque la opción «asignaturas de la universidad» obtuviese el mayor porcentaje en la pregunta anterior, en el momento en el que los alumnos debían valorar exactamente hasta qué punto les habían ayudado, los resultados para las valoraciones más altas (4 «bastante» y 5 «mucho») fuesen bastante discretos (40,6 % entre los dos), lo que en cierta manera implica que, aunque los alumnos hayan aprendido estos idiomas fundamentalmente a

través de las asignaturas de su universidad, esto no significa que su aprendizaje allí haya sido el más adecuado, sino simplemente, que es la manera más accesible que tienen de hacerlo. En el caso de la opción «cursos presenciales» resulta curioso que la opción más votada, con bastante diferencia además, fuese la 1 «nada» (47,6 %), lo que implica que prácticamente la mitad de los encuestados no ha recibido clases presenciales de su lengua C más allá de las que recibe en la universidad. Por último, también nos parece destacable el caso de «estancias en el extranjero». Si los comparamos con los resultados obtenidos en la lengua B, parece que los roles se han invertido. Por un lado, esta vez, la opción más elegida por los participantes fue la número 1 «nada» (45 %), pero las respuestas, al igual que la vez anterior, están completamente polarizadas, pues la segunda más votada fue 5 «mucho» (30,1 %).

Si reflexionamos por unos instantes acerca de estos resultados, parece obvio que la diferencia se debe a que parte de los participantes han pasado algún tiempo en el extranjero (principalmente a través de las becas Erasmus) y otros no. Sin embargo, también puede que se dé el caso de alumnos que sí hayan recibido alguna de estas becas y que, pese a ello, hayan escogido un país de destino en el que no se hable su lengua C. Esto puede deberse a distintos motivos. Por ejemplo, el alumno puede haber decidido perfeccionar su lengua B, simplemente decidir ir a un país distinto o, no hay que olvidarlo, no haber podido acceder a un intercambio con los países en los que se habla su lengua C, dado que cada vez es más frecuente que se solicite a los alumnos tener un nivel mínimo del idioma (normalmente, un B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) que, es más que probable, los alumnos no hayan sido capaces de alcanzar todavía, sobre todo si no habían estudiado dicho idioma hasta que comenzaron el grado.

Por otro lado, el número de alumnos que consideraba que la opción «estancias en el extranjero» les había ayudado «mucho» se redujo significativamente entre los resultados que se obtuvieron en la lengua B y lengua C (de un 51,1 % a un 30,1 %). De esta diferencia se puede deducir lo que hemos comentado en el párrafo anterior, es decir, que es menos frecuente que los estudiantes salgan al extranjero para mejorar su lengua C. Ahora bien, también es posible que, vayan donde vayan, hayan utilizado su lengua B, aquella en la que, en teoría, tienen un mayor nivel para comunicarse cuando todavía no tenían un buen dominio de la lengua del país de llegada y, por consiguiente, que consideren que esta experiencia, aunque no haya sido con nativos, también les haya servido para mejorar su lengua B.

En lo que respecta a los resultados obtenidos por la opción «recursos en línea», los porcentajes se igualaron entre las distintas opciones. Pese a que, si sumamos los porcentajes, el número de participantes que opinaban que les han ayudado «mucho» o «bastante» (42,7 %) supera al de alumnos que creían que les habían ayudado «poco» o «nada» (35,7 %); la escasa

diferencia nos lleva a pensar que una parte importante de los estudiantes directamente no utiliza este tipo de recursos para mejorar su lengua C.

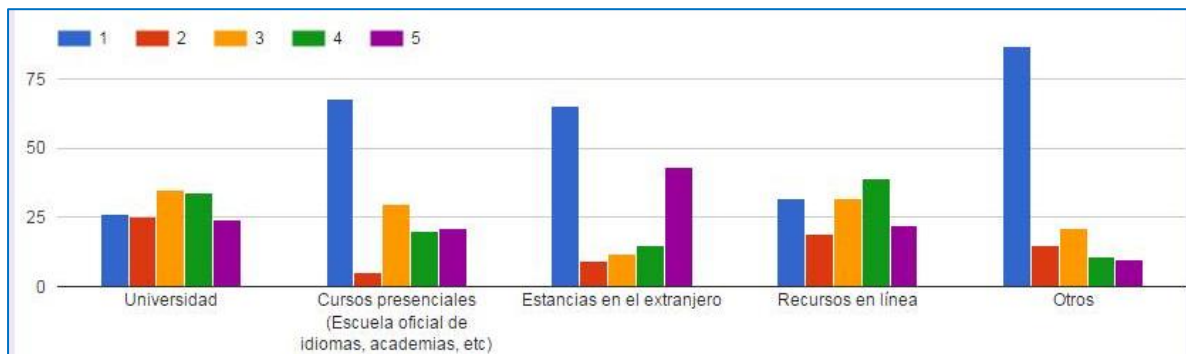


Figura 19. Valoración del 1 (poco) al 5 (mucho) sobre qué recursos han servido más a los participantes para mejorar sus competencias en lengua C.

Esta teoría parece confirmarse, como puede verse en la figura 20 cuando más adelante solo 94 de los participantes (65,3 %) señalaron utilizar de manera habitual recursos en línea para mejorar su lengua C, un resultado inferior al que se obtuvo cuando se planteó esta misma pregunta con respecto a la lengua B (79,9 %), pese a que lo lógico sería que los alumnos, al tener un nivel inferior, buscaran más ayuda externa para progresar con mayor rapidez. Aun así, también es importante considerar que la cantidad de recursos disponibles es bastante superior en idiomas como el inglés (la principal lengua B en esta encuesta), por lo que aquellos estudiantes con las lenguas C más singulares puede que tengan problemas para encontrar contenidos de calidad con los que formarse de manera autónoma.

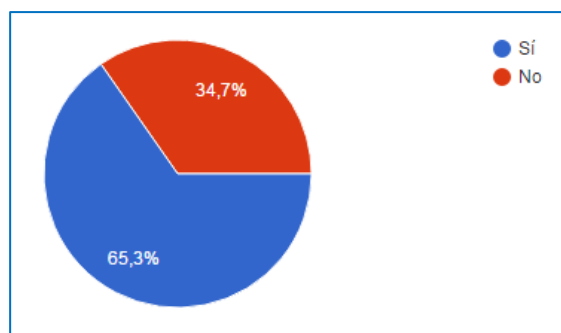


Figura 20. Número de participantes que utiliza recursos en línea para mejorar sus competencias lingüísticas en lengua C.

Los participantes que respondieron afirmativamente a la pregunta anterior, es decir, todos aquellos estudiantes que hubiesen señalado que utilizaban recursos en línea para mejorar sus competencias lingüísticas en lengua C, debían especificar, a continuación, qué recursos utilizaban. La opción más elegida entre los encuestados, tal y como ocurrió en la misma pregunta referida a la lengua B y como se observa en la figura 21, fue «redes sociales», con 59 participantes (61,5 %). Por otro lado, la opción «herramientas especiales para el aprendizaje de lenguas» ganó terreno (45,8 %), algo que seguramente se deba a que los alumnos que, como ya hemos comentado, suelen contar con un nivel bajo de lengua C, necesiten mejorar aspectos más básicos y menos específicos que en su lengua B y, por tanto, se sientan más cómodos y encuentren más útiles estas herramientas. La opción «cursos estructurados en línea» descendió, aunque dentro de lo que cabría esperar, dado que también el número de participantes en este caso fue más bajo, por lo que se puede asumir que las razones de los bajos resultados tanto en una lengua como en la otra coinciden. Esto también sucedió con «blogs» (31,3 %). Además, el número de estudiantes que introdujeron sus propias propuestas en «otro» también descendió (7,3 %) y, dado que las alternativas que habíamos recibido en respuestas anteriores se centraban especialmente en los contenidos audiovisuales, parece lógico pensar que esta bajada se deba a las complicaciones que supone encontrar este tipo de contenidos en versión original en según qué lenguas.

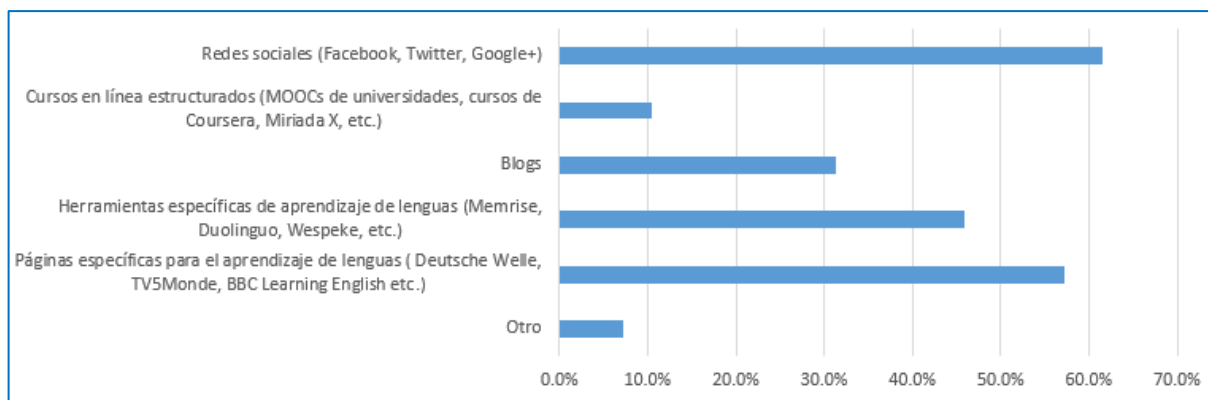


Figura 21. Porcentajes de uso de cada tipo de recurso en línea para lengua C.

Asimismo, cuando se les pidió que señalaran qué competencia buscaban mejorar cuando hacían uso de estos recursos, sorprende en este caso la importancia que los estudiantes atribuyeron en la lengua C a la gramática que, de lejos, es la diferencia más reseñable entre unos resultados y otros, como puede verse en la figura 22. Si en lengua B tan solo un 35,8 % de los participantes afirmaban utilizarlos para mejorar su gramática, este porcentaje (hay que tener en cuenta que el número de participantes en esta pregunta depende de las dos anteriores) ascendió

hasta el 57,4 %, lo que, una vez más, demuestra el trato diferente que debe dársele a ambas lenguas, no solo los propios alumnos en su aprendizaje informal, sino también los docentes en las aulas. El vocabulario sigue manteniéndose como la principal competencia que los alumnos buscaban mejorar (88,9 %) aunque, en general, creemos que habría que resaltar el hecho de que el resto de competencias están bastante igualadas en porcentajes, por lo que es posible que en el caso de la lengua C, los alumnos no busquen tanto perfeccionar un aspecto determinado en el que crean que tienen un nivel inferior, sino mejorar su dominio general del idioma en todos los aspectos.

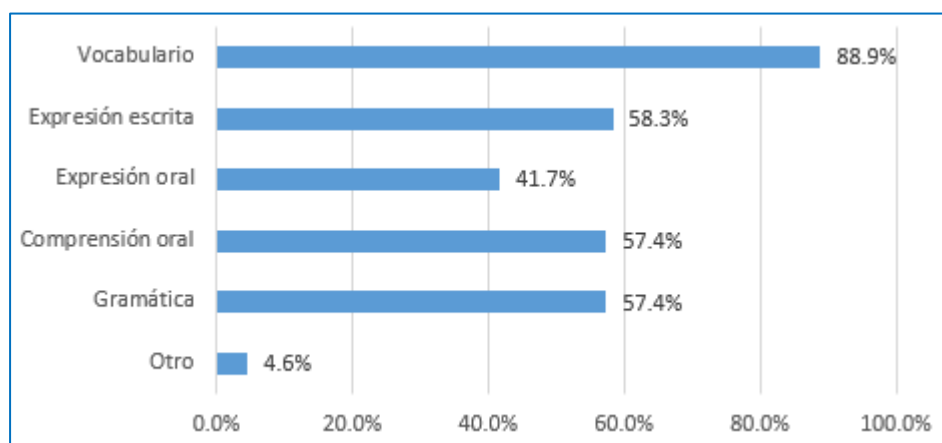


Figura 22. Competencias en lengua B que los alumnos buscan mejorar cuando utilizan recursos en línea

A continuación, se pedía a los alumnos que precisasen qué aspectos echaban en falta o podrían mejorarse en los recursos en línea que utilizaban. En esta ocasión no se les proporcionó ningún tipo de opción, de tal manera que cada participante pudiese reflexionar sin ningún tipo de injerencia qué es lo que verdaderamente necesitaría que cambiase para poder aprovechar todo el potencial que este tipo de recursos ofrece.

Las respuestas de los estudiantes fueron muy variadas y, para analizarlas correctamente, hemos decidido separarlas por temática.

En primer lugar, muchas de las respuestas que obtuvimos valoraban de forma negativa la calidad y la variedad de los ejercicios que se ofertan, así como con la disponibilidad de correcciones que no resulten ambiguas. También, en el caso de la gramática, los alumnos pedían que las explicaciones fueran más detalladas y que los cursos estuvieran estructurados y no se limitaran únicamente a los aspectos gramaticales básicos del idioma, sino que también ofrecieran apoyo para los niveles más avanzados. Al mismo tiempo, otros alumnos expresaban que este tipo de recursos daban por sabidos algunos conocimientos, cosa que les dificultaba seguir los cursos y ser constantes. Además, también explicaban que, en muchos casos, los

ejercicios se limitaban a que el alumno repitiera estructuras una y otra vez, por lo que les gustaría que las actividades fuesen más prácticas y no se apoyasen tanto en la memorización.

Otra parte importante de los encuestados expresó que echaba en falta recursos para mejorar su expresión oral, bien para trabajar con su pronunciación o para tener un contacto más real con la lengua y, de ahí, que un alto porcentaje de estos alumnos expresase que le gustaría que hubiese mayor interacción con nativos para así mejorar no solo sus competencias en expresión oral, sino también tener la posibilidad de estar en contacto con fraseologismos y coloquialismos, algo que tanto los libros de texto como las clases presenciales de idiomas pasan por alto con frecuencia.

También, aunque en menor medida, algunos alumnos que explicaban que les gustaría mejorar su expresión escrita, pero que tenían problemas para encontrar recursos en línea que les permitieran dedicarse exclusivamente a mejorar esta competencia.

Asimismo, aquellos estudiantes que utilizaban contenidos audiovisuales para mejorar sus lenguas afirmaban que les resultaba bastante complicado acceder a series y películas en versión original en según qué idiomas, al igual que les sucedía con los subtítulos, lo que les impedía sacar más provecho a este tipo de recursos.

Para terminar, 32 de los encuestados declararon bien que no echaban nada en falta o que no empleaban este tipo de recursos.

Una vez establecidos los hábitos de trabajo con recursos en línea de los participantes tanto en lengua B como en lengua C, preguntamos a los alumnos si habían oído hablar alguna vez de los PLE y, en tal caso, si los habían llegado a utilizar. El resultado es el que cabría esperar y, 131 participantes (91 %) reconocían no saber nada al respecto, de lo que se deduce que no es algo que esté extendido en los entornos universitarios, ya no solo del Grado de Traducción e Interpretación, sino de manera general en el resto de grados.

A aquellos participantes que habían respondido de manera afirmativa se les preguntó si habían utilizado alguna vez uno para su propio aprendizaje. De los 13 participantes, casi la mitad de ellos, 6 estudiantes (46,1 %), declaró haberlos utilizado. Además, cada uno especificó para qué los había utilizado. De las tres opciones que propusimos (mejorar las competencias lingüísticas en lengua B, mejorar las competencias lingüísticas en lengua C o mejorar sus competencias instrumentales) todas fueron escogidas al menos por un alumno. Además, hubo dos que especificaron en el apartado «otro» que lo habían utilizado para mejorar sus competencias en lengua D.

