

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Traducció i d'Interpretació

LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN EN LA MODALIDAD SEMPRESENCIAL

Tesis doctoral

Volumen I

Anabel Galán-Mañas



Directora: Amparo Hurtado Albir

2009

Departament de Traducció i d'Interpretació



LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Volumen I

Tesis doctoral

presentada por

Anabel Galán Mañas

dirigida por

Amparo Hurtado Albir

Barcelona, 2009

A Laurent, Xènia y Gael,
que durante tanto tiempo han sufrido mi semipresencialidad,
incondicional y pacientemente.

A mi madre, que siempre me incentivó a vivir con los libros bajo el brazo.

A mi padre, con quien hubiera querido compartir este momento y tantos otros.

A mis hermanos —Toñi, Henar, Fernando y Emilio—, porque me ayudan a crecer
y viven mis experiencias como si fueran las suyas propias.
Por su disponibilidad. Por existir conmigo.

A Teresa, por abrirme el nido permanentemente.

A Mònica, por todo lo que me ha enseñado, ayudado y guiado.

A Amparo, porque estar a su lado es aprender constantemente, por haber creído en
mí, haberme hecho siempre un espacio y un tiempo aunque lo necesitara para ella,
por ser faro y puerto de esta tesis.

AGRADECIMIENTOS

A Amparo Hurtado, directora de esta tesis, MAESTRA en mayúsculas, por el apoyo brindado, sus comentarios, la confianza y paciencia que ha depositado en mí, por haber repasado a deshoras de manera incombustible mis trabajos, por haber comprendido mis limitaciones y necesidades e incluso anteponerlas a las suyas propias.

A Mònica Fernández por guiarme, por el tiempo invertido en asesorarme y por todo lo que me ha enseñado.

A Helena Tanqueiro, que me dio la primera oportunidad.

A Allison Beeby, que creyó en mí y me abrió las puertas al mundo de la enseñanza de la traducción.

Al Departament de Traducció i d'Interpretació de la Universitat Autònoma de Barcelona por todo el apoyo a lo largo de estos años.

A mis estudiantes, de los que he aprendido y espero seguir aprendiendo todos los días. Por sus comentarios y sus preguntas que me incitan a pensar y argumentar; por sus críticas constructivas, con las que puedo crecer. Y muy especialmente a los estudiantes que han participado en la prueba piloto y en la experimentación pues su colaboración ha sido una pieza importante para la realización de esta tesis.

A mis compañeros de la Facultad de Traducción e Interpretación, por animarme cuando mis fuerzas se debilitaban. Y muy especialmente a Carme Bestué, por hacerme compañía durante los interminables días de elaboración de la tesis, de despacho a despacho, por darme ánimos y por volver conmigo en tren cuando nos apagaban la luz.

A Laurent Ménard, por el apoyo técnico con Excel; también por el apoyo moral esperando pacientemente que acabara esta tesis, dándome cariño, transmitiéndome paz y comprendiendo cuan necesario era para mí destinar largo tiempo a esta tarea; y por el apoyo logístico al hacerse cargo tantos fines de semana de Xènia y Gael y permitirme así trabajar.

A Xènia y Gael Ménard, que en su tierna infancia les ha tocado esperar impacientemente el fin de la tesis para que yo también les pueda acompañar al parque y dar los besos y abrazos que de alguna manera les habré escatimado.

A los tres, por compartir conmigo la vida, por ser lo más importante y ser el motor de todos y cada uno de mis días.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

VOLUMEN I

Introducción	1
--------------------	---

PARTE I

LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN

Capítulo 1. La competencia traductora	15
1.1. Modelos propuestos.....	15
1.2. El modelo de competencia traductora del grupo PACTE	19
1.3. La adquisición de la competencia traductora	20
1.3.1. Modelos propuestos	21
1.3.2. El modelo de adquisición de la competencia traductora del grupo PACTE.....	22
1.4. La competencia traductora en la traducción especializada	23
Capítulo 2. La enseñanza de la traducción general	27
2.1. La didáctica de la traducción: perspectivas didácticas centradas en el resultado.....	27
2.1.1. El uso de la traducción en la enseñanza tradicional de lenguas	27
2.1.2. Los métodos tradicionales en la enseñanza de la traducción	28
2.1.3. Los métodos de enseñanza basados en estudios contrastivos	29
2.1.4. La enseñanza de la traducción a través de los tratados teóricos.....	31
2.1.5. La propuesta de Nord	32
2.1.6. Consideraciones sobre las propuestas centradas en el resultado.....	34
2.2. La didáctica de la traducción: perspectivas didácticas centradas en el proceso.....	35
2.2.1. Modelos de traducción pedagógica basados en objetivos de aprendizaje	36
2.2.1.1. La propuesta didáctica de Duff	36
2.2.1.2. La propuesta didáctica de Grellet	37
2.2.2. La enseñanza de la traducción basada en objetivos de aprendizaje. La propuesta de Delisle.....	38
2.2.3. La enseñanza de la traducción mediante el enfoque por tareas y proyectos.....	40
2.2.3.1. La propuesta de Hurtado Albir	41
2.2.3.2. La propuesta de González Davies	46
2.2.4. La enseñanza de la traducción basada en objetivos y unidades didácticas. La propuesta de Díaz Fouces.....	53
2.2.5. La enseñanza de la traducción basada en un enfoque constructivista. La propuesta de Kiraly.....	56
2.2.6. La enseñanza de la traducción basada en la autonomía del alumno. La propuesta de Alves, Magalhães y Pagano	58
2.2.7. La propuesta de Kelly	60
2.2.8. La enseñanza de la traducción por competencias.....	65
2.2.8.1. La propuesta de Kelly	66
2.2.8.2. La propuesta de Hurtado.....	69
Capítulo 3. La enseñanza de la traducción especializada	75
3.1. La enseñanza de la traducción científico-técnica	75
3.1.1. La propuesta de Durieux (1988)	75
3.1.2. La propuesta de Gamero y Hurtado Albir (1999).....	77
3.1.3. La propuesta de González Davies y Espasa (2003)	78
3.1.4. La propuesta de Montalt (2005)	80

3.2. La enseñanza de la traducción jurídica	82
3.2.1. La propuesta de Borja (1996)	82
3.2.2. La propuesta de Borja y Hurtado Albir (1999)	86
3.2.3. La propuesta de Borja (2007)	89
3.2.4. La propuesta de Cànovas, Cotoner i Godayol (2003)	91
Capítulo 4. La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial..	93
4.1. La propuesta de Borja y Monzó (2001)	93
4.2. La propuesta de Montalt (2002)	96
4.3. Las propuestas de Cànovas (2003 y 2004)	97
4.4. La propuesta de Varela (2007)	102

PARTE II

LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL

Capítulo 1. Definición de la semipresencialidad	113
1.1. Denominaciones	113
1.1.1 Denominaciones en el ámbito español	113
1.1.2 Denominaciones en el ámbito internacional	115
1.2. Modelos propuestos	117
1.2.1. El modelo de Allan	117
1.2.2. El modelo de Bonk y Graham	119
1.2.3. El modelo de Thorne	120
1.2.4. El modelo de McDonald	121
1.2.5. La definición de Bersin	122
1.3. Definición y ejes de la semipresencialidad	124
1.3.1. Propuesta de definición de semipresencialidad	124
1.3.2. Ejes de la semipresencialidad	127
1.3.2.1. Presencia	127
1.3.2.2. Distancia	128
1.3.2.3. Comparación entre presencialidad, distancia y semipresencialidad	130
1.3.2.4. Sincronicidad	132
1.3.2.5. Asincronicidad	135
Capítulo 2. Herramientas de la enseñanza semipresencial	137
2.1. Herramientas de comunicación	138
2.1.1. Foro de debate	138
2.1.2. Chat	141
2.1.3. Correo electrónico	142
2.1.4. Listas de distribución	143
2.1.5. Videoconferencia	144
2.1.6. Videoconferencia web	145
2.1.7. Seminario web	146
2.2. Herramientas sociales	146
2.2.1. Wiki	146
2.2.2. Bitácora (blog)	147
2.3. Sistemas de aprendizaje virtual	148
2.3.1. Entorno virtual de aprendizaje (EVA)	149
2.3.1.1. Entornos virtuales de aprendizaje comerciales. El ejemplo de Blackboard y WebCT	149
2.3.1.2. Software colaborativo gratuito. El ejemplo de Moodle	150
2.3.2. Campus virtual	151
2.4. Uso compartido de documentos	151
2.5. Aprendizaje electrónico móvil	152

Capítulo 3. Metodología de la semipresencialidad	153
3.1. Materiales de aprendizaje	153
3.2. Actividades de aprendizaje	156
3.3. Participantes	164
3.3.1. El estudiante	164
3.3.2. El docente-tutor	165
3.4. Diseño de un curso en la modalidad semipresencial	166

PARTE III

MARCO CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL DE LA TRADUCCIÓN

Capítulo 1. Marco pedagógico	177
1.1. Presupuestos pedagógicos	177
1.2. Espacio didáctico y materias de aplicación	179
1.3. Competencias	179
1.3.1. Competencias transversales	180
1.3.2. Competencias específicas	181
1.4. Contenidos de aprendizaje	185
1.4.1. Contenidos de aprendizaje de iniciación a la traducción	186
1.4.2. Contenidos de aprendizaje de traducción científico-técnica	189
1.4.3. Contenidos de aprendizaje de traducción jurídica	193
1.5. Secuenciación de las unidades didácticas	198
1.6. Semipresencialidad	201
Capítulo 2. Metodología	205
2.1. Actividades didácticas	205
2.2. Materiales de aprendizaje	208
2.3. Herramientas de comunicación	210
2.4. Tutorización	212
Capítulo 3. Evaluación	217
3.1. Concepción de la evaluación	217
3.1.1. Retroalimentación	221
3.1.2. Calidad de la evaluación	222
3.2. Evaluación diagnóstica	223
3.3. Evaluación formativa	234
3.4. Evaluación sumativa	235
3.5. Coevaluación	236
3.6. Autoevaluación	237
3.7. Diario reflexivo	239
3.7.1. Diario reflexivo del estudiante	240
3.7.2. Diario reflexivo del profesor	241
3.8. Carpeta de aprendizaje del estudiante	243
3.9. Matriz de evaluación	247
3.9.1. Baremo para la corrección de traducciones	248
3.10. Evaluación general de la asignatura	250
3.10.1. Evaluación de la asignatura por parte del alumno	250
3.10.2. Evaluación de la asignatura por parte del profesor	253

<p>PARTE IV</p> <p>PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL DE LA TRADUCCIÓN</p>

Capítulo 1. Contexto de la propuesta	259
1.1. Materias de aplicación	259
1.2. Conocimientos previos	260
1.3. Estructura de las unidades didácticas	261
1.3.1. Estructura de las tareas de traducción	261
1.4. Evaluación de las unidades didácticas.....	263
1.4.1. Evaluación del aprendizaje.....	263
1.4.2. Evaluación de la enseñanza	263
1.5. Herramientas para la semipresencialidad en las unidades didácticas.....	268
Capítulo 2. Unidades didácticas de iniciación a la traducción	271
2.1. Unidad didáctica <i>La traducción de referentes culturales</i>	271
2.1.1. Estructura de la unidad didáctica	272
2.1.1.1. Tarea 1: La identificación de referentes culturales.....	272
2.1.1.2. Tarea 2. La aplicación de técnicas de traducción para traducir referentes culturales	273
2.1.1.3. Tarea final: La traducción de referentes culturales	273
2.1.2. Calendario de la unidad didáctica.....	274
2.1.3. Evaluación.....	274
2.2. Unidad didáctica <i>La traducción de textos narrativos</i>	279
2.2.1. Estructura de la unidad didáctica	279
2.2.1.1. Tarea 1: El análisis de un texto narrativo	281
2.2.1.2. Tarea 2. La traducción de un texto narrativo.....	282
2.2.1.3. Tarea 3. La revisión de un texto narrativo	282
2.2.1.4. Tarea final: El encargo de traducción de un texto narrativo.....	283
2.2.2. Calendario de la unidad didáctica.....	283
2.2.3. Evaluación.....	284
Capítulo 3. Unidades didácticas de traducción científico-técnica	291
3.1. Unidad didáctica <i>El mercado laboral de la traducción científico-técnica</i>	291
3.1.1. Estructura de la unidad didáctica	291
3.1.1.1. Tarea 1: Salidas profesionales del traductor científico-técnico	292
3.1.1.2. Tarea 2. Asociaciones de traductores	293
3.1.1.3. Tarea 3. Tarifas de traducción	293
3.1.1.4. Tarea 4. Facturación	293
3.1.1.5. Tarea 5. Currículo del traductor científico-técnico.....	294
3.1.2. Calendario de la unidad didáctica.....	294
3.1.3. Evaluación.....	295
3.2. Unidad didáctica <i>La traducción de un manual de instrucciones</i>	300
3.2.1. Estructura de la unidad didáctica	300
3.2.1.1. Tarea 1: El análisis de un manual de instrucciones	302
3.2.1.2. Tarea 2. La traducción de un manual de instrucciones.....	302
3.2.1.3. Tarea final. La realización de un encargo de traducción de un manual de instrucciones	302
3.2.2. Calendario de la unidad didáctica.....	303
3.2.3. Evaluación.....	303

3.3. Unidad didáctica <i>La traducción de un documento técnico en soporte audiovisual</i>	309
3.3.1. Estructura de la unidad didáctica	310
3.3.1.1. Tarea única. Los encargos de un documento técnico en soporte audiovisual	311
3.3.2. Calendario de la unidad didáctica	312
3.3.3. Evaluación	312
Capítulo 4. Unidades didácticas de traducción jurídica	317
4.1. Unidad didáctica <i>La traducción jurada y la traducción jurídica</i>	317
4.1.1. Estructura de la unidad didáctica	318
4.1.1.1. Tarea 1: El nombramiento del intérprete jurado	318
4.1.1.2. Tarea 2. Las diferencias entre la traducción jurídica y la traducción jurada	318
4.1.1.3. Tarea 3: La responsabilidad del traductor jurídico y jurado	319
4.1.1.4. Tarea final: La traducción jurídica y jurada	319
4.1.2. Calendario de la unidad didáctica	319
4.1.3. Evaluación	320
4.2. Unidad didáctica <i>La clasificación y caracterización contrastiva de los géneros legales</i>	322
4.2.1. Estructura de la unidad didáctica	323
4.2.1.1. Tarea 1: Textos paralelos	323
4.2.1.2. Tarea 2. Clasificación de los textos jurídicos	323
4.2.1.3. Tarea final: Análisis contrastivo de los géneros jurídicos	324
4.2.2. Calendario de la unidad didáctica	324
4.2.3. Evaluación	324
4.3. Unidad didáctica <i>La traducción de textos administrativos</i>	327
4.3.1. Estructura de la unidad didáctica	328
4.3.1.1. Tarea 1: Clasificación de los textos de género administrativo ..	329
4.3.1.2. Tarea 2. Comparación de documentos administrativos en lengua materna y extranjera	329
4.3.1.3. Tarea 3: Búsqueda terminológica	329
4.3.1.4. Tarea final: Traducción de un documento administrativo	329
4.3.2. Calendario de la unidad didáctica	330
4.3.3. Evaluación	330

PARTE V

EXPERIMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL DE LA TRADUCCIÓN

Capítulo 1. Contexto de la experimentación	337
1.1. Fases de la experimentación	338
1.2. Selección de las unidades didácticas de la experimentación	339
1.3. Asignaturas de la experimentación	340
1.4. Perfil de los estudiantes	341
Capítulo 2. Resultados de la experimentación en Iniciación a la traducción del inglés al español	345
2.1 Unidad didáctica <i>La traducción de referentes culturales del inglés al español</i>	345
2.1.1. Resultados de los instrumentos de evaluación	345
2.1.1.1. Resultados de la autoevaluación	345
2.1.1.2. Resultados del aprendizaje	352
2.1.1.3. Resultados de la evaluación de la enseñanza semipresencial ..	353
2.1.1.4. Resultados del diario reflexivo del docente	371

2.1.2. Evolución de la unidad didáctica.....	372
2.1.2.1. Prueba piloto. Incorporación de los resultados de la prueba piloto.....	372
2.1.2.2. Experimentación. Incorporación de los resultados de la experimentación	373
2.2. Unidad didáctica <i>La traducción de textos narrativos del inglés al español</i>	375
2.2.1. Resultados de los instrumentos de evaluación	375
2.2.1.1. Resultados de la autoevaluación	375
2.2.1.2. Resultados del aprendizaje	386
2.2.1.3. Resultados de la evaluación de la enseñanza semipresencial	388
2.2.1.4. Resultados del diario reflexivo del docente	405
2.2.2. Evolución de la unidad didáctica	406
2.2.2.1. Prueba piloto. Incorporación de los resultados de la prueba piloto.....	406
2.2.2.2. Experimentación. Incorporación de los resultados de la experimentación.....	407
Capítulo 3. Resultados de la experimentación en Iniciación a la traducción del inglés al español	409
3.1. Unidad didáctica <i>El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español</i>	409
3.1.1. Resultados de los instrumentos de evaluación.....	409
3.1.1.1. Resultados de la autoevaluación	409
3.1.1.2. Resultados del aprendizaje	418
3.1.1.3. Resultados de la evaluación de la enseñanza semipresencial	419
3.1.1.4. Resultados del diario reflexivo del docente	440
3.1.2. Evolución de la unidad didáctica.....	440
3.1.2.1. Prueba piloto. Incorporación de los resultados de la prueba piloto.....	441
3.1.2.2. Experimentación. Incorporación de los resultados de la experimentación	442
3.2. Unidad didáctica <i>La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español</i>	443
3.2.1. Resultados de los instrumentos de evaluación.....	443
3.2.1.1. Resultados de la autoevaluación	443
3.2.1.2. Resultados del aprendizaje.....	452
3.2.1.3. Resultados de la evaluación de la enseñanza semipresencial	454
3.2.1.4. Resultados del diario reflexivo del docente	474
3.2.2. Evolución de la unidad didáctica.....	474
3.2.2.1. Prueba piloto. Incorporación de los resultados de la prueba piloto.....	475
3.2.2.2. Experimentación. Incorporación de los resultados de la experimentación	475
Conclusiones.....	479
Índice de figuras	499
Bibliografía.....	501

VOLUMEN II

MATERIALES DEL ESTUDIANTE

Iniciación a la traducción	1
Prueba diagnóstica	3
Unidad didáctica <i>La traducción de referentes culturales</i>	7
Unidad didáctica <i>La traducción de textos narrativos</i>	43
Traducción científico-técnica	67
Prueba diagnóstica	69
Unidad didáctica <i>El mercado de la traducción científico-técnica</i>	75
Unidad didáctica <i>La traducción de un manual de instrucciones</i>	103
Unidad didáctica <i>La traducción de un documento técnico en soporte audiovisual</i>	123
Traducción jurídica	135
Prueba diagnóstica	137
Unidad didáctica <i>La traducción jurada y la traducción jurídica</i>	141
Unidad didáctica <i>La clasificación y caracterización contrastiva de los géneros legales</i>	159
Unidad didáctica <i>Traducción de un documento administrativo</i>	235

INTRODUCCIÓN

Con la realización de esta tesis doctoral nos proponemos presentar un modelo para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial. La semipresencialidad en la universidad viene definida por el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior.