Por otro lado, cinco participantes afirmaron haber creado su propio entorno de aprendizaje utilizando como interfaz herramientas como *Pinterest*, *Symbaloo*, e *IGoogle* y valoraron la experiencia como muy buena.

4.4. Conclusiones del análisis de la encuesta

La recopilación de estos datos nos ha permitido conocer más de cerca la situación que viven los estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación y constatar que, como ya sospechábamos, la formación en idiomas de las universidades, en muchos casos y especialmente en lo que respecta a la lengua C, es insuficiente.

Tras analizar los datos, podríamos extraer las siguientes conclusiones:

- Las necesidades de los alumnos para ambas lenguas (lengua B y lengua C) son completamente distintas y sería importante que los docentes lo tuviesen en cuenta a la hora de recomendar recursos para que sus alumnos trabajen en casa, es decir, que no debería ofrecerse a los alumnos las mismas herramientas para lengua B que para lengua C.
- Cuando se pide a los alumnos que expliquen qué mejorarían de los recursos en línea que utilizan, queda demostrado que, en muchos casos, los estudiantes directamente no tienen conocimiento de la existencia de algunas herramientas muy útiles. Esto, aunque principalmente se deba a que no han buscado de manera exhaustiva, podría solucionarse si los docentes en las asignaturas de lenguas les indicasen una serie de herramientas fiables con las que trabajar las distintas competencias, especialmente cuando se trata de alumnos que acaban de comenzar el Grado.
- Como ha quedado reflejado tanto en las preguntas referentes a la lengua B como en las de la lengua C, las redes sociales ya tienen una gran presencia en el aprendizaje informal de los alumnos, lo que significa que, en general, los estudiantes tienen un buen dominio de las mismas. Por tanto, introducirlas en las actividades dirigidas desde la universidad podría ser una buena idea, pues podría enseñárseles a usarlas para crear un entorno en el que colaboren entre ellos y se pongan en contacto con otras personas con las que compartan los mismos intereses académicos.
- También ha quedado probado lo positivo que resulta para los alumnos salir al extranjero, sea cual sea el país de destino. Para ello, es importante que los docentes animen a los alumnos a vivir este tipo de experiencia y que las universidades ofrezcan el mayor número de becas posibles (no solo Erasmus) aunque tengan una duración menor (cursos de verano, etc.). Además, sería importante que estas estuviesen

dotadas de una ayuda económica que permita que todo aquel alumno interesado en ellas pueda acceder y no se quede sin la oportunidad de hacerlo por motivos económicos.

- Dado que los alumnos han expresado un gran descontento por la falta de interacción con nativos, una idea interesante sería que las universidades que ofertan los estudios de Traducción e Interpretación estableciesen una relación con alguna de las universidades con las que mantienen convenios Erasmus (o de cualquier otro tipo) que también oferten estudios de idiomas, de tal forma que tanto unos como otros se beneficien de estar en contacto con estudiantes nativos de la lengua que están estudiando. Además, al tratarse de un entorno creado a partir de un contacto de la universidad, se presume que los alumnos se sentirán más cómodos y seguros y será más probable que no pasen por una experiencia desagradable como la que se comentaba en el apartado de las PLN (*cyber-flirting*).
- Una parte importante de los alumnos de Traducción e Interpretación todavía no son capaces de trabajar de manera autónoma ni de aprovechar todos los recursos que internet y la Web 2.0 ponen a su disposición. Podría ser una buena idea fomentar el uso de este tipo de recursos y proponer desde la universidad alguna actividad que los integren, de tal manera que los alumnos las conozcan, comprendan su uso y les resulte más sencillo utilizarlos por su cuenta más adelante.
- El nivel de gramática en lengua B y C varía en la mayoría de los alumnos y así lo hace también la necesidad de buscar ayuda externa. Dado que es cierto que los recursos en línea para trabajar esta destreza son limitados, poco fiables y, en muchas ocasiones, carecen de una estructura clara y de calidad, podría ser una buena idea recomendar libros físicos de ejercicios de gramática que cuenten con respuestas para que los alumnos puedan corregirlos. Aunque esta opción no estaría integrada dentro del PLE directamente, abriría la posibilidad de que el alumno no solo se apoye en su profesor de la universidad, sino también en su PLN y en sus herramientas de reflexión en caso de que le surjan dudas.
- Quizá la conclusión más importante que podemos extraer es que el bajo número de respuestas que se obtuvieron en las preguntas relacionadas con los PLE demuestra que este concepto es algo prácticamente inexplorado en el campo de la enseñanza de Traducción e Interpretación, lo que nos motiva aún más si cabe a realizar una propuesta que se encuadre en nuestro ámbito de estudio y que pueda utilizarse en un futuro.

5. NUESTRO PROYECTO: UN PLE PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Hasta este momento, hemos presentado los PLE y nos hemos centrado especialmente en las partes que los componen y otros aspectos que hemos considerado que pueden ser relevantes para este trabajo. Asimismo, hemos tratado el tema de la enseñanza de lenguas para estudiantes de Traducción e Interpretación: qué objetivos persigue, qué competencias busca desarrollar y cuál es la situación actual, entre otros. Esta situación, poco favorable, se ha visto, a su vez, respaldada por los datos que se obtuvieron en la encuesta realizada entre los estudiantes. Por último, hemos presentado algunos de los PLE para la enseñanza de lenguas que se han utilizado en otros entornos.

A partir de este momento, vamos a describir el PLE que hemos diseñado, que contempla las particularidades de los estudios de Traducción e Interpretación, así como las necesidades de sus alumnos. Además, tendremos especialmente en cuenta los datos que se recogieron en la pregunta 21 de nuestro cuestionario, «¿Qué echas en falta en los recursos en línea que utilizas?», con el objetivo de solucionar aquellos aspectos que los estudiantes habían mencionado. Por otro lado, haremos una distinción en las herramientas que se propondrán para lengua B y lengua C pues, en la mayoría de los casos, los niveles de competencia lingüística de una lengua y otra diferirán y así deberán hacerlo también las necesidades de los alumnos.

Nuestra intención, por otro lado, es que estos PLE se integren en las clases de lenguas de Traducción e Interpretación de primer año, para que así los alumnos tengan tanto un motivo para comenzar a utilizarlos más allá de una simple recomendación de sus profesores, como el apoyo del resto de sus compañeros para asentar su PLN. Nuestra esperanza es que, una vez los alumnos se hayan acostumbrado a las herramientas y a la metodología de trabajo, buena parte de ellos continúe utilizando su PLE de forma autónoma una vez deje de requerírsele desde las aulas que realice actividades a través de él.

5.1. Objetivos del PLE

A continuación, expondremos los objetivos que nos proponemos con la incorporación de un PLE al currículo de Traducción e Interpretación:

- Igualar el nivel entre los alumnos; como ya se explicó en el apartado de «Enseñanza de lenguas para estudiantes de Traducción e Interpretación», uno de los problemas principales a la hora de abordar estas asignaturas es que el nivel de los grupos no es homogéneo, por lo que a los docentes les resulta complicado trabajar determinados aspectos de forma que resulten útiles para todos los alumnos.

- Elevar el nivel general de competencia lingüística de los alumnos, puesto que el número de créditos y, por tanto, de horas de clase es limitado. La encuesta, además, ha expuesto que son insuficientes para un gran porcentaje de estudiantes. La introducción de un PLE serviría, por tanto, como complemento a las clases y permitiría que los alumnos contasen con recursos con los que mejorar sus competencias fuera de las aulas, por lo que conseguirían mejorar su nivel más rápidamente. Esto, a su vez, permitiría un nivel general más adecuado y abriría la posibilidad a que las asignaturas de segundo curso se alejasen del mero desarrollo de las distintas destrezas comunicativas y pudiesen convertirse en clases de idiomas aplicadas.
- Fomentar la autonomía de los estudiantes; los estudiantes de Traducción e Interpretación proceden, en su mayoría, directamente de Bachillerato, por lo que están acostumbrados a un sistema rígido en el que se marca prácticamente cada paso que se debe dar. La introducción de un PLE sería la oportunidad ideal para enseñarles a trabajar de manera autónoma y, más adelante, cuando el PLE deje de utilizarse en clase, facilitarles el camino al autoaprendizaje.
- Mostrar herramientas para el aprendizaje futuro de un nuevo idioma; las herramientas que hemos escogido para que formen parte de nuestro PLE sirven, en su mayoría, para varios idiomas. Por tanto, el PLE puede servir para que los alumnos se inicien, ya sea mientras todavía están en la universidad o más adelante, en un nuevo idioma.
- Mejorar su competencia lingüística de manera más amena y asequible; las actividades y herramientas que se proponen suponen una gran diferencia con respecto a los métodos tradicionales. Además, todos los recursos que se sugieren son gratuitos (aunque algunos cuenten con versiones *Premium* que ofrecen más posibilidades), por lo que todos los alumnos cuentan con las mismas opciones y únicamente depende de ellos sacarles más o menos provecho.
- Reflexionar sobre su propio aprendizaje; los alumnos pueden decidir qué destrezas quieren mejorar y trabajar y además hacerlo a su ritmo, lo que les hace ser más conscientes de cuáles son sus puntos fuertes y débiles y a qué deben dedicar más tiempo. Además, a través de las herramientas de reflexión y relación pueden compartir estos pensamientos y recibir consejos por parte de otros estudiantes.

Una vez establecidos los objetivos, pasaremos a describir las distintas partes que conformarán nuestro PLE. En primer lugar, hablaremos de la interfaz, es decir, la página en la que reuniremos gran parte de las herramientas que compongan el PLE. Más adelante, expondremos una serie de herramientas específicas para el aprendizaje de lenguas, así como

otras relacionadas con la creación de contenido. A continuación crearemos nuestra «herramienta de reflexión» y, por último, estableceremos una metodología para las que las redes sociales se conviertan en las «herramientas de relación».

5.2. Interfaz

Actualmente, existen numerosas plataformas gratuitas que pueden utilizarse para este fin. En este proyecto, hemos trabajado con cuatro de ellas: *iGoogle*, *Netvibes*, *Symbaloo*, y *Protopage*.

Todas ellas son lo que consideraríamos páginas de inicio. Panagiotidis (2014) divide estas páginas de inicio en tres categorías:

- *Simple start pages* o páginas sencillas de inicio. Su función principal es la de recoger distintas páginas web que el usuario utilice de manera habitual y agruparlas según desee. Dicho de otra manera, funcionan como una barra de marcadores que aparece en la pantalla cada vez que se abre el navegador. Son útiles para acceder rápidamente a sitios web que se visiten habitualmente, pero bastante restrictivas a la hora de introducir otro tipo de acciones. *Symbaloo* pertenecería a este grupo.
- *Personal workspaces* o entornos personales de trabajo, Se trata de espacios que ofrecen un alto grado de personalización y resultan muy útiles para realizar actividades colaborativas, pues es posible conceder permisos para que otras personas modifiquen algunos aspectos. En cierta manera, son como pizarras o tableros de corcho virtuales en los que los usuarios pueden añadir textos, vídeos, fotografías, etc. Ninguna de las páginas web que hemos considerado para crear la interfaz del PLE pertenece a esta categoría, si bien hemos sopesado alguna de ellas, como *Spaaze* para integrarla dentro del PLE y utilizarla como herramienta para el aprendizaje colaborativo.
- *Complex start pages* o páginas complejas de inicio. Esta última categoría podría considerarse una mezcla de las dos anteriores. Por un lado, permiten introducir imágenes que actúen de acceso directo a otras páginas web, tal y como era la función principal de las páginas sencillas y, además, también es posible agregar aspectos más personales, como notas para recordar lo que queda por hacer, el tiempo que hace ese día en tu ciudad o un calendario en el que marcar futuros eventos. Sin embargo, lo que la diferencia de las dos anteriores es que estas últimas además cuentan con lectores de contenido o RSS (*Really Simple Syndication*), es decir, lectores que permiten obtener contenido de otras páginas web sin tener que consultarlas directamente y que se actualiza cada vez que hay una nueva publicación en esa página. Aunque esto también sea posible en *Symbaloo*, las posibilidades que ofrece el lector de contenidos en este tipo

de páginas son muy superiores (búsqueda de términos concretos, *hashtags* en redes sociales, etc.) *iGoogle*, *Netvibes* y *Protopage* forman parte de esta categoría.

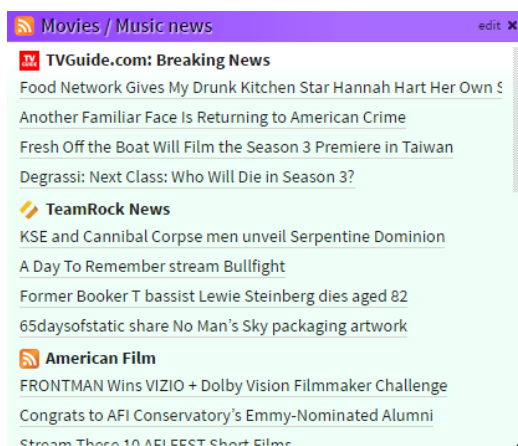


Figura 23. Lector de contenido.

Cuando comenzamos a trabajar para crear el PLE, la primera página con la que tratamos fue *iGoogle*, pues aparecía en Casquero (2013: 82) como la herramienta que habían utilizado para poner en marcha su PLE y nos resultó interesante. Sin embargo, cuando empezamos a agregar *widgets* y, en definitiva, a personalizarlo, observamos que tenía múltiples fallos (escasez de *widgets*, problemas con los lectores de contenido, etc.) e, investigando un poco más, descubrimos que *Google*, responsable de la página web, la había cerrado en 2013.

Por tanto, nos pusimos a buscar inmediatamente otras alternativas. Por un lado, habíamos leído acerca de *Symbaloo* (y *SymbalooEdu*) en Harwood (2011) y Iasci (2015), pero no nos acababa de convencer por lo restrictiva que resultaba su interfaz a la hora de incorporar contenido más allá de los accesos directos.

Así pues, en un intento de encontrar algo similar a lo que ofrecía *iGoogle*, dimos con *Netvibes* y *Protopage*. Una vez creado un PLE de prueba en cada uno de ellos nos decantamos por *Protopage* pues, aunque el aspecto fuese menos atractivo, agregar contenido y gestionarlo a través de él nos resultaba mucho más sencillo. Dicho de otra manera, decidimos que la facilidad de uso primase sobre el aspecto más cuidado y las opciones avanzadas que ofrece *Netvibes* («Potion app», por ejemplo, permite encadenar acciones automáticas, como que recibas un correo electrónico cada vez que alguien modifica un documento en *Dropbox*).

Protopage cuenta con todas las herramientas necesarias para nuestro PLE. Por un lado, permite crear varias pestañas simultáneas, tal y como sucede en los navegadores (*Google Chrome*, *Mozilla Firefox*, etc.) gracias a lo cual es posible crear varios PLE dentro de la misma interfaz. Por ejemplo, podemos crear una pestaña con información personal (correo electrónico, tiempo en la ciudad, calendario o notas de tareas, entre otros). La segunda puede estar dedicada

a todo lo relacionado con el Grado y la traducción en general: acceso al Campus Virtual, al correo electrónico de la universidad, blogs especializados en traducción, cursos de formación, etc. Por último, podríamos crear dos pestañas, una para la lengua B y otra para la lengua C. De esta forma, las herramientas de cada una estarían completamente separadas, tal y como habíamos concluido que debía ser en las conclusiones del análisis de la encuesta.