Ante este desafío, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se presentan como una herramienta para la comunicación síncrona y asíncrona. Permiten crear espacios de debate y de construcción de aprendizajes en los que el estudiante puede trabajar sin tener limitaciones de espacio y tiempo, y proporcionan la posibilidad de llevar a cabo un seguimiento individualizado del estudiante.

El uso de las TIC es indispensable en la formación de traductores porque posibilitan al estudiante desarrollar las competencias, estrategias y habilidades necesarias para ejercer un día como profesionales en el mercado de trabajo.

Por otro lado, la didáctica de la traducción es un campo de investigación que todavía se encuentra en un estado inicial, un área de estudio que formalmente hemos querido hacer nuestro con el trabajo que presentamos.

Si bien en los últimos años han ido surgiendo propuestas para la didáctica de la traducción, consideramos que éstas son todavía escasas si se compara con otras disciplinas. Echamos especialmente en falta propuestas didácticas dedicadas a la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial, en cualquier combinación lingüística y especialidad. De ahí, también, el mérito de las pocas propuestas que existen y el camino que han abierto para poder avanzar, como hemos querido, en la misma línea.

OBJETIVOS

El objetivo global de nuestra investigación es proponer un modelo de enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial. Para alcanzar ese objetivo, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

1. Construir un marco teórico para la didáctica de la traducción.
2. Establecer un marco conceptual para la didáctica de la traducción.
3. Establecer un marco teórico para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial.
4. Elaborar una propuesta pedagógica de unidades didácticas para la enseñanza de la traducción general y especializada en la modalidad semipresencial y basada en competencias.
5. Experimentar el modelo propuesto con el fin de evaluar su adecuación.
6. Analizar los resultados obtenidos en la experimentación.
7. Ajustar la propuesta a partir de los resultados obtenidos.

Para desarrollar estos objetivos, nos centramos en las siguientes materias y lenguas:

- Iniciación a la traducción del inglés, francés y portugués al español
- Traducción científico-técnica del inglés, francés y portugués al español
- Traducción jurídica del portugués al español

MOTIVACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En la tesis que hemos elaborado, abordamos dos campos de estudio que nos interesan por nuestra doble experiencia docente y profesional:

- 1) La enseñanza semipresencial por medios tecnológicos, también conocida como *blended-learning*.
- 2) La didáctica de la traducción, general y especializada.

Por un lado, la enseñanza en la modalidad semipresencial con el soporte de medios tecnológicos se relaciona con nuestra experiencia docente en la enseñanza de la lengua y de la traducción, así como con el momento de cambio que está experimentando la enseñanza superior en Europa.

Por otro lado, del campo de la didáctica de la traducción nos interesa profundizar en las propuestas de diseño con la intención de avanzar en su construcción/evolución. En nuestro interés se encuentra trabajar sobre las propuestas didácticas específicas para la enseñanza de la traducción general y especializada en diferentes combinaciones lingüísticas, adaptadas a la modalidad semipresencial.

De nuestra experiencia profesional como traductora autónoma siempre hemos observado la falta de material de apoyo para el traductor de textos especializados, especialmente en el ámbito de la traducción jurídica en la combinación portugués-castellano. La misma dificultad se repitió, tiempo después, frente a otra necesidad: la falta de material de apoyo docente a la hora de diseñar diversos cursos de traducción general y especializada en diferentes combinaciones lingüísticas para la Facultat de Traducció i d'Interpretació (FTI) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

En relación con nuestro desempeño profesional, parte de nuestra investigación se ha apoyado en la búsqueda de textos paralelos y de información conceptual que ha sido necesaria para poder realizar las traducciones generales, científico-técnicas y jurídicas que hemos recibido en diferentes contextos (en España, Reino Unido o Brasil durante los últimos 20 años), teniendo el inglés, portugués, francés y español como lenguas de trabajo.

Los problemas de traducción de tipo terminológico debíamos resolverlos por estrategias variadas: por ejemplo, la búsqueda de equivalentes en muchas ocasiones ha pasado por una *lengua-puente*; así como la búsqueda intensiva en Internet, donde los recursos de búsqueda en línea se han revelado de especial utilidad para encontrar textos paralelos o el uso de términos en contexto. Esta experiencia profesional a lo largo de esos años nos ha posibilitado trabajar con una gran variedad de textos que no sólo hemos utilizado para trabajar en el aula la gran variedad de géneros jurídicos y científico-técnicos, sino también para comprender la necesidad de trabajar la

traducción de los géneros a partir de un conjunto igualmente variado de tareas de traducción.

Por otra parte, nuestra experiencia docente también ha evolucionado en varios contextos. En una primera etapa nos dedicamos a la enseñanza del inglés y del español como lenguas extranjeras en empresas, en que aplicamos el enfoque por tareas para la enseñanza de la lengua para fines específicos. Bajo el mismo enfoque planteamos posteriormente la enseñanza del portugués para traductores del plan de estudios de Traducción e Interpretación de la FTI de la UAB (primer semestre del curso académico 2003-2004).

Posteriormente, pasamos a la formación de traductores abarcando diferentes materias y combinaciones de lenguas y evolucionando progresivamente. Aplicando siempre el enfoque por tareas de traducción propuesto por Hurtado Albir, hemos elaborado el diseño de las asignaturas Traducción directa del portugués C2 al español y Traducción directa del portugués C4 al español (2º semestre del curso académico 2004-2005), Traducción directa del francés B1 al español (1r semestre del curso académico 2006-2007 y 1r semestre del curso académico 2007-2008) —en este caso no tuvimos que diseñar gran parte de los materiales docentes, que tuvimos el privilegio que nos los cediera la Dra. Hurtado Albir—, Traducción directa del portugués C2 al catalán, Traducción directa del portugués C3 al catalán y Traducción directa del portugués C4 al catalán (curso académico 2006-2007), Traducción directa del inglés B2 al español (2º semestre del curso académico 2007-2008), Traducción especializada científico-técnica del inglés B2 al español (1r semestre del curso académico 2005-2006 y 2º semestre del curso académico 2007-2008), además del módulo de Traducción técnica del inglés al español y Traducción técnica del francés al español del Máster Oficial en Traducción, interpretación y estudios interculturales (2º semestre del curso académico 2007-2008).

ANTECEDENTES

Para el estudio de la enseñanza de la traducción, general y especializada, es necesario interrelacionar dos áreas de estudio:

1) La didáctica de la traducción

La didáctica de la traducción no ha tenido el desarrollo que han tenido otras áreas afines, como la enseñanza de lenguas; existen pocos trabajos sobre esta temática, entre los que destacan Delisle 1980 y 1993, Kirally 2000, Hurtado 1996, 1999, 2009, Kelly 2005, González Davies 2003. En el ámbito de la traducción jurídica todavía escasean más las propuestas didácticas (cfr. en este sentido, Borja y Hurtado 1999; Cànovas, Cotoner y Godayol, 2003), y en el caso de la traducción científico-técnica destacan las propuestas de Bédard 1986, Durieux 1988, Gamero y Hurtado 1999, Espasa y González Davies 2003 y Montalt 2007.

2) La enseñanza semipresencial

Nuestro interés en el campo de la enseñanza semipresencial se centra en la posibilidad de establecer diferentes grados de presencialidad que se integren tanto al enfoque didáctico mencionado (el enfoque por tareas de traducción), como a la actual adaptación de las asignaturas a la formación por competencias.

Los trabajos que nos sirven de referencia en este campo son Allan (2007), Bonk y Graham (2006), Thorne (2003), McDonald (2006) y Bersin (2004), entre otros.

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

Nuestra investigación responde a lo que, siguiendo la clasificación de Latorre, Del Rincón y Arnal (cit. en Hurtado Albir 2001: 174), se conoce como *investigación-acción*, dado que es una investigación sobre una práctica —la enseñanza de la traducción— para mejorarla. Nuestra investigación se enmarca en el marco aplicado de la Traductología.

La investigación-acción es una forma de estudiar una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla. Este tipo de investigación tiende a usar el enfoque cualitativo y utiliza técnicas de recogida de información variadas como registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, descripciones del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, estudio de casos, etc. (Hopkins, 1989; Winter, 1989).

La investigación-acción se estructura en ciclos de investigación en espiral, contando cada ciclo con cuatro momentos clave: 1) fase de reflexión inicial, 2) fase de planificación, 3) fase de acción y 4) fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación (Altrichter, Posch y Somekh, 1993, cit. en Suárez Pazos, 2002).

En definitiva, se trata de una investigación que pretende mejorar la educación cambiando prácticas y que permite aprender gracias al análisis reflexivo de las consecuencias que genera. Tanto esas prácticas como las ideas deben ser objeto de pruebas y de ellas se deben recoger evidencias, entendiendo la prueba de un modo flexible y abierto: registrar lo que sucede y analizarlo mediante juicios de valor e impresiones (Suárez Pazos, 2002).

Desde nuestro punto de vista, esa mejora no sólo se tiene que plantear en el ámbito del diseño pedagógico, sino también en lo que se refiere a la construcción de un corpus para la elaboración de actividades de aprendizaje con documentos reales.

Fases

Nuestra investigación se inicia en la primavera del 2004 y coincide con nuestra formación en el programa de doctorado *Traducción y Estudios interculturales* de la Universidad Autónoma de Barcelona. En ese momento realizamos un primer vaciado bibliográfico sobre la didáctica de la traducción, de acuerdo con la orientación recibida en los cursos de doctorado que cursábamos y nuestro interés en esta línea de investigación.

Para nuestro trabajo de investigación, defendido en 2006, elaboramos una propuesta pedagógica basada en el enfoque por tareas para la enseñanza de la traducción del portugués al español.

Para esta tesis doctoral, decidimos diseñar una propuesta pedagógica que abarcara diferentes materias y combinaciones lingüísticas en la modalidad semipresencial. Las fases que hemos seguido para el desarrollo de nuestra investigación han sido las siguientes:

1ª fase: Delimitación del objeto de estudio y establecimiento del marco conceptual

(Septiembre - diciembre 2006)

- La estructura de nuestra investigación arranca con una primera elaboración de un esquema de las siguientes propuestas de enseñanza de la traducción:
 - Iniciación a la traducción del inglés, francés y portugués al español
 - Traducción científico-técnica del inglés, francés y portugués al español
 - Traducción jurídica del portugués al español

Para el diseño curricular de cada una de estas materias consideramos los aspectos básicos de cualquier tipo de formación: definición del espacio didáctico, finalidad de la enseñanza, objetivos de aprendizaje y competencias, contenidos, unidades didácticas, tareas de traducción y evaluación.

- Asimismo, en esta primera fase de la investigación, realizamos un primer vaciado bibliográfico sobre la didáctica de la traducción, de acuerdo con la orientación recibida en los cursos de doctorado que cursábamos y nuestro interés en esta línea de investigación.
- Un paso posterior consistió en un vaciado bibliográfico sobre la enseñanza en la modalidad semipresencial, seguido de un análisis de las propuestas existentes.
- Otro aspecto decisivo de esta fase fue el análisis de herramientas tecnológicas que se adaptaran a la enseñanza en la modalidad semipresencial.

2ª fase: Esbozo de la propuesta pedagógica

(Enero - marzo 2007)

Durante el segundo semestre del curso académico 2006-2007, nos encargamos de los cursos de iniciación a la traducción del inglés al español y traducción científico-técnica del inglés al español, todos ellos del plan de estudios de la Facultat de Traducció i d'Interpretació de la UAB. El diseño curricular que realizamos para las materias que impartimos en ese curso se adaptó al enfoque por tareas propuesto por Hurtado Albir (1996, 1999).

En este sentido, una vez establecidas las primeras bases teóricas y didácticas la preparación del diseño curricular mencionado, nos sirvió como primer borrador de las unidades didácticas y sus respectivas tareas para las distintas materias. En este primer borrador, otorgamos una gran importancia a los aspectos profesionales, a los principios metodológicos de la traducción y a las tipologías textuales y los géneros especializados, y analizamos la adecuación de la presencialidad o la virtualidad según los objetivos de aprendizaje definidos para cada actividad.

3ª fase: Recopilación del corpus

(Abril - junio 2007)

Teniendo elaborado el primer borrador de las unidades didácticas, nos encontramos con la necesidad de compilar un corpus de textos a partir del cual poder pautar las tareas de traducción de las unidades didácticas que habíamos formulado y avanzar en el diseño pedagógico de nuestra propuesta.

Para ello, establecimos la selección y recogida de los textos teniendo en cuenta criterios y aspectos profesionales, metodológicos y de género de los textos generales y especializados, e iniciamos el período de búsqueda de los textos generales y científico-técnicos en inglés, francés, portugués y español, y jurídicos en portugués y español.

Para obtenerlos, recurrimos a distintas fuentes y aplicamos diferentes estrategias. La recopilación de este corpus resultó especialmente difícil en el caso de los textos jurídicos en portugués y español.

4ª fase: Elaboración de la propuesta pedagógica

(Septiembre - diciembre 2007)

En esta fase, incorporamos los textos recogidos durante la fase anterior a las diferentes unidades didácticas de las materias de iniciación a la traducción, traducción científico-técnica y traducción jurídica y elaboramos la propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial en las materias y combinaciones lingüísticas que habíamos establecido.

5ª fase: Prueba piloto

(Febrero - junio 2008)

Durante el segundo semestre del curso académico 2007-2008 pudimos llevar a cabo una prueba piloto de nuestra propuesta pedagógica para la formación de traductores en la modalidad semipresencial de las materias de iniciación a la traducción y traducción científico-técnica, ambas del inglés al español.

En la prueba piloto, se aplicaron cuatro unidades didácticas, dos en cada materia que impartíamos:

- Iniciación a la traducción
 - o La traducción de referentes culturales del inglés al español
 - o La traducción de textos narrativos del inglés al español

- Traducción científico-técnica
 - o El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español
 - o La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español

Esta prueba piloto tenía como objetivo averiguar si funcionaban las distintas tareas de las unidades didácticas diseñadas para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial.

6ª fase: Valoración de la prueba piloto e incorporación de modificaciones en la propuesta

(Septiembre - diciembre 2007)

Después de realizar la prueba piloto, se valoró cómo habían funcionado las unidades didácticas aplicadas y se introdujeron las modificaciones necesarias en la propuesta pedagógica. Dichas modificaciones se pueden resumir en cambios o supresión de tareas de traducción, sustitución de textos de trabajo, revisión de las consignas de las actividades, el sistema de evaluación, las herramientas de apoyo a la semipresencialidad, etc.

7ª fase: Experimentación de la propuesta

(Febrero - marzo 2009)

A lo largo del segundo semestre del curso académico 2008-2009, llevamos a cabo la experimentación de las mismas unidades didácticas que habíamos aplicado en la prueba piloto, a las cuales habíamos incorporado las modificaciones pertinentes. El objetivo de esta experimentación era recoger los datos necesarios que nos permitieran valorar la adecuación de la propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción general y especializada en la modalidad semipresencial.

8ª fase: Análisis de los resultados

(Marzo - abril 2009)

Con la finalización de la experimentación, tomamos los datos recogidos para valorar la adecuación de la propuesta. Nuestros pasos se encaminaron hacia los siguientes puntos:

- Analizar los datos obtenidos en cada una de las materias.
- La revisión de las unidades didácticas y sus tareas de traducción, paso que supuso, por un lado, cambios de orden y fusión de algunas tareas de traducción; y, por otro, un pautado más explícito del desarrollo de todas las tareas previstas.
- La revisión de la adecuación de las herramientas tecnológicas como soporte a la semipresencialidad.
- Una mejor definición del sistema y tipos de evaluación, considerando la evaluación diagnóstica, determinando los aspectos del desarrollo de las tareas de traducción que pudiesen servir para la evaluación formativa, y estableciendo los criterios y porcentajes para la evaluación sumativa.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Dado el volumen de los materiales de la investigación, esta tesis se ha tenido que dividir en dos volúmenes.

- Volumen I:

Incluye el marco conceptual y el marco metodológico, así como la propuesta pedagógica y el análisis de la experimentación.

- Volumen II:

Incluye los materiales del estudiante de las unidades didácticas que proponemos.

Nuestra investigación se estructura en cinco grandes partes:

- PARTE I - La enseñanza de la traducción
- PARTE II - La enseñanza semipresencial
- PARTE III - Marco conceptual de la propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial
- PARTE IV - Propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial
- PARTE V - Experimentación de la propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial

A continuación detallamos el contenido de cada una de las partes en que se divide el volumen I de nuestra tesis:

- Parte I

En la primera parte se lleva a cabo una revisión de las propuestas pedagógicas para la enseñanza de la traducción. Esta parte está compuesta por cuatro capítulos: 1) La competencia traductora, 2) La enseñanza de la traducción, 3) La enseñanza de la traducción especializada y 4) La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial.