Dentro de cada pestaña es posible añadir distintos *widgets* (lectores de contenidos, lectores de *hashtags* para *Twitter*, marcadores para acceder a herramientas, notas personales, etc.).

Una vez decidido qué página de inicio se convertirá en la interfaz de nuestro PLE, hemos seleccionado una serie de herramientas específicas para el aprendizaje de lenguas.

Según la clasificación que proponían Castañeda y Adell (2011, citados en Castañeda y Adell, 2013: 15), los PLE se dividen en tres partes fundamentales: herramientas y estrategias de lectura, herramientas y estrategias de reflexión y, por último, herramientas y estrategias de relación.a

Aunque hemos tomado como punto de partida dicha clasificación, la hemos adaptado a nuestras necesidades. Así pues, hemos mantenido el nombre de las «herramientas y estrategias de reflexión» y de las «herramientas y estrategias de relación», pero hemos sustituido las «herramientas y estrategias de lectura» por «herramientas específicas» para el aprendizaje de lenguas extranjeras para que se corresponda con el tipo de recursos que un estudiante de Traducción e Interpretación necesita.

5.3. Herramientas específicas para el aprendizaje de lenguas

Dentro de este apartado, presentaremos distintas herramientas que, a su vez, dividiremos en seis categorías diferentes según la destreza que ayuden a mejorar: vocabulario y comprensión escrita, gramática, pronunciación, comprensión oral, expresión escrita y, por último, expresión oral. Pese a esta distribución, nos gustaría señalar que es complicado que una herramienta sirva para desarrollar una destreza sin afectar a otras, por lo que esta organización es orientativa y es posible que, dentro de los apartados, se hagan referencias a herramientas, páginas o programas que ya se han mencionado o que se incluirán posteriormente en otra categoría.

Para crear este apartado, hemos tenido en cuenta las propuestas que los mismos alumnos hicieron en la encuesta sobre lo que echaban en falta en los recursos en línea que utilizaban habitualmente y nos hemos centrado en distintos puntos: interacción con nativos, recursos para mejorar la escritura, pronunciación, subtítulos y correcciones de nativos.

5.3.1. Comprensión escrita y vocabulario

Para comenzar, expondremos algunas opciones para desarrollar la comprensión escrita y el vocabulario. En nuestra opinión, estas destrezas son las más sencillas de desarrollar sin necesidad de una clase o un profesor, dado que es tan simple como buscar textos en el idioma que se desea aprender y anotar todas las palabras que resulten desconocidas.

Si el alumno prefiere no complicarse y esta es su opción preferida, la página *Stumbleupon* ofrece, en base a los intereses que el alumno introduce cuando se registra y al idioma que el estudiante haya escogido, páginas relacionadas. Esto permite que el estudiante obtenga nuevo contenido con tan solo darle un par de veces al botón «Stumble». A partir de ahí, es su decisión cómo utilizarlo. Puede limitarse a leer los artículos o extraer el vocabulario que le resulte complicado.

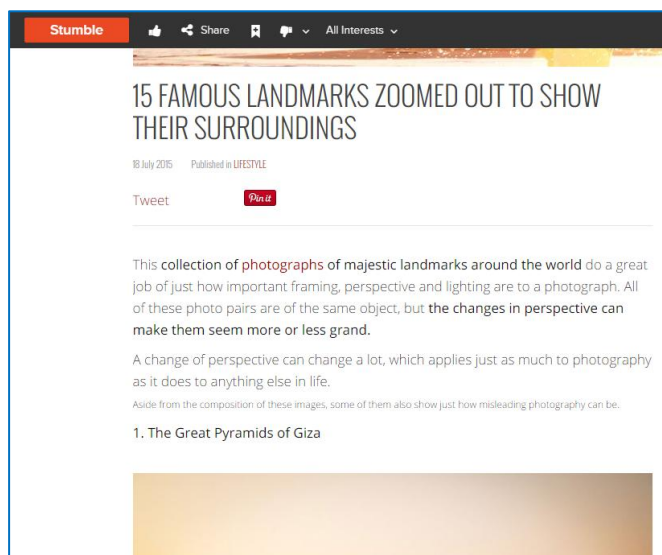


Figura 24. Interfaz de *Stumbleupon*.

Una herramienta que incorpora la posibilidad de crear tarjetas de vocabulario directamente desde los textos es *Lingua.ly*. Además, puede utilizarse para trabajar con nueve idiomas: español, inglés, alemán, francés, árabe, hebreo, italiano, portugués y holandés. Su funcionamiento es muy sencillo: el alumno puede elegir entre diecinueve categorías (deporte, medio ambiente, arte, entretenimiento, etc.) y el programa le ofrecerá directamente artículos como sugerencias. Estos artículos son fiables, ya que proceden de distintos periódicos escritos en la lengua que se haya escogido. Una vez escogido el artículo, el estudiante podrá marcar las palabras que desconozca con tan solo hacer doble clic sobre ellas. Esas palabras se añadirán automáticamente a una columna que aparece a la derecha y el programa ofrecerá una traducción automática al idioma del alumno. Aunque, como ya sabemos, estas traducciones no sean siempre las más adecuadas (no se adaptan al contexto, por ejemplo), la página permite que

el alumno edite tanto el término origen como el meta. Esto resulta especialmente interesante para idiomas como el alemán, en el que no solo es importante aprender el término en sí, sino también su género y su plural. Para terminar, el alumno puede practicar las palabras que haya apuntado a través de un simple juego en el que se le propone que señale el significado de una palabra determinada entre otros significados. Asimismo, cuenta con la opción de exportar las palabras con sus significados.

Esta herramienta no se encuentra disponible como aplicación para dispositivos móviles, pero cuenta con una extensión de pago para el navegador con la que es capaz de leer cualquier página web para que el alumno guarde el vocabulario como si fuese cualquiera de los artículos que la página ofrece.

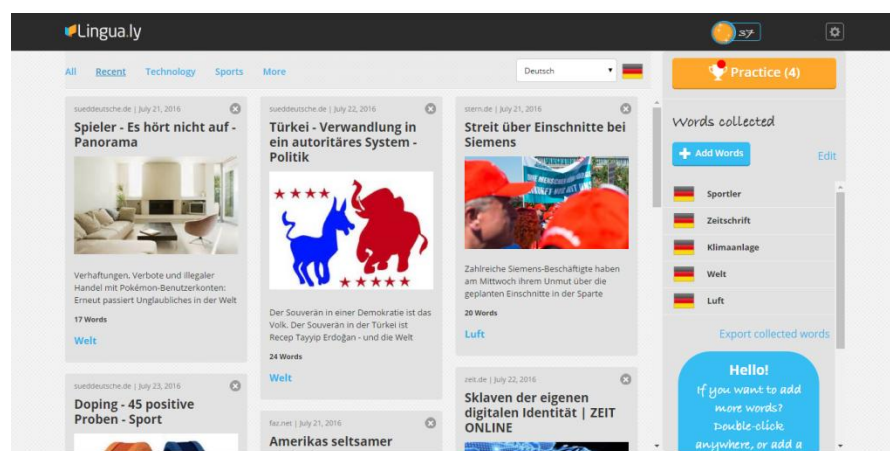


Figura 25. Interfaz de *Lingua.ly*

Una herramienta bastante similar es *Readlang*. Los textos que ofrece para trabajar proceden, en su mayoría, de libros clásicos, lo que puede limitar el tipo de vocabulario al que el alumno se ve expuesto. Además, nos permite filtrarlos en función de los intereses. Sin embargo, existe la posibilidad de añadir textos propios. Asimismo, cuenta con más idiomas que *Lingua.ly*, pero los recursos que presenta son bastante limitados una vez se sale de las lenguas más generales, por lo que el resto de idiomas solo pueden aprovecharse realmente si se instala el lector para el navegador. Supera a *Lingua.ly* en que este incluye distintos contextos para una misma palabra, lo que puede facilitar la memorización del término.

Ambos poseen puntos a favor y en contra: por un lado, el carácter general de los textos que ofrece, así como la interfaz, mucho más sencilla, hace que la balanza se incline a *Lingua.ly* si el usuario no quiere tener que buscar sus propios textos, pero que la extensión para el navegador sea gratuita resulta un gran punto a favor para *Readlang*. Por tanto, la elección de uno u otro dependerá principalmente del alumno.

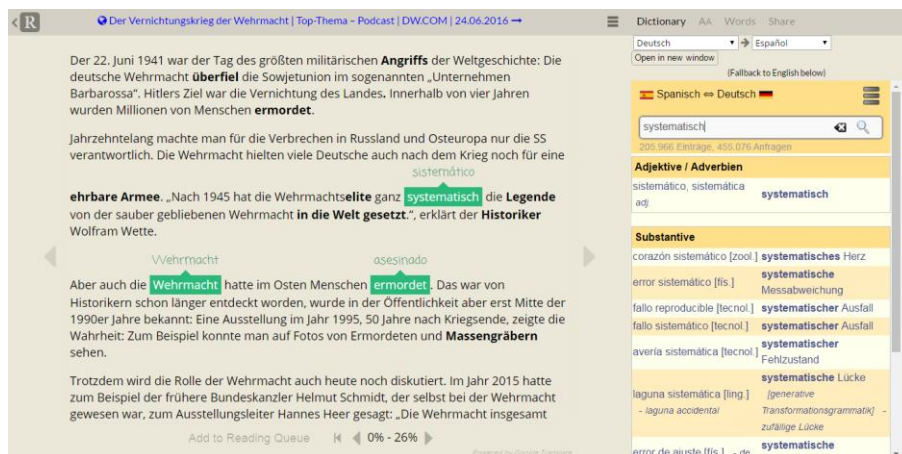


Figura 26. Lectura con contexto con Readlang.

En esta misma dirección destaca también *Wordzit*. Esta herramienta sirve básicamente para introducir vocabulario, pero sus funciones en este aspecto son bastante más limitadas (no alcanza a competir con *Memrise* o *Quizlet*, dos herramientas que explicaremos más adelante). Sin embargo, su lector de páginas web destaca, pues ofrece en la esquina superior derecha varias traducciones, de tal manera que es bastante probable que el alumno encuentre entre ellas la que más se adapta a su contexto. Además, en caso de que ninguna sea la adecuada, ofrece la posibilidad de introducir una respuesta propia. Una vez las palabras se han quedado guardadas en la página, también es posible modificarlas para introducir géneros y plurales si así lo quiere el usuario. Por tanto, instalarla en el navegador podría ser una buena opción si en general se prefiere trabajar con *Lingua.ly*, aunque no recomendamos utilizar sus métodos de aprendizaje de vocabulario y nos inclinaremos por introducirlo en algunos programas específicos para el vocabulario como los que presentaremos más adelante.

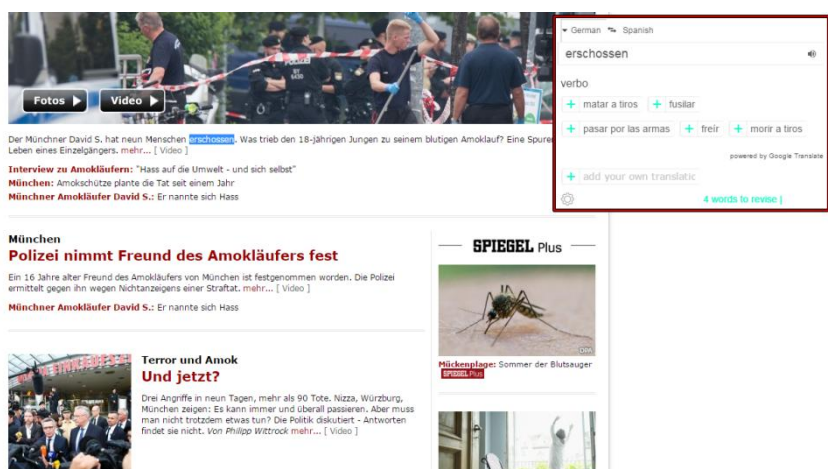


Figura 27. Uso de Wordzit en páginas de noticias generales.

Dreamreader, por otro lado, sería la herramienta perfecta para aquellos alumnos que necesiten trabajar su comprensión lectora en inglés. Esta página ofrece distintos tipos de textos con los que practicar (Easy, Interesting, Fun, Practical y Academic). Estos textos suelen venir acompañados de un audio y un cuestionario para evaluar lo que el estudiante ha comprendido del texto. Por otro lado, da la posibilidad de imprimir tanto el texto como los cuestionarios y, en ocasiones, también se encuentra disponible una lista con el vocabulario más relevante para descargar. Por desgracia, no se encuentra disponible para trabajar otros idiomas.

National Sports Days

Attachments

- Printable Lesson & Quiz
- Vocabulary Worksheet
- Audio

QUIZ

According to the article, when is National Sports Day celebrated in India?

- on August 26
- on August 27
- on August 28
- on August 29

According to the article, what was Dhyana Chaud's nickname?

- The Worker
- The Wizard
- The Wonder
- The Walker

The word 'chosen' in paragraph 1 is closest in meaning to:

- ignored
- selected
- welcomed
- directed

According to the article, when was the first Health and Sports Day held in Japan?

- on October 22 1964
- on October 22 1966
- on October 22 1968
- on October 22 1970

According to the article, how many people participated in the 10th National Sports Day in Malaysia?

- about three million
- about four million
- about five million

Several countries around the world celebrate a National Sports Day. In India, it is celebrated on August 29. It is held on this day because it is the birthday of Dhyana Chaud. Dhyana was one of the greatest sportsmen from India. He was an excellent hockey player and won gold medals for India at the 1928, 1932 and 1936 Olympics. Many people think he was one of the greatest hockey players in the world. People even gave him the nickname 'The Wizard'.

In Japan people celebrate a Health and Sports Day on the second Monday in October. This day was chosen to mark the opening of the Summer Olympics in Tokyo in 1964. The first Health and Sports Day was held on October 22, 1966, as a national holiday so many people take the day off work and school. The idea behind having this day is to encourage people to have an active lifestyle.

Malaysia also has a national holiday to mark their National Sports Day. This holiday is held every year on the second Saturday in October. Like Japan, the

Figura 28. Modelo de texto con test y audio en *Dreamreader*.

Dejando a un lado los programas que trabajan a partir de textos, las dos herramientas que proponemos a continuación se centran únicamente en el vocabulario.

La primera, *Memrise*, ya la mencionamos en el apartado que dedicamos a la importancia de valorar la calidad de las herramientas del PLE. Se trata de una aplicación que cuenta con cursos preparados por el propio programa o, en su mayoría, por la comunidad. Los cursos, a su vez, pueden estar divididos por dificultad, temática o número de palabras, algo que queda a decisión del creador. Por tanto, los usuarios pueden crear sus propios cursos (privados o públicos) y sincronizar cualquier curso que estén siguiendo (sea propio o no) con los dispositivos móviles que quieran.

El funcionamiento es sencillo: el programa va presentando las palabras de cinco en cinco y después pide que se introduzcan a través de distintos ejercicios (selección entre otras palabras, escritura, ordenar la frase). Una vez terminada la ronda, *Memrise* indica el número de respuestas correctas, cuánto se ha tardado en responder y el tanto por ciento de precisión (si se ha fallado alguna letra, por ejemplo). Esas palabras que se acaban de aprender no se pueden revisar hasta

pasado un tiempo, tiempo que va aumentando conforme el alumno las introduce más veces correctamente, de tal manera que el alumno, a través de esos juegos, acaba memorizando el vocabulario. Cada curso cuenta, además, con tres clasificaciones (esta semana, este mes, desde el principio) con los usuarios que más puntos han conseguido, lo cual puede ser una buena motivación para que los alumnos se reten entre ellos. Asimismo, el programa permite establecer objetivos (por ejemplo, el número de minutos que se le dedica al día a un determinado curso) y te recuerda si los estás incumpliendo. También existe la posibilidad de hacerse usuario *Premium*. Esta opción permite dedicarle más tiempo a las palabras que más se han fallado y da acceso a audios completos. Sin embargo, creemos que la versión gratuita es más que suficiente para llevar a cabo nuestros propósitos.

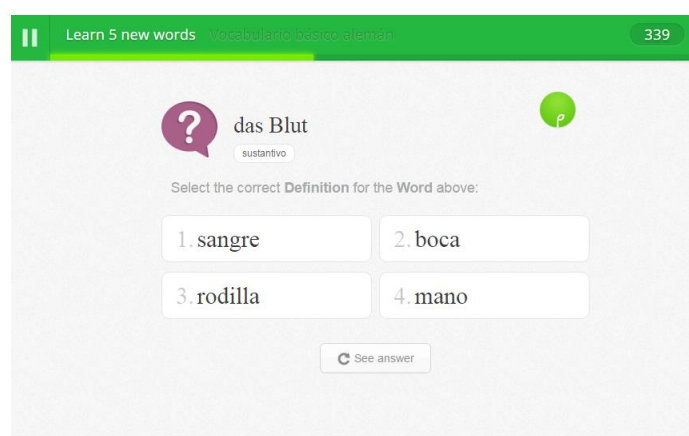


Figura 29. Uno de los tipos de ejercicios en *Memrise*.

El otro programa, *Quizlet*, emula las tarjetas de memoria en papel. El usuario puede crear su «taco de tarjetas» o utilizar uno previamente creado por otro usuario. Una vez se comienza a estudiar, la herramienta «cards» permite ver y «dar la vuelta» a cada tarjeta las veces que el alumno considere necesarias. Además, cuenta con otras cinco opciones: learn, speller, test, scatter y gravity. En «learn» se proporciona la palabra en el idioma propio y el alumno debe introducirla en la lengua que está aprendiendo. En «speller» el estudiante debe escribir la palabra que escuche. Si falla, el programa muestra la palabra y, además, la deletrea en un audio. En el apartado «test» se plantean distintas palabras en diferentes ejercicios: escribir, unir, elegir una respuesta entre varias y verdadero o falso. «Scatter» y «Gravity» son dos juegos que el programa propone para que el usuario practique. En el primero, las palabras aparecen en pantalla todas a la vez en ambos idiomas y el alumno debe señalar los pares. En el segundo, las palabras van deslizándose en sentido descendente por la pantalla y el alumno debe introducir su significado en el otro idioma antes de que alcancen la parte inferior.

Por otro lado, *Quizlet* ofrece la posibilidad de crear clases con distintos usuarios y que estos no solo compartan tarjetas, sino que realicen actividades y tests de manera colaborativa.

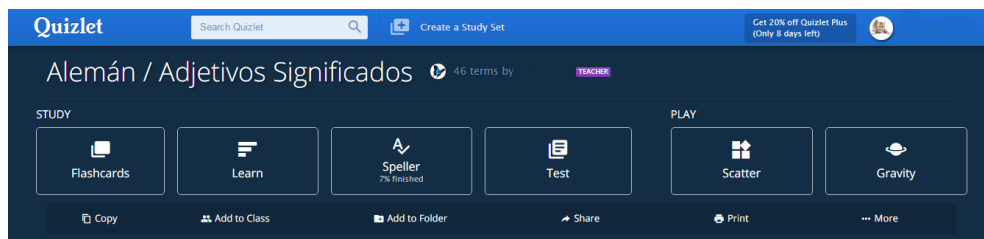


Figura 30. Tipos de ejercicios en Quizlet.

Ambos programas facilitan el aprendizaje de vocabulario y, además, cuentan en muchos casos con audios de las palabras, por lo que también ayudan a mejorar la pronunciación. Asimismo, ambos ofrecen la posibilidad de sincronizar los cursos en los dispositivos móviles. Dado que Quizlet permite ver las tarjetas las veces que el alumno quiera, esta herramienta es más útil si el alumno necesita aprender un gran número de palabras en poco tiempo. Sin embargo, el sistema de repeticiones de Memrise y la posibilidad de acompañar las palabras con imágenes hace que esta última nos parezca más conveniente para el aprendizaje a largo plazo.

5.3.2. Gramática

En lo que respecta a la gramática, tan solo nos atreveríamos a «recomendar» Duolingo, pues es una de las pocas páginas que hemos encontrado que ofrezca ejercicios gramaticales interactivos que sigan una estructura. La aplicación brinda la posibilidad de aprender inglés, francés, italiano, portugués, alemán, catalán, guaraní y esperanto (en caso de elegir como lengua materna español). Si decidimos elegir otra lengua materna, el abanico de idiomas varía.

Durante el aprendizaje del idioma, el programa ofrece la «ayuda» de un entrenador, el cual indica cuál es el objetivo diario de tiempo que debe dedicársele a la aplicación (y que el usuario establece al principio). Al comienzo de cada nivel, aparece un apartado titulado «Notas» en el que se explica brevemente y con ejemplos la gramática del idioma en cuestión. Las explicaciones van ligadas al nivel que en el que se encuentre el usuario.

La aplicación ofrece, además, la posibilidad de saltar niveles pasando un examen global en que pone a prueba los conocimientos del usuario en materias como vocabulario, gramática, comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita y traducción, por lo que prácticamente podríamos colocarla en cualquier sección de este punto.

Además, en cada pregunta, la página pone a disposición del usuario un foro para que el alumno pueda consultar cualquier duda que le haya surgido y que la aplicación no haya sido capaz de resolver. Una vez se ha introducido la respuesta definitiva al ejercicio, la página

muestra tanto la pronunciación del término o la expresión como su traducción a la lengua materna que se haya seleccionado al principio.

Aunque nos resulte útil, creemos que este podría ser el tipo de aplicación del que los estudiantes decían que daba todo sabido y que fallaba en los niveles más avanzados. Por ello, creemos que puede servir de ayuda, pero creemos que debería reforzarse con un libro tradicional de ejercicios gramaticales con respuesta, pues no creemos que el refuerzo que ofrece la red en este aspecto sea suficiente.



duolingo Inicio Foro de discusión   [Crear perfil](#)

Notas

El objeto nominativo es el sujeto de una oración (quién realiza la acción), así que cuando decimos "Die Frau spielt" (la mujer juega), "Frau" está en el caso nominativo.

El objeto acusativo es la cosa o persona que recibe la acción directamente (normalmente llamado complemento directo en español). Por ejemplo, en la oración:

Der Lehrer nimmt den Stift.
El maestro toma el bolígrafo.

"Der Lehrer" es el sujeto (objeto nominativo) y "der Stift" (el bolígrafo) es el objeto acusativo. Observa que el artículo para el objeto acusativo no es el mismo que para el sujeto: "el" es "der" en el sujeto, pero "el" es "den" en el objeto acusativo, a pesar de que ambos son sustantivos masculinos. Las siguientes tablas muestran como cambian los artículos dependiendo de cuál de estos dos casos rija:

Caso	Masculino	Femenino	Neutro	Plural
Nominativo	der	die	das	die
Acusativo	den	die	das	die


0/5 Lecciones completadas
[Exonerarse](#)

Figura 31. «Notas» sobre gramática que ofrece Duolingo.

5.3.3. Pronunciación

En cuanto a la pronunciación, hemos seleccionado tres herramientas que pueden resultar útiles: *Ivona*, *Forvo* y *HiNative*.

La primera, *Ivona*, ofrece catorce idiomas y, dentro de alguno de ellos, distintas variedades (Inglés británico, americano, canadiense, galés, etc.). Este programa permite introducir hasta 250 caracteres cada vez y lee el texto en el idioma y con el acento que el estudiante haya escogido. Resulta especialmente útil para practicar presentaciones.

Forvo, por su parte, se nutre de su comunidad para crecer. Cuenta con un gran número de idiomas pero, dado que son los mismos usuarios los que introducen las pronunciaciones, hay idiomas que solo ofrecen dos palabras pronunciadas y otros con más de 400.000. Por tanto, esta página funciona sobre todo para aquellos alumnos que aprendan los idiomas más extendidos.

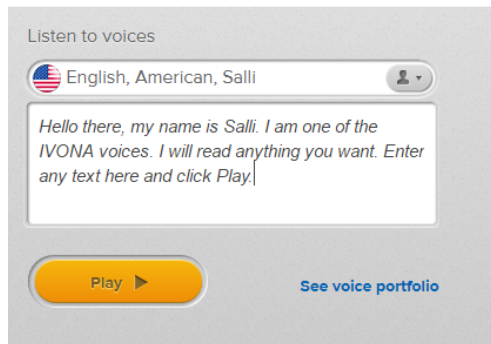


Figura 32. Interfaz de inicio de Ivona.

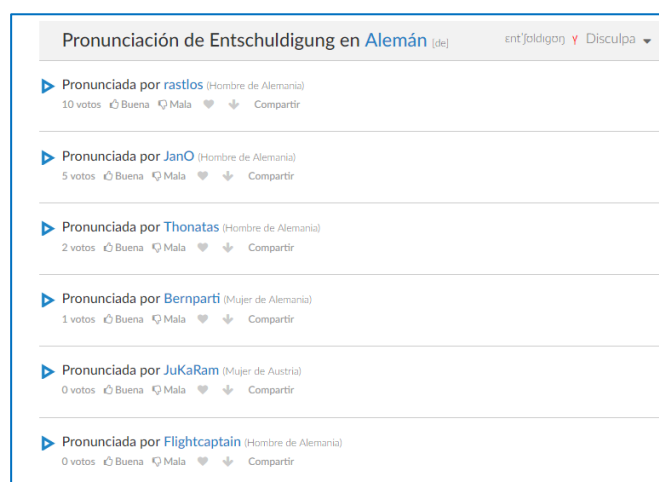


Figura 33. Distintas pronunciaciones para una misma palabra en Forvo.

Ambas opciones tienen ventajas y desventajas. *Ivona*, por su parte, ofrece una buena pronunciación, pero carece totalmente de entonación, ya que se trata de máquinas. *Forvo*, por otro lado, cuenta con pronunciación y algo de entonación, puesto que está grabado por nativos, pero utilizarlo se hace muy pesado en caso de tener que buscar más de un par de palabras. Además, puede que los términos que necesitemos todavía no estén recogidos en su base, cosa que no sucede con *Ivona*. Por consiguiente, es decisión del alumno escoger la que mejor se adapte a sus necesidades en cada momento.

Por último, *HiNative* es una herramienta mucho más informal en la que la comunidad vuelve a ser el eje central. Esta aplicación no solo está dedicada a la pronunciación, sino que puede utilizarse para consultar dudas de cualquier tipo. En cualquier caso, sea del tipo que sea, está pensada para que los usuarios solucionen dudas puntuales entre sí.

Una vez hemos escogido nuestro par de lenguas (el propio y el que deseamos aprender), en la aplicación se abren cuatro foros, dos por cada idioma. Uno de los foros está dedicado a dudas sobre la lengua y el otro, a preguntas sobre el país. De esta manera, el alumno puede realizar preguntas sobre el idioma y la cultura de la lengua que quiere aprender y, al mismo tiempo, solucionar las dudas de otros usuarios sobre su propio idioma y cultura. Esta herramienta, por ejemplo, sería la respuesta ideal a la petición de los alumnos de más interacción y correcciones de nativos.

Además, para que su uso no sea complicado para aquellos que estén empezando, el programa pone a disposición de los alumnos cinco plantillas: «¿Cómo se dice?», «¿Cómo suena?», «Muéstrame algunos ejemplos», «¿Qué significa?» y «¿Cuál es la diferencia?». Gracias a estas plantillas, los alumnos pueden plantear sus preguntas añadiendo únicamente los términos que quieran consultar. En el caso de «¿Cómo suena?», la aplicación permite que el alumno grabe una nota de voz de segundos para que los usuarios evalúen del 1 al 4 cómo de natural suena lo que acaba de decir. Además, los usuarios que corrigen pueden, a su vez, mandar una nota de voz mostrándole cómo diría un nativo un determinado término o frase.



Figura 34. Preguntas sobre pronunciación y aspectos culturales en HiNative.

Asimismo, también es posible hacer una pregunta libre sin utilizar ningún tipo de plantilla (algo más que aconsejable para los alumnos que cuenten con una buena competencia en la lengua), lo que permite no solo hacer preguntas culturales (grupos de música que se recomiendan, costumbres, sistema educativo, etc.), sino también preguntar fraseologismos que el estudiante haya oído en algún sitio y no comprenda completamente. Por consiguiente, esta herramienta responde no solo a las peticiones de ayuda para mejorar la pronunciación, sino que también es un recurso más que aconsejable para aprender y comprender expresiones

coloquiales. Como hemos dicho, su principal función es la de resolver dudas puntuales. También creemos que hay que destacar el reducido tiempo de respuesta por parte de los usuarios (en la mayoría de los casos, menos de una hora). Además, aunque esté planteado para utilizarse en dispositivos móviles (iOS, Android), también es posible publicar y responder desde la página web.

5.3.4. Comprensión oral

A continuación, expondremos algunas de las herramientas que hemos encontrado para mejorar la comprensión oral. Al igual que parte de los alumnos que han respondido a la encuesta, hemos tenido problemas para encontrar recursos de este tipo fuera del inglés (esto es comprensible, dado que la producción de contenidos en lengua inglesa y, especialmente, procedentes de Estados Unidos es muy superior a la del resto de países).

En cuanto al inglés y, especialmente para aquellos alumnos que echaban en falta subtítulos en los contenidos multimedia que utilizaban, recomendamos las páginas web *Oro* y *Pelicultor*. La primera está centrada especialmente en series y, la segunda, como se puede deducir, en películas. En ambas se puede encontrar contenido audiovisual en inglés con subtítulos en inglés. En el caso de *Oro*, la página también ofrece la posibilidad de activar subtítulos en otros idiomas (aunque la calidad de estos sea bastante cuestionable). Por tanto, estas dos herramientas pueden ser muy útiles para aquellos alumnos con una competencia media-alta de inglés que busquen mejorar su comprensión oral.



Figura 35. Serie en *Oro* con subtítulos en inglés.

También, aunque no sea propiamente una herramienta de aprendizaje de lenguas sino un programa de reproducción multimedia, *BS.Player* cuenta con un buscador de subtítulos automático que se puede activar una vez se haya abierto una película o un capítulo de una serie.

El programa hace un barrido de algunas páginas que tiene incluidas por defecto y que hacen las veces de repositorio de subtítulos (*opensubtitles.com*, por ejemplo), aunque el usuario puede añadir otras a la búsqueda si quiere. Pocos segundos después, aparece en pantalla un listado de subtítulos en las lenguas que el usuario haya introducido para que pueda descargar el que prefiera. Además, cada subtítulo viene con un sistema de puntuación que muestra la valoración que le han dado otros usuarios y que se abre cuando la película o el capítulo de la serie han terminado para que el usuario también ofrezca su valoración.

De esta manera, los alumnos podrían simplificar el proceso de búsqueda de subtítulos y ahorrarse visitar distintas páginas, dado que el programa puede consultar todas ellas rápidamente y de una sola vez.