En el capítulo 1, retomamos los estudios sobre la competencia traductora, de suma importancia para la didáctica de la traducción, ya que un mejor conocimiento de la competencia traductora y su funcionamiento nos puede ayudar a entender cómo se adquiere dicha competencia y de qué manera se pueden elaborar modelos didácticos para facilitar su adquisición.

En el capítulo 2, hemos trazado un recorrido por las diferentes propuestas didácticas que se han orientado a la enseñanza de la traducción general. En este recorrido hemos diferenciado las propuestas centradas en el resultado y las propuestas centradas en el proceso del aprendizaje, para establecer desde el punto de vista teórico las diferencias en los planteamientos pedagógicos que subyacen en ellas. De este modo, primero nos hemos interesado por las perspectivas didácticas centradas en el resultado y hemos analizado las propuestas que se centran en el uso de la traducción en la enseñanza tradicional de lenguas, los métodos tradicionales en la enseñanza de la traducción, los métodos de enseñanza basados en estudios contrastivos, la enseñanza de la traducción a través de los tratados teóricos o la propuesta de Nord.

Posteriormente, hemos recogido las perspectivas didácticas centradas en el proceso y hemos trazado un recorrido por los modelos de traducción pedagógica basados en objetivos de aprendizaje, la enseñanza de la traducción basada en un enfoque constructivista, la enseñanza de la traducción basada en la autonomía del alumno, la enseñanza de la traducción mediante el enfoque por tareas y por proyectos y la enseñanza de la traducción por competencias.

En el capítulo 3, analizamos algunas propuestas para la enseñanza de la traducción especializada. Estas propuestas incluyen, por un lado, la enseñanza de la traducción jurídica y, por otro lado, la enseñanza de la traducción científico-técnica.

En el capítulo 4, recogemos las escasas propuestas que hemos encontrado para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial.

- Parte II

En la segunda parte de nuestra investigación hemos abordado la enseñanza semipresencial. Esta parte consta de los siguientes capítulos: 1) Definición de la semipresencialidad, 2) Herramientas de la enseñanza semipresencial y 3) Metodología de la semipresencialidad.

En el capítulo 1, hacemos un recorrido por las diferentes denominaciones que recibe la semipresencialidad, tanto en el ámbito nacional como internacional, analizamos algunos de los modelos propuestos para la enseñanza semipresencial que proponen autores como Allan, Bonk y Graham, Thorne, McDonald, Bersin u Oliver y Trigwell. En este capítulo también hacemos referencia a los ejes que componen la semipresencialidad, esto es, presencia, distancia, sincronidad y asincronidad .

En el capítulo 2, analizamos diferentes herramientas tecnológicas para la semipresencialidad, que clasificamos en 1) herramientas de comunicación, como el foro, el chat o el correo electrónico; 2) las herramientas sociales, como el wiki o la bitácora; 3) los sistemas de aprendizaje virtual, como los entornos virtuales de aprendizaje o los campus virtuales; 4) el uso compartido de documentos y 5) el aprendizaje electrónico móvil.

El capítulo 3 se centra en la metodología de la semipresencialidad. En él tratamos temas como los materiales de aprendizaje, las actividades de aprendizaje y los participantes del proceso formativo: el estudiante y el docente-tutor. En este mismo capítulo, trazamos los aspectos que se deben tener en cuenta en un curso en la modalidad semipresencial.

- Parte III

La tercera parte de nuestra propuesta pedagógica se centra en el marco conceptual de la propuesta pedagógica de la enseñanza semipresencial de la traducción y consta de los siguientes capítulos: 1) El marco pedagógico, 2) La metodología y 3) La evaluación.

En el capítulo 1 de esta parte, especificamos cuál es el espacio didáctico para el que proponemos nuestra propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial, en concreto de las siguientes materias: iniciación a la traducción, traducción científico-técnica y traducción jurídica. Indicamos también las competencias que se desean alcanzar en cada una de las materias –tanto transversales como específicas– y los contenidos de aprendizaje de iniciación a la traducción, traducción científico-técnica y traducción jurídica. Asimismo, proponemos una secuenciación de las unidades didácticas en las tres materias y cómo pretendemos aplicar la semipresencialidad.

El capítulo 2, se centra en la metodología, y en él nos detenemos en aspectos como las actividades didácticas, los materiales de aprendizaje, las herramientas de comunicación y la autorización.

El capítulo 3 trata de la evaluación. Aquí presentamos nuestra concepción de la evaluación y aspectos relacionados con la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, la coevaluación y la autoevaluación. En este capítulo, incluimos también una propuesta de diario reflexivo para el estudiante y para el profesor, detallamos qué debería incluir una carpeta del estudiante, una matriz de evaluación y un baremo para la corrección de traducciones, así como los instrumentos que permitirán evaluar la asignatura, tanto al estudiante como al propio profesor.

- Parte IV

En la cuarta parte de nuestro trabajo presentamos la propuesta pedagógica de la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial. Los capítulos que incluimos en esta parte son: 1) Contexto de la propuesta, 2) Unidades didácticas de iniciación de la traducción, 3) Unidades didácticas de la traducción científico-técnica y 4) Unidades didácticas de la traducción jurídica.

En el capítulo 1 de esta IV parte, concretamos cuáles son las materias de aplicación, los conocimientos previos que deben tener los estudiantes para cursar estas materias, la estructura de las unidades didácticas y de las tareas de traducción, así como los instrumentos que utilizamos para la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza.

En el capítulo 2, nos centramos en las unidades didácticas de iniciación a la traducción, que son dos: La traducción de referentes culturales y la traducción de textos narrativos. En cada unidad didáctica mostramos su estructura, con las tareas de aprendizaje de que se compone, el calendario de la unidad y los instrumentos de evaluación utilizados. Las dos unidades que incluimos en el capítulo se ofrecen en las siguientes combinaciones lingüísticas:

- La traducción de referentes culturales
Combinaciones lingüísticas: del inglés, francés y portugués al español
- La traducción de textos narrativos
Combinaciones lingüísticas: del inglés, francés y portugués al español

En el capítulo 3, proponemos tres unidades didácticas para la enseñanza semipresencial de la traducción científico-técnica, que son:

- El mercado laboral de la traducción científico-técnica
Combinaciones lingüísticas: del inglés, francés y portugués al español
- La traducción de un manual de instrucciones
Combinaciones lingüísticas: del inglés, francés y portugués al español
- La traducción de un documento técnico en formato audiovisual
Combinación lingüística: del inglés al español

En el capítulo 4, presentamos tres unidades didácticas para la enseñanza de la traducción jurídica en la modalidad semipresencial, y son las que detallamos a continuación:

- La traducción jurada y la traducción jurídica
Combinación lingüística: del portugués al español
- La clasificación y caracterización contrastiva de los géneros legales
Combinación lingüística: del portugués al español
- La traducción de textos administrativos
Combinación lingüística: del portugués al español

- Parte V

La parte V se centra en la experimentación de cuatro unidades didácticas, extraídas de dos materias: iniciación a la traducción y traducción científico-técnica. Esta parte consta de tres capítulos: 1) Contexto de la experimentación, 2) Resultados de la experimentación de dos unidades didácticas de la propuesta pedagógica de iniciación a la traducción en la modalidad semipresencial y 3) Resultados de la experimentación de dos unidades didácticas de la propuesta pedagógica de traducción científico-técnica en la modalidad semipresencial.

El capítulo 1 especifica las fases de la experimentación, el proceso de selección de las unidades didácticas para la experimentación y las asignaturas en que se han experimentado las unidades, además de trazar un perfil de los estudiantes.

En el capítulo 2, se recogen los resultados de la experimentación realizada de la propuesta pedagógica de la enseñanza semipresencial de la iniciación a la traducción y se analizan los datos de la unidad didáctica *La traducción de los referentes culturales del inglés al español* y *La traducción de textos narrativos del inglés al español*.

En el capítulo 3 se analizan los resultados de la experimentación realizada de las unidades didácticas *El mercado laboral de la traducción científico-técnica* y *La traducción de un manual de instrucciones*, ambas de traducción científico-técnica.

El análisis de los resultados de los capítulos 2 y 3 se lleva a cabo a partir de los siguientes instrumentos: cuestionario de autoevaluación, cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial, actividades de aprendizaje y diario reflexivo del docente. Posteriormente, se indican las modificaciones que se incorporaron tras realizar la prueba piloto y se apuntan los cambios que deberían introducirse una vez realizada la experimentación.

En el apartado de conclusiones, se exponen los resultados más relevantes a los que hemos llegado con la realización de esta tesis y las posibles perspectivas de investigación.

En el volumen II, se incluyen los materiales de los estudiantes de las unidades didácticas que forman parte de la propuesta pedagógica que proponemos agrupados por materia.

PARTE I

LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN

Capítulo 1. La competencia traductora

La finalidad de la enseñanza de la traducción es conseguir que el alumno adquiera los conocimientos y las habilidades para saber traducir, es decir, que desarrolle su competencia traductora. Para conseguir este fin, antes tendremos que saber qué es la competencia traductora, ya que un mejor conocimiento de esta competencia nos podrá aportar datos para orientar su adquisición por parte del alumno. De esta manera, también se podrían proponer y elaborar modelos didácticos que faciliten la adquisición de la competencia traductora, aunque la juventud del área y la falta de tradición en estudios experimentales hace que existan pocos estudios sobre la competencia traductora y su adquisición.

Por otro lado, si partimos de las hipótesis de que no es suficiente saber dos lenguas para saber traducir y de que no es suficiente tener conocimientos enciclopédicos para saber traducir textos, tendríamos que plantearnos cuáles son los conocimientos y las habilidades que debe tener un traductor para realizar sus funciones profesionales.

A pesar de la juventud del campo, diversos han sido los autores que se han dedicado al estudio de la competencia traductora. En la definición de Hurtado Albir (2001: 375), la competencia traductora es la competencia que capacita al traductor a efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor. En ese sentido, la autora se pregunta qué distingue al traductor de otro sujeto bilingüe no traductor y cuáles son las capacidades que definen la competencia traductora.

1.1. MODELOS PROPUESTOS

A continuación recogemos los modelos sobre el funcionamiento de la competencia traductora, en traducción escrita, propuestos por diversos autores basándonos en la revisión que efectúa Hurtado Albir (2001: 383-391).

Lowe (1987) prefiere utilizar la denominación habilidad o destreza traductora, y distingue ocho conocimientos y destrezas que trazan el perfil ideal del traductor: 1) comprensión lectora en la lengua de partida; 2) capacidad de redacción en la lengua de llegada; 3) comprensión del estilo de la lengua de partida; 4) dominio del estilo de la lengua de llegada; 5) comprensión de aspectos sociolingüísticos y culturales en la lengua de partida; 6) dominio de aspectos sociolingüísticos y culturales en la lengua de llegada; 7) velocidad; 8) el factor X, que define la cualidad que hace que una traducción sea claramente superior a otras aunque tenga la misma valoración.

Bell (1991) considera que hay tres maneras de caracterizar la competencia traductora: 1) como competencia bilingüe ideal en el sentido chomskiano, que según él no es la adecuada; 2) como un sistema experto, es decir, generalizaciones basadas en la observación de la actuación del traductor, considerando dos componentes básicos: a) los conocimientos de base en la lengua de partida y en la lengua de llegada, tipologías textuales, y conocimientos temático y contrastivo, y b) los mecanismos inferenciales para descodificar textos y codificar textos; y 3) como competencia comunicativa, distinguiendo entre competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Por otro lado, Bell define la competencia comunicativa del traductor como el conocimiento y la habilidad que tiene el

traductor que le permite crear actos comunicativos, no sólo gramaticales, sino también socialmente apropiados. Según Bell el traductor ha de tener competencia comunicativa en las dos culturas. El problema, indica Hurtado Albir (2001: 384), es que concebida de esta manera, la competencia traductora no se distingue de la de un bilingüe.

Hewson y Martin (1991) distinguen tres tipos de competencias en el traductor: 1) una competencia interlingüística adquirida, es decir, competencia en las dos lenguas; 2) una competencia de derivación, que consiste en la aptitud de generar y derivar relaciones homólogas y para definir y recrear normas socioculturales; y 3) una competencia de transferencia, que abarca la que tiene el traductor y la que acumula con diccionarios, bancos de datos, etc.

Nord (1988a y 1992) define las características del traductor de la siguiente manera: 1) competencia de recepción y análisis del texto; 2) competencia de documentación; 3) competencia de transferencia; 4) competencia de producción de textos; 5) competencia de evaluación de la calidad de la traducción; y 6) competencia lingüística y cultural (de partida y de llegada). En opinión de Hurtado Albir, el problema es que Nord no explica en qué se diferencia la competencia de recepción textual y de producción textual de la competencia de transferencia.

Pym (1992c) señala dos destrezas traductorales que conforman la competencia del traductor y que consisten en: 1) la habilidad de generar diferentes opciones para el texto original; 2) la habilidad de seleccionar sólo una relacionada con el fin específico y el destinatario.

Kiraly (1995) propone un modelo integrador de la competencia del traductor basado en su propuesta de modelo psicolingüístico de la traducción. Esta competencia integra tres tipos de conocimientos y habilidades: 1) conocimientos acerca de los factores situacionales que pueden rodear una tarea traductora; 2) conocimientos necesarios para una traducción determinada, es decir, conocimientos lingüísticos en lengua de partida y de llegada (sintácticos, lexicosemánticos, sociolingüísticos y textuales, conocimientos culturales relacionados con la lengua de partida y de llegada, y conocimientos especializados; 3) una habilidad traductora para iniciar los procesos psicolingüísticos apropiados, intuitivos y controlados, con el fin de formular el texto de llegada y controlar su adecuación al texto original.

Presas (1996), indica Hurtado Albir (2001: 388-390), insiste en la necesidad de distinguir la competencia traductora de la competencia bilingüe, considerando la competencia traductora como una competencia específica de recepción y producción de textos. Según Presas, la base de la competencia traductora está formada por una competencia pretraductora, que consta de: 1) conocimiento de las dos lenguas; 2) conocimientos culturales relacionados con esas lenguas; 3) conocimientos enciclopédicos; 4) conocimientos temáticos; y 5) conocimientos teóricos sobre la traducción. Presas señala que la competencia traductora está integrada por dos tipos de conocimientos: 1) los conocimientos epistémicos, que forman parte de la competencia bilingüe y que integran los conocimientos en las dos lenguas, así como conocimientos culturales, enciclopédicos y temáticos; y 2) los conocimientos operativos, que caracterizan la competencia traductora y que, según la autora pueden ser: a) nucleares, que consisten en la recepción del texto original para su traducción, la constitución del proyecto traductor y la producción de la traducción; b) los conocimientos periféricos, que se refieren al uso de los instrumentos específicos del trabajo del traductor e integran la estimación de las propias posibilidades para efectuar un trabajo aceptable a la vista de los datos del texto, las

fuentes de documentación asequibles y el tiempo disponible, la capacidad de evaluación y utilización de las fuentes de documentación, la capacidad de adquirir los conocimientos acerca de un tema nuevo o poco conocido, y la capacidad de evaluar traducciones ajenas; c) los conocimientos tangenciales, que se refieren a la capacidad de uso de instrumentos de trabajo generales y están formados por los conocimientos sobre las tecnologías de edición y autoedición.

Hurtado Albir (1996b y 1996c) puntualiza que en la habilidad de saber traducir se distinguen las siguientes subcompetencias: 1) competencia lingüística en las dos lenguas, que se compone de comprensión en la lengua de partida, producción en la lengua de llegada, y que es escrita y oral según se trate del traductor o del intérprete; 2) competencia extralingüística, es decir, conocimiento enciclopédico, cultural y temático; 3) competencia de transferencia o traslatoria, que consiste en saber recorrer correctamente el proceso traductor, o sea, saber comprender el texto original y reexpresarlo en la lengua de llegada, según la finalidad de la traducción y las características del destinatario; 4) competencia profesional o de estilo de trabajo, que consiste en saber documentarse, saber utilizar las nuevas tecnologías, conocer el mercado laboral; y 5) competencia estratégica, es decir, conocer los procedimientos conscientes e individuales utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor en función de sus necesidades específicas. La autora defiende que la subcompetencia lingüística y la extralingüística no son específicas del traductor, y las puede tener cualquier persona que domina dos o más lenguas y que tenga conocimientos extralingüísticos. En ese sentido, son la competencia de transferencia, la competencia profesional y la competencia estratégica las que identifican la competencia traductora. Hurtado Albir indica que en un trabajo de 1999 añade un componente psicofisiológico, que consiste en la utilización de recursos y habilidades psicológicos (memoria, reflejos, creatividad, razonamiento lógico, etc.) y de los mecanismos fisiológicos implicados. En un trabajo más reciente, Hurtado Albir (2005: 27), siguiendo el modelo de PACTE, define la competencia traductora como un conocimiento experto, integrado por un conjunto de conocimientos y habilidades, que diferencia al traductor de otros hablantes bilingües no traductores.

Hansen (1997) piensa que los traductores tienen una serie de habilidades generales y destrezas particulares en la lengua materna y en la lengua extranjera, como son el talento, la valentía, la conciencia de uno mismo y la independencia, la capacidad de estar alerta, la empatía, la tolerancia, la amplitud de miras, la precisión, la creatividad, la capacidad de selección, el juicio, la responsabilidad y una actitud crítica. La autora diferencia tres subcompetencias: 1) competencia de transferencia, que consta de dos habilidades: a) la implícita, que sirve para extraer información del texto de partida teniendo en cuenta la intención de quien haya encargado la traducción y para producir el texto de llegada de manera que cumpla la función pretendida, y b) la explícita, que consiste en el conocimiento explícito de los métodos de traducción, y la habilidad de escoger el más adecuado; e incluye las estrategias de traducción y las de reconocer y solucionar problemas de traducción; 2) la competencia social, cultural e intercultural; y 3) la competencia comunicativa, que incluye las competencias pragmática y lingüística.