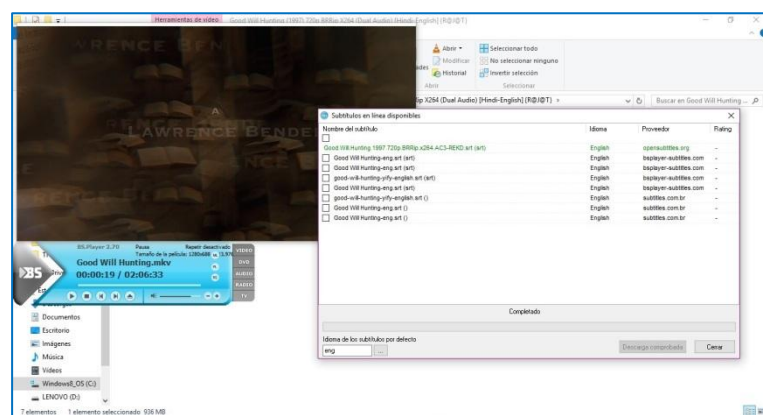


Figura 36. Búsqueda automática de subtítulos en *BS.Player*.

Para poder salir del bucle del inglés, la mejor alternativa que hemos encontrado es la radio. La página *TuneIn* permite escuchar estaciones de radio de todo el mundo. Ofrece, además, la posibilidad de elegir estaciones a partir de la ubicación: zona mundial, país y hasta región. De esta manera, un alumno que esté interesado en, por ejemplo, el acento galés, puede acceder a estaciones de radio de esa región y escucharlas tanto en su ordenador como en su dispositivo móvil, al igual que un alumno interesado en el acento bávaro de Alemania o uno que quiera familiarizarse con un dialecto específico de alguna zona de Japón.

Sin embargo, si ha habido una herramienta que nos ha sorprendido especialmente, esta ha sido *Lyricstraining*. El objetivo de esta página web es que los usuarios aprendan idiomas a través de las letras de las canciones. Para ello, ofrece canciones en diez idiomas (inglés, francés, alemán, portugués, italiano, holandés, japonés, turco, español y catalán). Además, existe la posibilidad de filtrar las canciones por género musical (30 géneros distintos). La página cuenta con cuatro niveles de dificultad (principiante, intermedio, avanzado y experto) en los que varía el porcentaje de palabras de la canción que el usuario debe rellenar (25 %, 50 %, 75 % y 100 %,).

respectivamente). Asimismo, la página ofrece dos modos para practicar: escribir las palabras (modo escritura) o seleccionar la palabra adecuada entre las cuatro que se ofrecen (modo selección). Este último podría ser, por ejemplo, más indicado para trabajar con la lengua C, pues rebaja notablemente el nivel de dificultad.



Figura 37. Ejemplos de los modos escritura y selección en *Lyricstraining*.

Aunque, como es obvio, el número de canciones disponibles en inglés supera al del resto de idiomas, la variedad para cada uno es notable y crece cada día, pues son los mismos usuarios los que, a través de la herramienta que integra la página, pueden añadir nuevas canciones al repertorio. Así pues, esta herramienta permite practicar aspectos como la comprensión oral o el vocabulario y, además, puede adaptarse a distintos niveles de dificultad.

Por otro lado, el programa facilita que los resultados se compartan en Facebook, lo que puede hacer que los alumnos se motiven entre ellos tratando de superar las puntuaciones.

5.3.5. Expresión escrita

En lo que se refiere a la expresión escrita, destreza para la que los alumnos expresaban tener dificultades para encontrar herramientas, nos gustaría destacar dos: *Lang-8* e *Italki*.

La primera de ellas, *Lang-8*, tiene como único fin ayudar a practicar la escritura. Su funcionamiento es muy simple: nada más registrarse, el usuario debe escoger su lengua nativa y hasta dos lenguas que desee aprender (en el modo *Premium* puede escoger todos los idiomas que desee). Una vez seleccionados los idiomas tiene dos opciones: corregir publicaciones de otros usuarios en su lengua materna o escribir su propia aportación en uno de los idiomas que esté aprendiendo y esperar a recibir correcciones de otros usuarios. El sistema que utiliza, además, motiva a los usuarios a corregir pues, si un usuario corrige de manera habitual aportaciones de otros usuarios y, por tanto, consigue puntos, cuando sea él quien escriba, sus publicaciones aparecerán en lo alto de la lista y serán más visibles para los correctores del idioma que esté aprendiendo.

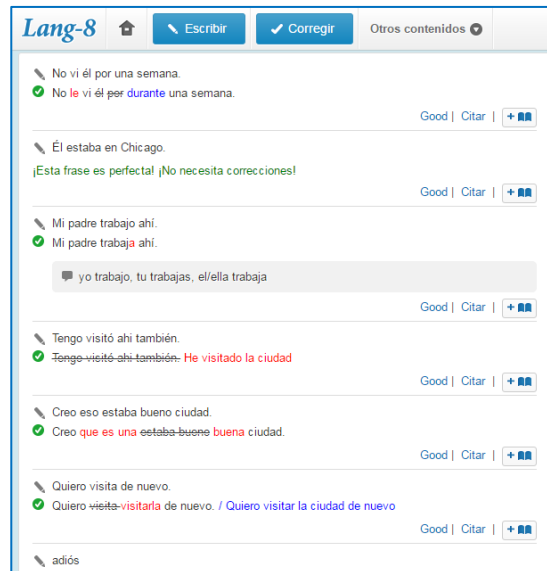


Figura 38. Corrección en *Lang-8*.

A priori, no parece que exista límite de caracteres, si bien la experiencia personal ha corroborado que el número de correcciones es mayor si el texto no es excesivamente largo. Así pues, los usuarios reciben correcciones de nativos con los que, además, pueden establecer amistad y mandarse mensajes directos. La página también ofrece la posibilidad de crear grupos, lo que puede resultar interesante para conocer gente, practicar una escritura del idioma más informal y establecer contactos para realizar intercambios lingüísticos individuales.

Italki, por su parte, ofrece en su herramienta «cuaderno» una alternativa muy similar: los nativos de cada idioma se dedican a corregir textos. Pese a todo, no cuenta con una dinámica que fomente las correcciones y es habitual que los correctores sean casi siempre los mismos usuarios. Sin embargo, esta página ofrece otras funciones, como una sección específica para que los usuarios se ofrezcan para realizar intercambios de idiomas, así como otra sección de «respuestas» muy similar a la mecánica de *HiNative*, es decir, centrada a resolver dudas puntuales.



Figura 39. Corrección en *Italki*.

De estas dos opciones, nos decantaríamos por *Lang-8*, pues las correcciones se realizan por frases y, además, es posible añadir un comentario con explicaciones en cada segmento. En *Italk*, por el contrario, la corrección se realiza toda de una vez y, por tanto, es recomendable que los comentarios se añadan al final.

5.3.6. Expresión oral

Por último, algunas de las herramientas que pueden utilizarse para mejorar la expresión oral y, más específicamente, para encontrar intercambios lingüísticos a través de *Skype* o a través de una plataforma propia son *Easy Language Exchange*, *Verbling*, *Hello Talk* y *Langademy*.

Easy Language Exchange permite crear perfiles y especificar las lenguas. A partir de ahí, el usuario puede buscar otros usuarios con sus mismas características y ponerse en contacto. La página en sí no ofrece la posibilidad de hacer llamadas, por lo que serviría principalmente para conocer gente interesada en idiomas e intercambiar mensajes escritos. De cualquier forma, si ambas partes están dispuestas, siempre pueden quedar para hablar por *Skype*, *ooVoo* u otras aplicaciones similares.

HelloTalk, por otro lado, es una aplicación para dispositivos móviles muy completa. A través de ella no solo podemos realizar llamadas de voz gratuitas, sino también crear conversaciones individuales con otros usuarios. Su funcionamiento es muy similar a *Whatsapp*, con la única diferencia de que los contactos son desconocidos y su objetivo es buscar gente para hablar en otros idiomas. Para crear una nueva conversación, la aplicación muestra a todas aquellas personas que comparten nuestro par de lenguas y es tan sencillo como elegir a alguien

y pulsar para que se abra una nueva pantalla. En esa pantalla, la aplicación muestra en primer lugar qué hora es en el país de la otra persona, una aclaración quizá no muy necesaria si nos estamos comunicando con personas de países cercanos pero increíblemente útil si estamos estableciendo contacto con gente de otros continentes. Una vez en la conversación, es posible realizar un gran número de acciones: desde escribir un simple mensaje, mandar una nota de voz, hacer una llamada, a dibujar y mandar imágenes. Además, en los mensajes recibidos, basta con pulsar sobre ellos para que la aplicación ofrezca distintas alternativas: corregir el mensaje, hacer que el programa lo lea en voz alta, aplicar transliteración a nuestro alfabeto en caso de que el mensaje esté escrito en otro tipo de sistema o traducirlo de manera automática. El programa es consciente del mal uso que puede dársele e informa de que posee un detector de imágenes y vídeos pornográficos. Además, tampoco permite que se amplifiquen las imágenes de perfil. Así pues, se evita que se le dé un uso diferente del que se había planteado. Si tuviésemos que resaltar un punto negativo, este sería que todo el programa está traducido al español con un traductor automático, lo que resta profesionalidad (por lo que hemos visto, es habitual que esto suceda en las aplicaciones para móvil. Es el caso también de *HiNative*).

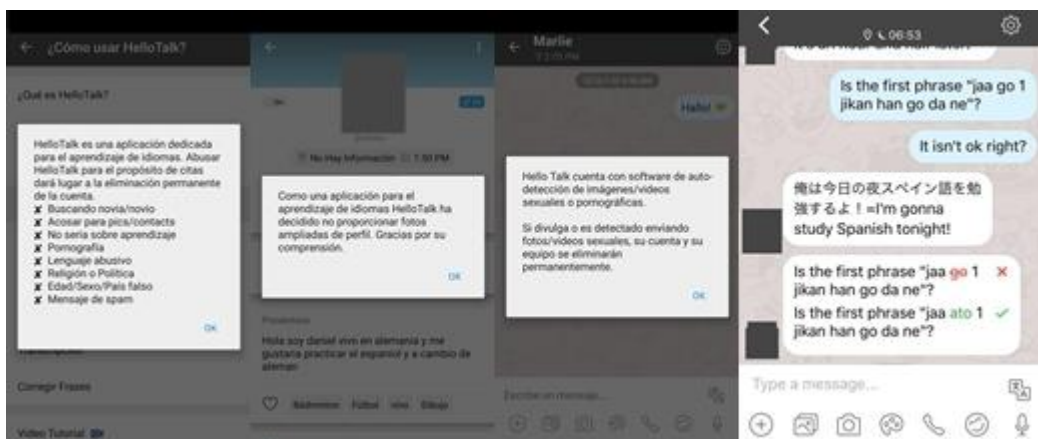


Figura 40. Especificaciones sobre el correcto uso de la aplicación y conversación en *HelloTalk*.

Verbling, por su parte, ofrece otras características. Aunque una de sus principales funciones sea la de ofrecer clases en línea de pago de los distintos idiomas (tal y como sucede con *Italki*), *Verbling* también ofrece la posibilidad de crear salas de chat (de 2 a 8 participantes) y mantener conversaciones en distintos idiomas. Si tuviésemos que señalar un punto negativo, este sería que para las llamadas o videollamadas se realizan a través de la herramienta *Hangouts* de Google, por lo que es necesario introducir datos de la cuenta de Google, algo que puede generar cierta desconfianza en los alumnos. Sin embargo, es una buena herramienta para iniciarse, pues el usuario puede estar simplemente escuchando hasta decidirse a hablar e incluso elegir desconectar su cámara aunque el resto la tengan encendida.



Figura 41. Salas de conversación en Verbling.

Si ha habido una herramienta para mejorar la expresión oral que nos ha llamado la atención, esa ha sido *Langademy*. Al igual que sucedía con *Lang-8*, *Langademy* no solo busca cumplir su objetivo de poner en contacto a personas que buscan aprender idiomas, sino que las anima a colaborar y a ayudar al resto de la comunidad. La página es completamente gratuita y funciona a través de lo que llaman «banco de tiempo». Cada usuario comienza con cinco horas para practicar el idioma que está aprendiendo y todo el tiempo que pase hablando a través de llamada o videollamada se resta de esas cinco horas. Para recuperar tiempo (hasta un máximo de diez horas), el usuario debe mantener conversaciones en su propio idioma con gente que lo esté aprendiendo, de tal manera que se fomenta un entorno de colaboración entre los usuarios.

Además, de unirse a las salas de cada idioma, la página permite programar «quedadas», es decir, establecer un día y una hora concretas y que el resto de los usuarios interesados indiquen si van a acudir y su nivel.

Dado que se trata de una herramienta muy bien planteada, nos ha sorprendido que el número de usuarios sea tan reducido. Durante el tiempo que estuvimos probándolo apenas sí se conectaron una decena de personas, algo que contrasta totalmente con otras aplicaciones similares pero mucho menos completas. Dicho esto, creemos que es una opción muy interesante y que merecería la pena explorar. Creemos que esta plataforma, por ejemplo, podría ser muy útil para poner en contacto a estudiantes de idiomas de las distintas universidades con las que se tiene convenio Erasmus, tal y como se propuso en las conclusiones del análisis de la encuesta.

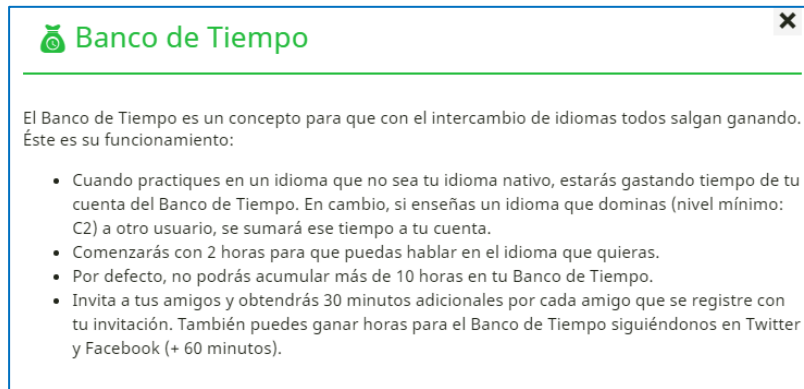


Figura 42. Explicación del «Banco de Tiempo» en *Langademy*.

En definitiva, a lo largo de esta sección hemos propuesto distintas herramientas específicas para el aprendizaje de lenguas extranjeras que pueden integrarse en un PLE para estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación. Esto, a su vez, nos hace llegar a dos conclusiones; la primera, que internet ofrece herramientas para mejorar cualquier destreza y que los alumnos que realizaron la encuesta desconocen buena parte de ellas, lo que significa que ni ellos han tenido interés en buscar detalladamente ni se les han proporcionado desde las universidades. Por otro lado, también es cierto que, según qué lenguas se esté estudiando, puede que algunas de estas herramientas no sirvan. En ese caso, nuestra recomendación sería que fuesen los mismos profesores de las asignaturas los que realizasen un barrido de las herramientas que pueden servir verdaderamente a sus alumnos, así como de otras páginas de interés con las que puedan trabajar por su cuenta. Por último, nos gustaría resaltar que, aunque las herramientas procedan de distintos creadores, sí que podemos decir que nos hemos encontrado con algunas características comunes entre ellas. Por ejemplo, hemos observado que es bastante habitual que, aunque se trate de programas y aplicaciones dedicadas al aprendizaje de lenguas, algunas de ellas y, especialmente, las que están diseñadas como aplicación para dispositivos móviles, tengan una traducción poco natural al castellano (si la tienen). Este es el caso de, por ejemplo, *HiNative* o *HelloTalk*, en las que se puede percibir claramente que esto se debe a que se han utilizado herramientas de traducción automática para traducirlas. Esto, sin embargo, no ha evitado que las hayamos incluido pues, aunque les resten profesionalidad, hemos comprobado que sirven para su cometido

5.4. Herramientas de reflexión

En lo que se refiere a este tipo de herramientas, no nos hemos planteado demasiadas opciones para nuestro PLE. Algunos de los autores que hemos consultado optaban porque este espacio fuesen *wikis* (Reinders, 2014), mientras que otros se inclinaban por el uso de las redes sociales y un último grupo, por el uso de *blogs*.

En nuestro caso, hemos decidido que fuesen los *blogs*. Los motivos son varios. Con respecto a las *wikis*, preferíamos que la herramienta de reflexión fuese personal para cada alumno, para que fuesen ellos los que decidiesen qué contenido querían publicar o en qué aspectos querían centrarse. Además, una herramienta personal les haría, en muchos casos, querer dedicarle más tiempo: modificar el diseño a su gusto, las fotografías de portada o los *widgets*, entre otros aspectos. Esto, a su vez, haría que fuese más probable que siguiesen utilizándolos a largo plazo. Además, aunque las *wikis* resulten muy útiles como medio para el aprendizaje colaborativo, opinamos que un entorno de este tipo en este caso en concreto podría tener desventajas pues es probable que, una vez acabado el curso, los alumnos relacionen la *wiki* con la asignatura en cuestión y dejen de publicar en ella.

En cuanto a las redes sociales, en el capítulo de los PLE en la enseñanza de idiomas expusimos el proyecto de Reinders (2014) que, como recordamos, pedía a sus alumnos que publicasen una reflexión sobre si las soluciones a los problemas que les habían propuesto otros compañeros les habían resultado efectivas. En nuestro caso, aunque a priori pensemos que es una buena idea, preferimos que los entornos de reflexión y relación queden separados. De esa manera, todas las reflexiones quedan agrupadas en un solo entorno, mientras que, si se publican en las redes sociales, lo más probable es que estas queden dispersas entre publicaciones de diversa naturaleza. Esto no quiere decir que las reflexiones no tengan lugar en las redes sociales, pues consideramos muy positivo que estas se compartan y los alumnos obtengan tanto *feedback* como sea posible, pero preferimos que todas ellas queden recogidas en un mismo lugar al que después resulta sencillo acceder y revisar entradas antiguas.

Por tanto, una vez decidido qué herramienta de reflexión queríamos para nuestro PLE, solo nos quedaba determinar qué plataforma íbamos a utilizar para ello. Las dos opciones que contemplamos fueron *Wordpress* y *Blogger*, ya que ambas satisfacían la principal característica que debía cumplir esta herramienta en nuestro caso: ser gratuita (aunque las dos cuentan con versiones de pago más completas). En la decisión entre una u otra tuvo mucho peso el trabajo de Krish, Zabidi y Noor (2013). Estos autores pusieron en marcha un proyecto de PLE basado únicamente en el entorno de los *blogs* y dedicado a mejorar ciertos aspectos específicos de la gramática. En su caso, decidieron utilizar *Wordpress* para que los estudiantes creasen su PLE, decisión por la cual recibieron quejas de distintos alumnos que habían encontrado problemas para trabajar con esta plataforma, pues les resultaba complicada para sus conocimientos en TIC. Además, algunos alumnos también mencionaron que, si hubiesen podido utilizar *Blogger*, herramienta que ya conocían, la actividad hubiese tenido mucho más éxito en su caso.

Así pues, una vez comprobamos ambas herramientas determinamos que, efectivamente, *Blogger* parecía resultar más adecuado para iniciar a los estudiantes en la gestión de un *blog*. Esto no quiere decir que, si los alumnos ya han tenido un *blog* previamente o prefieran iniciarse

con *Wordpress* haya que obligarlos a escoger esta opción, dado que ambas plataformas pueden cumplir perfectamente la misma función en nuestro PLE. Simplemente, nos parece que *Blogger* resulta más intuitivo para dar los primeros pasos. Así pues, esta decisión es personal y no tiene por qué tener mayor repercusión.

En nuestro caso, planteamos que el *blog* tuviera principalmente cuatro funciones:

- Reflexión sobre el aprendizaje, es decir entradas en las que los alumnos se tomen unos minutos para considerar cuáles son sus puntos débiles en un determinado idioma, sus principales fallos y cómo puede mejorar. Este tipo de entradas, además, puede fomentar la colaboración por parte de otras personas que les ofrezcan apoyo o soluciones.
- Compartir recursos. El *blog* también puede ser un medio en el que el alumno comparta herramientas o contenido que ha descubierto, así como contenido propio que piense que otras personas pueden aprovechar. Una vez creadas este tipo de publicaciones, lo más recomendable es que les diese más visibilidad compartiendo el enlace en sus cuentas en las redes sociales (*Twitter* y *Facebook*, principalmente). Por poner un ejemplo, puede que al alumno le guste mucho una serie policiaca y que, además, la esté utilizando para aprender vocabulario, por lo que ha creado un glosario terminológico. Una vez lo tiene completado, puede compartirlo y etiquetarlo de tal manera que otras personas interesadas puedan utilizarlo.
- Manifestar dudas gramaticales. Por ejemplo, el alumno puede trabajar por su cuenta con libros de ejercicios de gramática con soluciones. A pesar de tener las soluciones, es probable que alguna sea ambigua o que el estudiante no la comprenda bien, por lo que el *blog* también podría ser un espacio en el que consulte sus dudas y obtenga la ayuda tanto de compañeros como de personas ajenas a su entorno.
- Resumen de contenido. En lugar de compartir el contenido en sí, el alumno puede resaltar aquellas partes que le hayan llamado más la atención, compararlas con otras situaciones o dar su opinión al respecto, como se puede ver en la imagen a continuación, en la que hemos representado cómo podría ser una entrada de este tipo en el *blog* que hemos creado para nuestro PLE. En este caso, hemos escogido un vídeo de Youtube del canal *Easy German* que trata de un aspecto cultural, como es *Duzen und Siezen* (tutear y tratar de usted) para trabajar con él.



Figura 43. Ejemplo de entrada en el blog.

Pese a que este tipo de actividades pueden resultar muy interesantes, también consideramos que no se debería forzar demasiado su uso, pues requieren su tiempo y será contraproducente si el alumno acaba viéndolas más como una carga que como una oportunidad de expresarse. Por ello, sería importante centrar el uso del *blog* en pequeñas tareas, especialmente al principio, y fomentar los comentarios constructivos entre compañeros para que sirvan de motivación a los alumnos para seguir publicando.

5.5. Herramientas de relación

Una vez establecidas las herramientas específicas para el aprendizaje de lenguas y las de reflexión, el último paso para la configuración de nuestro PLE es escoger los elementos que servirán para que los alumnos se relacionen entre ellos y con otras personas.

El *blog* que, como se ha visto en la sección anterior, va a ser nuestra principal herramienta de reflexión, también puede servir como herramienta de relación, pues cualquier plataforma de este tipo viene por defecto con la posibilidad de que otros usuarios (o incluso, usuarios anónimos) comenten en las entradas.

De igual manera, algunos recursos que hemos presentado como herramientas específicas para el aprendizaje de lenguas también cuentan con grupos y comunidades propios a los que puede acceder cualquier usuario registrado (*Italki*, *Lang-8*, etc.) y que también pueden aprovecharse para este propósito (compartir dudas, establecer contacto con nativos, etc.).

Aunque aprovechar estas opciones resulte positivo para el alumno, creemos que también sería una buena idea proponerles que se creen perfiles en las redes sociales. En este sentido, recuperamos lo que exponía Cánovas (2013) sobre el impacto positivo que crear estos perfiles podría tener en el alumno, ya no solo para compartir sus dudas y sus trabajos, sino para

establecer contactos con personas ajenas a su entorno que más tarde puedan pasar a formar parte de su PLN en el ámbito profesional. También suscribimos lo que expuso sobre la idea de que los estudiantes deberían diferenciar sus perfiles en las redes sociales. En este caso, aunque todavía no tengan un perfil profesional, sí que creemos que sería recomendable que los alumnos creasen un perfil dedicado al ámbito académico en el que solo se publique y se relacione contenido de este tipo.

En cuanto a qué redes sociales podrían utilizarse, proponemos dos principalmente: *Facebook* y *Twitter*. En el primero tenemos, por un lado, la posibilidad de crear un grupo de clase como había planteado Lasci (2015), algo que puede resultar útil durante el período académico, pero que tendría caducidad una vez el PLE dejase de integrarse en las clases, ya que es probable que muchos alumnos dejarasen de utilizarlo. Por otro lado está la posibilidad de motivar a los alumnos a que se unan a grupos de aprendices de la lengua que estudian, pues en ellos también tendrán la oportunidad de compartir dudas y estos grupos funcionan de manera independiente a la clase de la universidad, por lo que podrán seguir utilizándolos cuando esta ya haya acabado. Esto no quiere decir que un tipo de grupo tenga que excluir al otro necesariamente, pues ambas opciones pueden convivir y ser complementarias.

Twitter, por su parte, permite llegar a buena parte de la comunidad desde el mismo perfil del usuario a través de los *hashtags*. En el caso del PLE, una opción interesante es, como ya hicieran Marín, Negre y Pérez (2013), crear un *hashtag* conjunto en clase que los alumnos utilicen para comentar trabajos y resultados de los ejercicios. Esto resulta muy interesante en nuestro PLE dado que *Protopage*, la página con la que hemos creado nuestra interfaz, cuenta con un buscador de *hashtags* que puede integrarse y en el que las nuevas publicaciones que lleven ese *hashtag* se actualizarán automáticamente, por lo que el alumno ni siquiera tendría que entrar en *Twitter* directamente y hacer la búsqueda para poder leer las aportaciones de sus compañeros. En nuestro caso, también nos gustaría utilizarlo para compartir recursos y resultados del trabajo autónomo, por lo que las opciones serían bien utilizar el mismo, bien crear dos distintos, uno para cada fin.

Dado que las cuentas de *Twitter* y el acceso a los *hashtags* son públicos (a menos que el usuario especifique lo contrario en lo que respecta a su cuenta), existe la posibilidad de que terceras personas den con los *hashtags* que hemos creado y los utilicen, lo que, a su vez, es uno de los objetivos de nuestro PLE para que la PLN siga creciendo. Además, también podría darse el caso de que un alumno cree, por ejemplo, una lista de vocabulario especializado que, además, crea que puede ser útil para otros traductores. En tal caso, podría utilizar algunos de los

hashtags que los traductores profesionales¹⁰ usan en *Twitter* y compartirla con ellos. A su elección queda si, además, incluye el *hashtag* de la clase u otro. De cualquier manera, es probable que algunas de las personas que reciban esa lista se interesen por el alumno y se dé la posibilidad de que se cree un vínculo entre ellos (por ejemplo, que se sigan mutuamente en *Twitter*). Lo mismo puede suceder si se utiliza alguno de los *hashtags* que los perfiles dedicados a la enseñanza de lenguas manejan habitualmente (por ejemplo, #dwwortschatz, en el caso del alemán).

Una estrategia similar podría utilizarse en el caso de *Instagram*. Sin embargo, tras realizar unas búsquedas preliminares, hemos advertido que esta red no cuenta con una gran comunidad de aprendices de idiomas, por lo que no estamos seguros de hasta qué punto resultaría útil. En caso de querer utilizar una red de este tipo (es decir, que trabaje con recursos gráficos), recomendaríamos sin duda alguna *Pinterest*, pues en ella sí que pueden encontrarse más usuarios interesados en el aprendizaje de lenguas.

En definitiva, hemos decidido que para nuestro PLE crearemos principalmente dos *hashtags*, uno para compartir asuntos relacionados con la clase y otro que ayude a compartir recursos de creación propios o ajenos. También animaremos a los alumnos a que se unan a grupos de *Facebook* para aumentar el alcance de su PLN. El uso de *Pinterest*, por otro lado, lo dejaremos a decisión del alumno (puede que tengamos alumnos muy creativos a los que les guste crear contenido gráfico y otros a los que les suponga más una carga que una ayuda).

5.6. Nuestro PLE

Una vez establecidas las herramientas que hemos seleccionado para cada uno de los aspectos de nuestro PLE, al que se puede acceder en la siguiente dirección (<http://www.protopage.com/cris19rp>), describiremos la apariencia final de nuestra propuesta de PLE y añadiremos algunas capturas para que pueda visualizarse mejor.

En primer lugar, es necesario que definamos el perfil de un alumno ficticio para el que hemos creado este PLE. En este caso, el alumno acaba de comenzar el Grado de Traducción e Interpretación en la Universidad de Valladolid. Su lengua B es inglés, lengua de la que posee unos conocimientos avanzados y su lengua C es alemán, que acaba de comenzar en la universidad. Sus intereses personales son la música, el cine, las series y la cocina y como futuro profesional dentro de la traducción le llama la atención la localización.

¹⁰ En las siguientes páginas pueden encontrarse algunos de los *hashtags* que habitualmente los traductores profesionales utilizan para compartir contenido: <http://www.foodfortranslators.com/2012/09/17/hashtags-for-translators/> y <http://www.foodfortranslators.com/2012/10/09/hashtags-for-translators-part-2/>

Para empezar, distribuiremos nuestro PLE en cinco pestañas: «yo», «notas», «traducción», «inglés» y «alemán».

La primera de ellas, «yo», es privada, de tal manera que ninguna persona excepto el dueño del perfil puede acceder a su contenido. En esta pestaña incluiremos *widjets* para el correo electrónico, un calendario en el que añadir futuros eventos o entregas de trabajos, el tiempo en la zona en la que vive y algunas páginas de entretenimiento.

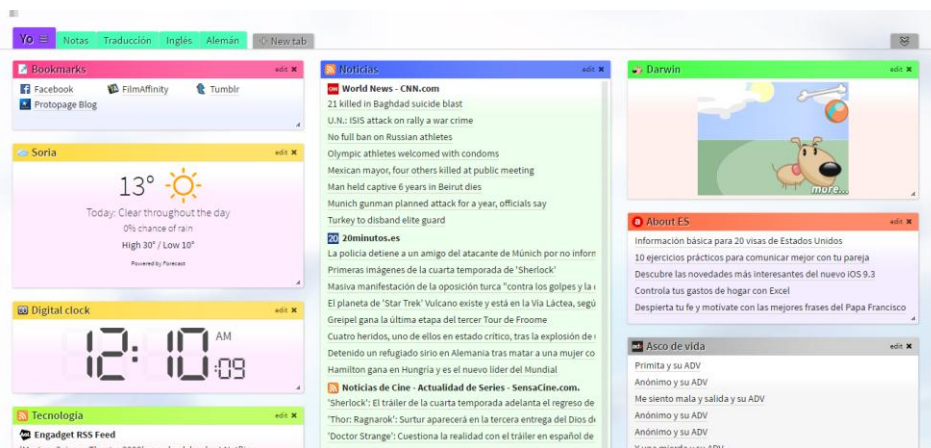


Figura 44. Pestaña «yo» de nuestro PLE.

La siguiente pestaña, «notas», también es privada y está preparada para que el alumno inserte notas sobre asuntos personales: libros pendientes de leer, películas que quiere ver, grupos que quiere escuchar, recetas, etc.