Hatim y Mason (1997) hablan de habilidades del traductor y distinguen tres fases en el proceso traductor: 1) el procesamiento del texto original, en la que, en función del efecto estimado en el lector del texto original, hace falta reconocer los mecanismos de intertextualidad (género, discurso, texto) y la situacionalidad (registro, etc.), inferir la intencionalidad, analizar la organización de la textura (selección léxica, organización sintáctica, cohesión) y de la estructura textual, y valorar la informatividad, según se trate de textos estáticos (textos fáciles de

procesar porque no cumplen con las normas textuales ni con las expectativas del lector); 2) transferencia, durante la cual se desarrolla una renegociación estratégica que ajusta la eficiencia, eficacia y pertinencia de la tarea comunicativa del traductor en relación con las especificaciones del encargo y del iniciador, para cumplir con un propósito retórico determinado; y 3) procesamiento del texto de llegada, para el cual se tiene que establecer la intertextualidad y situacionalidad del texto de llegada, crear intencionalidad, organizar la textura y la estructura textual y equilibrar la informatividad, en función del efecto deseado en el lector del texto de llegada.

Risku (1998) propone una concepción modular de la competencia traductora, integrada por cuatro subcomponentes: 1) la constitución de la macroestrategia, que anticipa la situación comunicativa en que se insertará la traducción; 2) la integración de la información, que posibilita crear y contrastar representaciones de las situaciones del texto original y de la traducción, así como evaluar la documentación; 3) la planificación y decisión, que aseguran la coherencia intratextual y la contrastividad; y 4) la autoorganización, que proporciona la reflexión y la evaluación continuada de las decisiones.

Neubert (2000) defiende que la competencia traductora está integrada por siete rasgos principales y una competencia específica (la competencia traslatoria). Los rasgos son los siguientes: 1) complejidad, al ser la traducción una actividad compleja y diferenciada del resto de profesiones relacionadas con las lenguas; 2) heterogeneidad, ya que implica el desarrollo de habilidades muy dispares; 3) aproximación, dada la imposibilidad de conocer todos los campos temáticos que pueden traducirse y la necesidad de aproximarse a otras disciplinas; 4) aprendizaje continuo, por la necesidad de estar al día; 5) creatividad, para resolver ciertos problemas de traducción; 6) situacionalidad, para adaptarse a nuevas situaciones traductorales (finalidades, encargos); 7) capacidad de cambio, a cambios espacio-temporales. La competencia traslatoria que propone el autor es la que diferencia la traducción de cualquier otra actividad comunicativa y tiene, según Neubert, los siguientes componentes: 1) competencia lingüística; 2) competencia textual; 3) competencia temática; competencia cultural; 4) competencia cultural; y 5) competencia de transferencia.

En lo que se refiere a competencia traductora en traducción inversa, Hurtado Albir (2001: 390-391) cita a Beeby (1996b), quien habla de una competencia comunicativa ideal del traductor, en la que distingue cuatro subcompetencias: 1) la competencia gramatical ideal del traductor, que incluye los conocimientos y destrezas lingüísticos necesarios para comprender y expresar el significado literal de las frases; 2) la competencia sociolingüística ideal del traductor, que se compone de los conocimientos y destrezas necesarios para comprender y formular frases adecuadas al contexto de ambas culturas, es decir, contexto general sociohistórico, modo, campo, tono, estatus de los participantes, objetivos de la interacción, finalidad de la traducción, etc.; 3) la competencia discursiva ideal del traductor, que consiste en la habilidad, en las dos lenguas, de lograr la cohesión formal y la coherencia de significado en textos de diversos géneros; y 4) la competencia de transferencia ideal del traductor, que consiste en el dominio de estrategias de comunicación que posibiliten la transferencia de sentido de la lengua original a la lengua de llegada y que pueden usarse para mejorar la comunicación o para superar fallos. Beeby señala la especificidad de la traducción hacia la lengua extranjera proponiendo objetivos de aprendizaje característicos e indica la especificidad del mercado laboral de la traducción inversa.

1.2. EL MODELO DE COMPETENCIA TRADUCTORA DEL GRUPO PACTE

Para nuestra propuesta, tomamos como punto de partida el modelo de competencia traductora del grupo PACTE. Nos han motivado varias razones: 1) se trata de un grupo de investigación dedicado al estudio de la competencia traductora desde 1997; su recorrido y el perfil del grupo, además del diseño de la investigación y las pruebas realizadas son razones que afirman la solidez de los planteamientos que el grupo ha ido proponiendo; 2) porque estamos de acuerdo con los planteamientos teóricos sobre la subcompetencia extralingüística, que es la que tendría más importancia en el caso de definir la competencia traductora en la traducción especializada.

El grupo de investigación PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación), del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona, se inició en 1997 en el estudio de la competencia traductora y su adquisición. Actualmente el grupo está formado por A. Beeby, M. Fernández, O. Fox, A. Kuznik, W. Neunzig, P. Rodríguez, L. Romero y S. Wimmer. La investigadora principal es A. Hurtado Albir. También han sido miembros del grupo: L. Berenguer, D. Ensinger, I. Kozlova, N. Martínez, J. Mathews, M. Orozco y M. Presas. La competencia traductora, según el modelo que propone el grupo (PACTE: 2005), es el sistema subyacente de conocimientos necesarios para traducir.

PACTE (2003: 79) apunta que en sus investigaciones la competencia traductora se estudia desde dos puntos de vista complementarios: 1) el proceso traductor, por medio de la recogida y análisis de los datos obtenidos en estudios experimentales sobre los procesos mentales que se usan en la traducción, así como las competencias y capacidades necesarias; y 2) el producto de la traducción, por medio de la recogida y análisis de los datos obtenidos de un corpus electrónico y que consisten en los textos que traducen los sujetos que participan en el experimento. PACTE utiliza diferentes instrumentos y métodos para la recogida de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, de manera que se pueda recoger la información y triangularla.

PACTE, como señala Hurtado Albir (2005: 27), a partir de las propuestas de competencia traductora realizadas, deduce que: 1) la competencia traductora es diferente de la competencia bilingüe; 2) la competencia traductora está compuesta por diversos componentes (lingüísticos, extralingüísticos, etc.); 3) esos componentes son de diversos niveles (conocimientos, habilidades, conocimientos epistémicos, operativos, etc.); y 4) entre esos componentes, las estrategias tienen una gran importancia.

Según PACTE (2003: 80) la competencia traductora, es decir la competencia del traductor profesional, difiere de la competencia comunicativa en que es un conocimiento experto. Las características del conocimiento experto y su adquisición se han estudiado en psicología, en psicología cognitiva, en pedagogía, etc. El grupo señala tres características del conocimiento experto: 1) es categórico o abstracto y supone tener una amplia base de conocimientos; 2) es consciente y se puede explicitar; y 3) se organiza en estructuras complejas y se puede aplicar para la resolución de problemas.

PACTE (2003: 81) apunta que la competencia traductora posee cuatro rasgos distintivos: 1) se trata de un conocimiento experto y no lo poseen todos los bilingües; 2) es un conocimiento especialmente procedimental; 3) la competencia traductora se compone de varias subcompetencias que se interrelacionan; y 4) el componente estratégico se considera muy importante, como en todo conocimiento procedimental.

En este sentido, PACTE (2003: 82) define la competencia traductora como un conocimiento experto que es sobre todo procedimental y en el que las estrategias desempeñan un papel importante y la mayor parte de los procesos son automáticos.

En el modelo de competencia traductora de PACTE (2005) se distinguen las siguientes subcompetencias y componentes psicofisiológicos, que actúan de manera imbricada:

- 1) La subcompetencia bilingüe. Está formada por el conocimiento - esencialmente operativo- pragmático, sociolingüístico, textual, léxico y gramatical en las dos lenguas.
- 2) La subcompetencia extralingüística. Está formada por conocimientos - especialmente declarativos- enciclopédicos, temáticos y biculturales.
- 3) La subcompetencia de conocimientos en traducción. Está formada por el conocimiento -sobre todo declarativo- de los principios que guían la traducción (procesos, métodos, procedimientos, etc.) y de la profesión (tipos de encargo de traducción, usuarios, etc.).
- 4) La subcompetencia instrumental. Está formada por el conocimiento - esencialmente operativo- relacionado con el uso de las fuentes de documentación y con las tecnologías de la información aplicadas a la traducción.
- 5) La subcompetencia estratégica. Está formada por conocimientos operativos. Es la subcompetencia más importante y ayuda a resolver los problemas y a garantizar la eficacia del proceso. Sirve para planificar el proceso con relación al proyecto de traducción, evaluar el proceso y los resultados parciales obtenidos, activar las diferentes subcompetencias y compensar deficiencias, identificar los problemas de traducción y aplicar procedimientos para resolverlos.

Por otro lado, se encuentran los componentes psicofisiológicos que son los componentes cognitivos (como memoria, percepción, atención y emoción), aspectos actitudinales (curiosidad intelectual, perseverancia, rigor, espíritu crítico, conocimiento y confianza en sus propias capacidades, conocimiento del límite de las propias posibilidades, motivación, etc.), los mecanismos psicomotores y habilidades como creatividad, razonamiento lógico, análisis y síntesis.

El grupo (2005) considera que, dado que cualquier bilingüe tiene conocimiento de las dos lenguas y puede tener conocimientos extralingüísticos, las subcompetencias específicas de la competencia traductora son la subcompetencia estratégica, la subcompetencia instrumental y la subcompetencia de conocimientos en traducción.