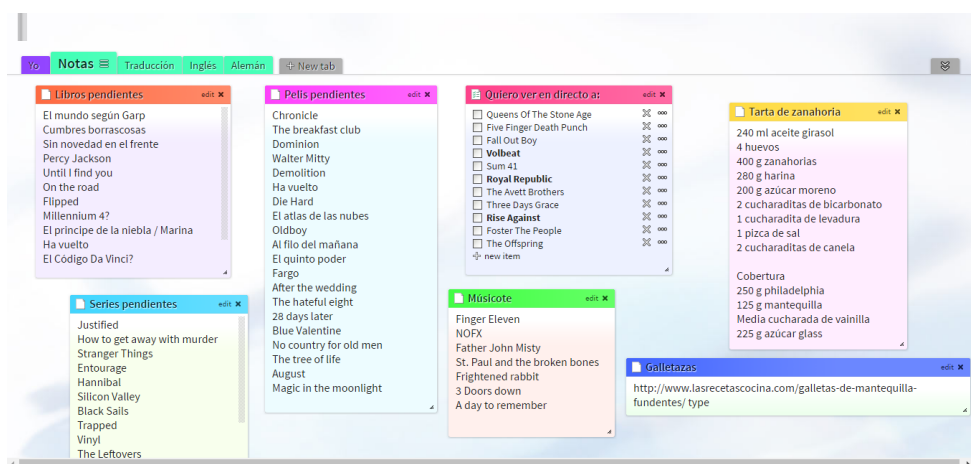


Figura 45. Pestaña «notas» de nuestro PLE.

En la pestaña «traducción» se incluye un acceso directo tanto al Campus Virtual como al correo electrónico de la universidad. En el mismo *widget* también hemos añadido marcadores de diccionarios y manuales de consulta del español (Fundeu, RAE, Diccionario Clave, etc). Además, hemos utilizado el lector de contenidos para que nos avise de las nuevas publicaciones de ocho *blogs* relacionados con la traducción. Estos *blogs*, a su vez, los hemos dividido en dos *widgets* para separarlos según en qué idioma estuviesen escritos (español o inglés). Asimismo, hemos introducido un lector de contenidos que muestre las últimas entradas que ha publicado *Fundeu* (Fundación del español urgente). Para terminar, hemos añadido dos lectores de *hashtags*, uno con el término «xI8», un *hashtag* muy utilizado por traductores profesionales para hablar de temas relacionados con la traducción y otro con el término «l10n», que se utiliza habitualmente para hablar de localización.

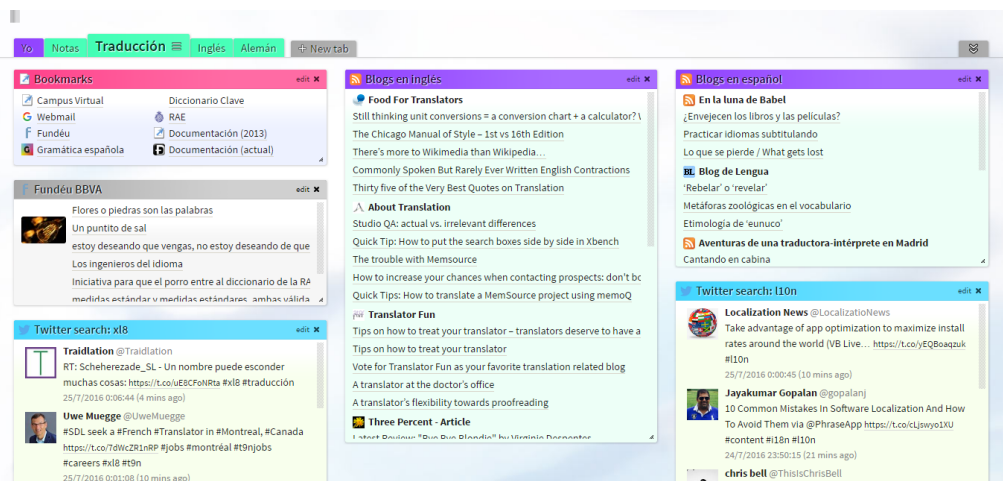


Figura 46. Pestaña «traducción» de nuestro PLE.

A continuación, la pestaña «inglés» está dividida fundamentalmente en cinco partes diferenciadas por colores. En primer lugar aparece un *gran widget* con todas las herramientas específicas para el aprendizaje de lenguas que el alumno «ha decidido» utilizar distribuidas por orden alfabético. En segundo lugar se muestra otro *widget* más pequeño titulado «creación de contenido» con una serie de herramientas para crear contenido original (líneas temporales, mapas conceptuales, líneas de tiempo, presentaciones, *word clouds*, grabación y capturas de pantalla y herramientas para el trabajo colaborativo). En otro color aparecen dos *widgets*: «diccionarios» y «corpus», que cuentan con acceso directo a distintos tipos de recursos de cada tipo, respectivamente. El resto de contenido está dedicado a los intereses personales. En este caso, hemos añadido dos *widgets* dedicados a la cocina. En el primero, aparecen marcadores a páginas en inglés sobre el tema y a una página en la que se explican los equivalentes de medidas entre unos países y otros. En el segundo, se ha activado el lector de contenido para ocho *blogs* de cocina también en inglés y se han configurado de tal manera que aparezcan las

tres últimas entradas de cada *blog*. Además, hemos agregado un *widget* que muestre las últimas publicaciones de una página en inglés dedicada al cine. Por último, hemos incorporado un *widget* con lector de contenido a una página especializada en enseñanza de inglés como es *BBC Learning English* y otro al periódico estadounidense *The New York Times*.

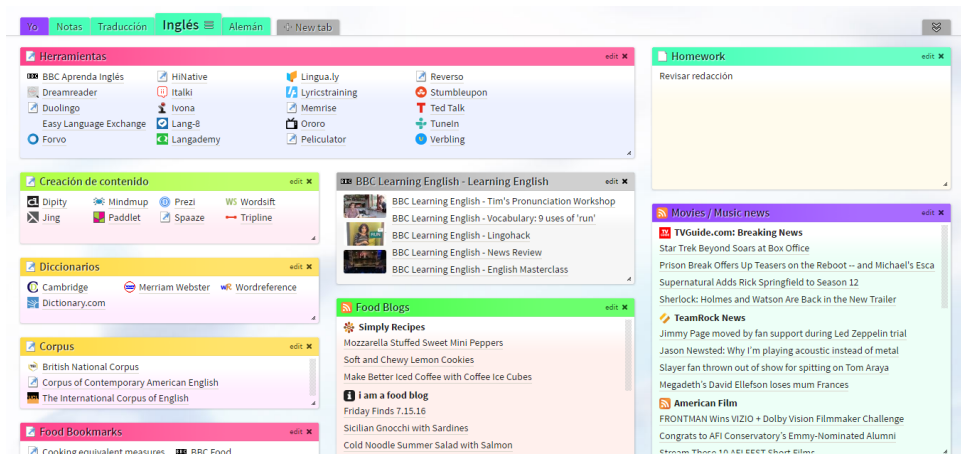


Figura 47. Pestaña «inglés» de nuestro PLE.

La última pestaña, «alemán», es muy similar a la de «inglés». En ella también se incluyen las herramientas específicas para el aprendizaje de lenguas que hemos escogido en esta ocasión, así como el *widget* de creación de contenido, que contiene exactamente las mismas herramientas que el que aparecía en la pestaña de «inglés». La diferencia, en esta ocasión, es que las páginas para las que hemos activado los lectores de contenido son menos especializadas y más generales. Por ejemplo, hemos introducido un lector de contenido a dos páginas escritas en alemán para principiantes, una de noticias y otra de historias breves de las que el alumno puede extraer vocabulario, así como otro lector de contenidos para el canal de *Youtube Easy German* para que aparezcan los dos últimos vídeos que han publicado. Además, hemos creado dos lectores de *Twitter*, uno para el perfil «LearnXDGerman» y otro para el *hashtag* «dwwortschatz». El primero publica frases en inglés que traduce al alemán en el siguiente tuit y el segundo está impulsado por la página *Deutsche Welle*, que lo utiliza cuando comparte y explica vocabulario a través de *Twitter*. Por último, hemos añadido otro *widget* con marcadores a páginas con explicaciones y ejercicios de gramática y una nota en la que el alumno puede añadir qué tareas tiene que hacer todavía (esta nota puede configurarla para que sea pública o privada).

Aunque estas páginas puedan resultar, a priori, excesivamente sencillas, no hay que olvidar que esta es una propuesta que el alumno podrá modificar totalmente según vaya mejorando su competencia lingüística en alemán. Además, durante los primeros meses es especialmente importante que aprenda vocabulario para que así pueda comprender cada vez

mejor los textos y, de esa manera, deducir algunas reglas gramaticales. Es por ello que no hemos centrado en incluir páginas de las que pueda extraer vocabulario básico.

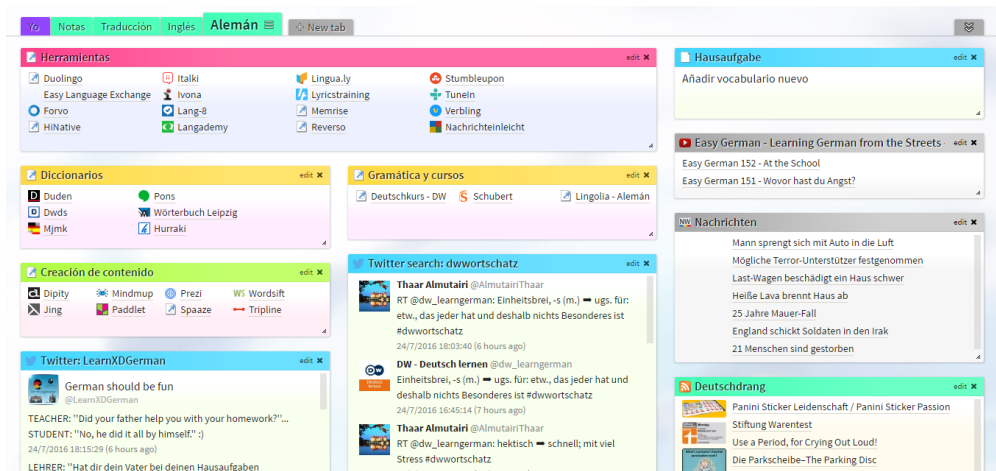


Figura 48. Pestaña «alemán» de nuestro PLE.

Para terminar este apartado, nos gustaría comentar que puede contemplarse la posibilidad de crear una sexta pestaña configurada con privacidad restringida (solo las personas que introduzcan la contraseña correcta podrán ver y modificar el contenido) y que esté destinada a organizar trabajos en grupo. En esa pestaña, todos los miembros del grupo podrán añadir sus propias notas, enlaces, vídeos o fotografías, de tal forma que se convierta en un entorno de trabajo colaborativo.

Además, también nos gustaría señalar que en la propuesta del PLE faltan los lectores de *hashtags* que recojan el contenido de clase y el contenido personalizado, dado esto es solo una propuesta y no contamos con una comunidad que lo utilice. Sin embargo, estos *hashtags* se integrarían en el PLE de la misma manera que aquellos que sí que hemos insertado.

5.7. Actividades en clase que integren el PLE

Como ya hemos dicho, aunque los PLE se enmarquen dentro del aprendizaje informal y del autoaprendizaje, pretender que los nuevos alumnos que acceden al Grado pasen de un entorno, Bachillerato, en el que deben seguir cada paso que les marcan sus profesores, al autoaprendizaje es casi una utopía. Por ello, consideramos necesario que las universidades hagan un esfuerzo durante el primer año y lo integren en algunas de las actividades de las asignaturas de lenguas, de tal forma que los alumnos aprendan a trabajar con ellos y los incorporen a sus hábitos de estudio.

A continuación expondremos ocho actividades a través del PLE que pueden dirigirse desde las aulas. Aunque una parte de las herramientas que presentamos en el punto 5.3 no puedan utilizarse en clase, bien porque llevaría demasiado tiempo organizar una actividad

conjunta o porque es complicado utilizarlas en el entorno de la clase, hay otras, como las dedicadas al vocabulario, cuya integración en el aula no solo sería muy sencilla, sino también muy beneficioso.

- Crear un curso conjunto en *Memrise* o *Quizlet* al que todos los alumnos tengan acceso. Cada semana se podría añadir un nuevo nivel para que las palabras no se acumulen y sea estudiante distinto el que introduce las palabras nuevas que van apareciendo en clase. Si se hace una pregunta de vocabulario en el examen, este se extrae de ese curso. Otra opción es preguntar cada día durante los primeros cinco minutos de clase el significado de algunas de las palabras y apuntar aquellos alumnos que respondan correctamente. Esos «puntos positivos» que consigan pueden servir al final del cuatrimestre para redondear la nota. Esta actividad podría llevarse a cabo tanto en las clases de lengua B como de lengua C.
- Repartir textos de distinta temática por grupos. Se podría pedir a los estudiantes que extraigan el vocabulario (tanto conocido como desconocido) y que creen una *word cloud* como las que se han mostrado. En ella, quedará representada la importancia de cada palabra según el número de veces que ha aparecido en el texto, pues cuantas más veces se inserte la palabra, más grande la hace el programa con respecto a las otras. Además, podrías compartir la *word cloud* en las redes sociales (en este caso, puede ser interesante usar no solo *Twitter*, sino también *Pinterest*) e introducir el vocabulario que desconozcan tanto de su propia *word cloud* como de las de otros compañeros en su curso personal de *Memrise* o *Quizlet*. Esta actividad sería más adecuada en las clases de lengua B, pues el nivel es superior y por tanto, los textos que se utilicen pueden ser más especializados.
- Establecer un objetivo de cualquier tipo (mejorar la pronunciación de un determinado sonido, aprender un cierto aspecto gramatical, etc.) cada dos semanas. Una vez el tiempo haya pasado, se podría pedir a los estudiantes que reflexionaran en su *blog* sobre las dificultades que han encontrado, si creen que lo han logrado o si, por el contrario, necesitan algún tipo de ayuda para llevarlo a cabo y animar a los alumnos a que propongan soluciones a otros compañeros. Esta actividad puede ponerse en marcha en clase de las dos lenguas, pues se puede regular la dificultad.
- Proponerles un tema cultural. La actividad consistiría en pedirles que buscaran vídeos e información al respecto. En el caso del alemán, podría proponérseles alguno de los vídeos del canal de *Youtube Easy German*, del que ya hemos hablado anteriormente, y que explicasen en su *blog* aquello que les haya resultado más interesante, así como las diferencias que encuentran entre las dos culturas y que, más tarde, compartan en las redes sociales el enlace a la publicación en su *blog*. Esta actividad puede llevarse a cabo en cualquiera de las dos lenguas.

- Proponer distintos temas en clase, a poder ser, que se hayan tratado previamente para que los estudiantes pongan en práctica vocabulario que ya han aprendido. En este caso, podría pedírseles que escribieran mientras estén en clase un texto sobre ese tema de no más de 100 palabras. No tiene por qué estar estructurado. Puede ser una descripción del tema, una opinión personal o alguna característica que le resulte interesante o peculiar al alumno (aunque puede ser el profesor también el que imponga el tipo de texto). Después, puede animárseles a que lo publiquen en *Lang-8* o en la aplicación «cuaderno» de *Italki* y a que, una vez se lo hayan corregido, apunten cuáles han sido sus errores. Esta reflexión podrían publicarla en su *blog* o podría elegirse a algunos alumnos para que explicaran la corrección que han recibido al resto de la clase. Bastaría con regular la dificultad de los temas para que esta actividad sirva para ambas lenguas.
- Repartir momentos y personajes históricos de los países en los que se habla la lengua que están aprendiendo. En este caso, tendría que investigar un poco sobre el tema y crear una línea temporal con la herramienta en línea *Dipity* en la que añadan seis hechos importantes. Una vez tengan escritas las oraciones, pueden publicarlas en *Lang-8* o *Italki* para que se las corrija un nativo. Cuando tengan la línea temporal creada, se les insta a que compartan el nuevo contenido en su *blog* y en sus redes sociales. Esta actividad podría llevarse a cabo en cualquier momento en las clases de lengua B y, en el segundo cuatrimestre, una vez los alumnos ya conozcan los tiempos verbales de pasado, en las clases de lengua C. Con ella, no solo se fomenta el buen uso gramatical en oraciones breves, sino que también se profundiza en aspectos culturales.
- Pedir a los alumnos que traigan portátil (la mayoría ya lo hacen) y auriculares a clase. Dividirlos en grupos de cinco y darles el título de una canción de *Lyricstraining* a cada grupo. Rotar las canciones según vayan acabando para que al final todos los grupos utilicen todas las canciones. Para motivarles, podría premiarse con «positivos» que sirvan para redondear la nota a los alumnos cuyo grupo, sumadas las puntuaciones de todos los miembros en todas las canciones, haya obtenido el mayor número de puntos. Se puede llevar la cuenta en la pizarra para que resulte más sencillo. Esta actividad podría desarrollarse en el «modo escritura» y nivel de dificultad avanzado (rellenar el 50 % de las palabras de la canción) en el caso de la lengua B y en el «modo selección» en nivel principiante o intermedio (rellenar el 10 % de las palabras o el 25 %, respectivamente) en el caso de la lengua C.
- Asignar un fraseologismo o un coloquialismo a cada alumno. Pedirles que descubran su significado a través de una persona nativa utilizando para ello cualquiera de las plataformas que propusimos (*HiNative*, *Italki*, *HelloTalk*, *Verbling*, *Easy Language Exchange* o *Langademy*, por ejemplo) y que expliquen tanto su significado como la manera en que lo han obtenido. Esta actividad podría llevarse a cabo en las clases de

lengua B, ya que trabajar con fraseologismos y coloquialismos sería demasiado complicado para los alumnos que acaban de comenzar a aprender su lengua C.

Estas son solo algunas de las actividades que creemos que pueden llevarse a cabo en las aulas u orientarse desde las aulas. En cualquier caso, servirían para introducir a los alumnos en el uso cotidiano del PLE y fomentarían su uso. Este tipo de actividades no tienen por qué llevarse a cabo en todas las clases, sino que pueden ser un complemento para salir de la rutina y, al mismo tiempo, para que el alumno entre en contacto con distintas herramientas y se dé cuenta no solo de que puede utilizarlas por su cuenta sin necesidad del profesor, sino de que estas pueden ayudarle a mejorar distintas destrezas comunicativas más rápidamente.

6. CONCLUSIONES

Una vez descrito nuestro PLE, con las diferentes secciones, programas y actividades que lo integran, este último capítulo tiene como finalidad responder a los objetivos de investigación que se formularon en la introducción y establecer una serie de conclusiones en relación a ellos. En este apartado, aunque dedicaremos uno de los puntos a ello, no nos detendremos a valorar las conclusiones que obtuvimos en el análisis de la encuesta, dado que ya las utilizamos como punto de partida para delinear nuestro PLE y, por tanto, ya se hizo una reflexión sobre ellas en el capítulo cuatro del presente trabajo. 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 de PLE que llenen el vacío existente en el campo de la formación de traductores e intérpretes.

En primer lugar, nos gustaría destacar que hemos conseguido cumplir nuestro objetivo principal, o lo que es lo mismo, hemos conseguido articular una propuesta de PLE para la enseñanza de idiomas en estudiantes del Grado de Traducción e Interpretación. Nuestra propuesta es solo una de las muchas que podrían plantearse y con ella hemos demostrado que crear un PLE de estas características para nuestro ámbito de estudio no solo es posible, sino también muy recomendable. Además, hemos sugerido algunas actividades para que los profesores apoyen y animen a los alumnos a utilizar el PLE.

En cuanto a los objetivos secundarios que, como ya señalamos en la introducción, considerábamos que era necesario alcanzar para lograr el objetivo principal, hemos extraído las siguientes conclusiones:

- Los PLE se conciben como un enfoque metodológico que ofrece múltiples posibilidades más allá de aquellas para las que fue propuesto en primer lugar y, aunque no creemos que vayan a sustituir los métodos tradicionales de *e-learning* en las universidades, sí que pensamos que pueden complementarlos, tal y como sucede en nuestra propuesta.
- En cuanto a la enseñanza de lenguas para estudiantes de Traducción e Interpretación, hemos comprobado que son muchos los autores que han creado propuestas teóricas y que se defiende el uso de metodologías específicas en la enseñanza de idiomas para formar a los futuros traductores. Sin embargo, hemos observado que esas metodologías no siempre conseguían llevarse a cabo con éxito y que esto se debía, en gran medida, a la baja competencia lingüística de los alumnos.

- La investigación que realizamos sobre otras propuestas y estudios relacionados con la aplicación de los PLE para la enseñanza de idiomas nos llevó a la conclusión de que existen distintas maneras no solo diseñarlos, sino también de ponerlos en práctica. En lo que se refiere a los PLE diseñados para estudiantes de Traducción e Interpretación tan solo encontramos un caso en el que se estudiase su aplicación, si bien se trataba de una propuesta general que no estaba dirigida a la enseñanza de idiomas, por lo que concluimos que no existen precedentes a nuestra propuesta en este ámbito en concreto.
- Aunque ya hemos establecido en el apartado de «Resultados y análisis de la encuesta» algunas conclusiones en relación a la percepción de los alumnos sobre la formación en lenguas que reciben de sus universidades, nos gustaría destacar que hemos constatado que en el Grado existen problemas reales en este aspecto y que los estudiantes, en muchos casos, consideran que la formación que reciben es insuficiente, especialmente en su lengua C. En cuanto a sus hábitos de aprendizaje, hemos comprobado que los recursos en línea y, en especial, las redes sociales, ya forman parte de su educación informal, pero también que, en muchos casos, desconocen la existencia de otras herramientas más específicas para el aprendizaje de lenguas y, por tanto, ignoran parte del potencial que puede tener internet y las herramientas de la Web 2.0 en su educación. El análisis también nos ha llevado a la conclusión de que solo una ínfima parte de los encuestados tenían constancia de la existencia de los PLE y un porcentaje incluso menor los había utilizado hasta el momento, lo que nos reafirmó en nuestra decisión de realizar una propuesta que pudiese ponerse en práctica posteriormente.
- Tras valorar, tal y como nos propusimos, distintas herramientas para la creación del PLE (interfaz, redes sociales, *blogs*, y específicas para el aprendizaje de idiomas), comprobamos que actualmente existe una gran variedad de recursos gratuitos y de calidad en la web, especialmente en lo que a las últimas se refiere, que pueden utilizarse para la creación un PLE de estas características.
- Los PLE para la enseñanza de lenguas son recursos muy flexibles y pueden crecer y evolucionar en función del desarrollo lingüístico de su creador. Esto se observa especialmente si, como hemos hecho nosotros, establecemos una interfaz alrededor de la cual graviten el resto de herramientas y páginas web de interés. Por tanto, aunque esta propuesta esté orientada a estudiantes de primer curso, el alumno que lo encuentre útil y quiera seguir utilizándolo podrá editar su PLE inicial y adaptarlo a sus necesidades tantas veces como quiera.
- Hemos observado, también, que es bastante frecuente que los recursos para el aprendizaje de lenguas (en este caso no hablamos de las herramientas específicas,

sino de páginas web, especialmente aquellas que explican aspectos gramaticales) que no estén dedicados específicamente al aprendizaje de inglés, se apoyen en él para realizar aclaraciones. Esto, aunque comprensible, pues con las explicaciones en inglés pueden llegar a un público mucho mayor, puede dificultar su uso en el caso de alumnos que no tengan esta lengua entre sus lenguas de trabajo o cuyo nivel no sea muy avanzado.

- Tras valorar, tal y como nos propusimos, distintas herramientas para la creación del PLE (interfaz, redes sociales, *blogs*, y específicas para el aprendizaje de idiomas), comprobamos que, actualmente, existe una gran variedad de recursos gratuitos y de calidad en la web, especialmente en lo que a las últimas se refiere, que pueden utilizarse para la creación un PLE de estas características.
- También hemos constatado que articular una propuesta de PLE para según qué idiomas puede resultar más complicado, pues el número de recursos disponibles se reduce significativamente en función de la lengua que se haya escogido. Sin embargo, aunque pueda resultar más complicado, creemos que un PLE será igual de efectivo en estos casos, si bien será necesaria una mayor implicación del profesorado para ayudar a los alumnos a encontrar recursos especializados, y al mismo tiempo, fiables, en la lengua en cuestión.
- Por último, nos gustaría destacar que, con este trabajo, se ha demostrado que encontrar soluciones que mejoren la competencia lingüística de los alumnos y, por tanto, la situación actual del Grado, es posible. Pese a todo, creemos que sigue siendo fundamental que desde las universidades no solo se ofrezcan las herramientas, sino que se encuentre la forma de motivar a los alumnos a mejorar su competencia lingüística más allá de las clases presenciales. Solo de esta manera se conseguirá verdaderamente equilibrar el nivel de los alumnos antes de que estos comiencen a cursar asignaturas de traducción especializada e interpretación en los últimos cursos.

Para terminar, nos gustaría señalar que, aunque la presente investigación solo sea un Trabajo de Fin de Grado, a partir del mismo se abre la puerta a futuras líneas de investigación. Por un lado, en caso de que este proyecto llegue a ponerse en marcha, nos resultaría muy interesante analizar los resultados y el impacto real que el PLE ha tenido en los alumnos de nuevo ingreso, así como realizar las modificaciones pertinentes en la propuesta en caso de ser necesario. Por otro lado, también nos planteamos cómo podríamos desarrollar este PLE para que evolucione y acoja cuestiones más específicas sobre traducción a medida que los estudiantes avancen cursos en el Grado y quieran incorporar a su PLE estos aspectos, así como nuevas herramientas específicas en las que

puedan apoyarse. Por último, también nos llama la atención dentro del aprendizaje de idiomas la idea de crear un PLE que sirva de apoyo para aquellos alumnos que se encuentren en los últimos cursos del Grado y que estén comenzando a trabajar con lenguas de especialidad (médicas, económicas, jurídicas, etc.) y, especialmente, para los que quieran dedicarse en un futuro a cualquiera de estos campos y busquen empezar a prepararse por su cuenta.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archee, R. (2012). Reflections on personal learning environments: theory and practice. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 55, pp. 419-428.

Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1), pp. 1-8.

Beeby, A., Fernández, M., Fox, O. et al. (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta*, 50(2), pp. 609-619.

Beeby, A., Fernández, M., Fox, O. et al. (2003) Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43-66). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.

Brick, B. (2011). Social Networking Sites and Language Learning. En T. Connolly (Coord). *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)* (pp. 18-31). 2 (3). IGI Global.

Cánovas, M. (2013). Los entornos personales de aprendizaje (PLE) en la formación de traductores: pedagogía y tecnología. *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció*, 11, pp. 257-266. Recuperado el 13 de abril de 2016 de: <http://revistes.uab.cat/tradumatica/article/view/n11-canovas>

Casquero, O. (2014). PLE: una perspectiva tecnológica. En L. Castañeda & J. Adell (Eds.), *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 71-84). Alcoy: Marfil.

Castañeda, L. & Adell, J. (Eds.). (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Cerezo, Herrero E. (2013). *La enseñanza del inglés como lengua B en la formación de traductores e intérpretes en España: la comprensión oral para la interpretación*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Recuperada de la base de datos Roderic.: Recuperado el 17 de junio de 2016 de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/29208>.

EFE. (17 de febrero de 2014). Aumentan un 20% los alumnos que eligen alemán en centros públicos y privados. ABC. Recuperado el 9 de julio de 2016 de <http://www.abc.es/sociedad/20140217/abci-alumnos-aleman-colegios-201402171220.html>

Food for translators. (17 de septiembre de 2012). Hashtags for translators (Part I). *Food for translators*. Recuperado el 13 de julio de 2016 de <http://www.foodfortranslators.com/2012/09/17/hashtags-for-translators/>

Food for translators. (9 de octubre de 2012). Hashtags for translators (Part II). *Food for translators*. Recuperado el 13 de julio de 2016 de <http://www.foodfortranslators.com/2012/09/17/hashtags-for-translators/>

García-Peñalvo, F. J., Conde, M. Á., Alier, M., & Colomo-Palacios, R. (2014). A case study for measuring informal learning in PLES. *IJET*, 9(7), pp. 47-55.

Gilet, D. & El Helou, S. (2010). The four Elements of a viable PLE. 1st Workshop on Exploring the Fitness and Evolvability of Personal Learning Environments (EFEPLE'11), Francia, 27-31 marzo.

Harwood, C. (2012). A Review of "SymbalooEDU, the Personal Learning Environment Platform". *ELTWorldOnline*, 3, pp. 1-6. Recuperado el 15 de julio de: <http://blog.nus.edu.sg/eltwo/2011/03/27/a-review-ofsymbalooedu-the-personal-learning-environment-platform/>

Henri, F., Charlier, B., & Limpens, F. (2008). Understanding PLE as an essential component of the learning process. *Proc. of ED-Media, AACE, Chesapeake*, pp. 3766-3770.

Hernández, C. & Cruz, L. (2009). La enseñanza de inglés en los estudios de Filología y Traducción e Interpretación. Diferencias metodológicas. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 8. pp. 16-29. Recuperado el 27 de junio de 2016, de: DIALNET <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3142992>

Iasci, P. (2015). El PLE para la clase de italiano. *Tendencias pedagógicas*, 25, pp.335-346. Recuperado el 14 de abril de 2016 de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/about/contact>

Krish, P., Zabidi, N. & Noor, N. (2013). Creating Personal Learning Environments via Blogs. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), pp. 29-38. Recuperado el 11 de julio de 2016 de: <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/all/article/view/87>

Li, N., Najafian, M., & Gillet, D. (2011). Exploring Trust in Personal Learning Environments. *The 4th International Conference on Advances in Computer-Human Interactions*. Gosier, Guadeloupe, France. Recuperado el 2 de julio de 2016 de: https://infoscience.epfl.ch/record/161834/files/ACHI2011_EPFL_Exploring%20Trust.pdf

- Livingstone, D. (2001). Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. *NALL Working Paper 21, New Approaches to Lifelong Learning (NALL)*, pp. 1-41.
- López, L., & Tabuenca, M. (2009). Lengua B1 (Traducción e Interpretación) y competencias. En C. Gómez y S. Grau (Coords.), *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES* (pp. 121-134). Alicante: Marfil.
- Marín, V., Negre, F., & Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 42 (21), pp. 35-43. Recuperado el 5 de junio de 2016 de: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-03>
- Martínez, Y. (2014). El aprovechamiento de un Entorno Personal de Aprendizaje para la evaluación integradora del aprendizaje autónomo de Inglés. *Artículo publicado en Researchgate*. Recuperado el 27 de junio de: https://www.researchgate.net/publication/266356962_El_aprovechamiento_de_un_Entorno_Personal_de_Aprendizaje_para_la_evaluacion_integradora_del_aprendizaje_autonomo_de_Ingles
- Panagiotidis, P. (2014). Using Netvibes as a PLE for language learning. En L. Gómez Cova, A. López Martínez & I. Candel Torres (Eds.), *8th International Technology, Education and Development Conference Valencia, Spain. 10-12 March, 2014*. IATED Academy.
- Panagiotidis, P. (2012). Personal Learning Environments for Language Learning. *Social Technologies*, 2(2), pp. 420-440.
- Reinders, H. (2014). Personal Learning Environments for Supporting Out-of-Class Language Learning. *English Teaching Forum*, 4, pp. 14-27.
- Schaffert, S. & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *eLearning Papers*, 9, pp. 1-11.