1.3. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA

El estudio de la competencia traductora nos ha de aportar datos sobre su funcionamiento. Un mejor conocimiento de cómo funciona la competencia traductora y por qué subcompetencias está formada es esencial para la didáctica de la traducción. Estas cuestiones son de suma importancia porque nos pueden orientar en la elaboración de modelos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la traducción. Sin embargo, si el estudio de la competencia traductora es todavía

incipiente, la existencia de estudios sobre la adquisición de la competencia traductora (ACT) es todavía más escasa.

Como apunta Hurtado Albir (2001: 401), las propuestas sobre la ACT se basan, por un lado, en la observación y en la experiencia; y, por otro, en los estudios realizados en otras disciplinas, sin llegar a tratarse de estudios empíricos, ni haber trabajado con muestras grandes y representativas.

1.3.1. Modelos propuestos

Como en el apartado anterior, también en esta ocasión recogeremos los modelos propuestos sobre la adquisición de la competencia traductora de diversos autores basándonos en Hurtado Albir (2001: 401-406 y 2005: 19-31).

Harris (1973, 1977, 1980) y Harris y Sherwood (1978), señalan que existe una habilidad de traducción natural, innata y de carácter universal que tiene cualquier hablante bilingüe. Harris y Sherwood muestran que la traducción natural es una habilidad innata que surge a muy temprana edad y que pasa por una evolución, de un estadio llamado pretraducción a un estadio llamado semiprofesional (18 años). Esta habilidad de traducción natural se puede considerar una de las bases de la competencia traductora. Los autores consideran que todos los bilingües pueden traducir, lo cual quiere decir que además de tener una competencia en dos lenguas (lengua *i*, lengua *j*), tienen una tercera competencia, que se desarrolla de modo natural a medida que avanza la competencia en las dos lenguas: la de traducir de la lengua *i* a la lengua *j*, y viceversa. En ese sentido, Hurtado Albir (2001: 401-403) opina que la habilidad de traducción natural no es suficiente para formar la competencia traductora y que por sí sola no tiende a construir la competencia traductora (todo bilingüe no es traductor), siendo necesario el desarrollo de otras subcompetencias.

Toury (1995) postula un modelo del proceso de conversión de un bilingüe en traductor, proceso que denomina “socialización de la traducción”. El autor se pregunta cómo de un bilingüe surge un traductor, sobre todo fuera del sistema educativo. Hurtado Albir (2001: 403), señala que, según el autor, la actividad traductora es una producción comunicativa y, por tanto, un acto interactivo, en el que el *feedback* del entorno social desempeña un papel esencial. Ese *feedback* es esencialmente normativo y puede recibirse en forma de sanción (si se ha realizado mal una traducción) o de recompensa (si el iniciador o el receptor se muestran satisfechos de la traducción). En un estadio inicial, el *feedback* es sólo externo, ya que el traductor inexperto no tiene criterios para juzgar lo apropiado de varias soluciones o el uso de estrategias alternativas. En un estadio más avanzado, el traductor desarrolla un mecanismo interno de control que opera durante el acto traductor. Toury señala que durante ese proceso de socialización de la traducción, el traductor va asimilando el *feedback* recibido y, por consiguiente, modificando su competencia traductora básica, de forma que la competencia traductora es, en cada fase de su desarrollo, una mezcla de mecanismos innatos, asimilados y sociales. El autor plantea, asimismo, que cuanto mayor es la variedad de situaciones de traducción en que se encuentra un individuo, mayor es la gama y la flexibilidad de habilidad personal para actuar socialmente de forma adecuada. Por el contrario, cuando se da una especialización, ésta puede chocar con la adaptabilidad del individuo, disminuyendo su competencia traductora general. Cuanto más avanzado esté el desarrollo de la competencia traductora, el individuo puede empezar a resistir la presión normativa sin correr el riesgo de ser penalizado, de manera que un

traductor podría no sólo actuar de forma contraria a las normas en vigor, sino que incluso podría provocar cambios en ellas.

Sherve (1997) considera la competencia traductora como una especialización de la competencia comunicativa, pero que, a diferencia de ésta, no la tiene todo el mundo. El autor opina que la competencia traductora no se distribuye de forma homogénea entre los miembros de una comunidad lingüística y cultural, de modo que no todo el mundo puede traducir y aquellos que aprenden a traducir lo hacen a través de la adquisición de una experiencia traductora. Para Sherve, señala Hurtado Albir (2001: 404), el desarrollo de la competencia traductora es un *continuum* entre la traducción natural y la traducción construida (la traducción profesional), aunque ese movimiento no es automático, lineal, sino que se trata de un polígono tridimensional en el que intervienen las diferentes funciones y formas traductoras, la experiencia en traducción y las situaciones de traducción. Según el autor, el desarrollo de la competencia traductora supone cambios en la naturaleza del proceso traductor y de las normas que rigen la traducción. Existen diferencias entre el traductor natural y el traductor profesional. El traductor novato produce traducciones no apropiadas cultural o estilísticamente, traduce por microunidades sin considerar los elementos de coherencia y cohesión, no considera la finalidad de la traducción, prima el léxico en detrimento de otros elementos, etc. Sherve recalca así la influencia que ejerce la naturaleza, el nivel y la frecuencia de las tareas traductoras en la adquisición de la competencia traductora.

Chesterman (1997) remite a los cinco pasos de Dreyfus y Dreyfus (1986), calificándolos como: novato, aprendiz avanzado, apto, perito y experto. El autor considera que la adquisición de la competencia traductora es un proceso de automatización gradual y de reflexión crítica acerca de las propias instituciones. A medida que el conocimiento experto avanza, aumenta la habilidad para reconocer rasgos situacionales y elegir estrategias apropiadas cada vez más automatizadas e intuitivas. De este modo, apunta Hurtado Albir (2001: 405-406), Chesterman considera que el traductor experto es alguien que trabaja en gran medida con su intuición, que ha automatizado un conjunto de procedimientos rutinarios básicos, y que puede hacer un uso deliberado de su raciocinio cuando lo necesita, bien en la resolución de problemas poco frecuentes, o en la comparación y justificación de las posibles soluciones. El grado de racionalidad deliberada varía según la tarea traductora. Así, en la traducción de poesía o en el caso en que un traductor se proponga sorprender a los lectores, la traducción puede implicar un control mental continuo, sin aplicar procedimientos rutinarios ya adquiridos. En cambio, un traductor de documentos rutinarios o certificados, puede ser capaz de funcionar de forma automática la mayor parte del tiempo. Según el autor, una marca del profesional experto es la habilidad para juzgar cuándo se necesita acudir deliberadamente al raciocinio y cómo debe utilizarse.

1.3.2. El modelo de adquisición de la competencia traductora del grupo PACTE

Según el modelo elaborado por el grupo PACTE (Hurtado Albir, 2001: 406), la adquisición de la competencia traductora es un proceso de reconstrucción y desarrollo de las subcompetencias de la competencia traductora. Desde ese punto de vista, se considera que la adquisición de la competencia traductora:

- 1) Como todo proceso de aprendizaje, es dinámica y cíclica y consiste en un proceso de reestructuración y desarrollo desde un conocimiento novato

- (competencia pretraductora), que requiere una competencia de aprendizaje (estrategias de aprendizaje) y en el que se produce una reestructuración y desarrollo integrado de conocimientos declarativos y operativos.
- 2) Ocupa un lugar fundamental el desarrollo del conocimiento operativo y, por lo tanto, de la competencia estratégica.
 - 3) Comporta una reestructuración y desarrollo de las subcompetencias de la competencia traductora.

Asimismo, PACTE (Hurtado Albir, 2005: 30) sostiene que, al igual que sucede con la competencia traductora, existen relaciones, jerarquías y variaciones en cuanto al proceso de adquisición de las subcompetencias. Así pues, en la adquisición de la competencia traductora todas las subcompetencias:

- 1) Se interrelacionan y compensan.
- 2) No todas se desarrollan paralelamente.
- 3) Existen jerarquías.
- 4) Se producen variaciones según se trate de la traducción directa o la traducción inversa, según la combinación lingüística, la especialidad y el contexto de adquisición.

De este modo, cabe considerar que según la combinación lingüística de que se trate el proceso, puede ser más rápido o más lento, o bien, en función de la especialidad de traducción que se está adquiriendo puede tener mayor relevancia determinada subcompetencia. El contexto de adquisición (enseñanza o autodidáctica) y el tipo de enseñanza influyen también en el proceso de adquisición.

Por otro lado, la adquisición de la competencia traductora, apunta PACTE (2003: 80), es un proceso que empieza por un conocimiento novato y, posteriormente, conforme se adquiere, hay más automatismos, hasta alcanzar el conocimiento experto. Esta adquisición puede ser natural o guiada por medio de la enseñanza, pero en ambos casos existe un proceso de aprendizaje dinámico y cíclico.

1.4. LA COMPETENCIA TRADUCTORA EN LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA

Si el modelo de PACTE (2005) nos servía para elaborar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en un nivel de iniciación, la propuesta de Gamero (2001: 48) de competencia traductora para la traducción científico-técnica nos sirve para elaborar nuestra propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción científico-técnica y, además, la adaptamos a la enseñanza de la traducción jurídica.

Gamero (2001: 48) relaciona las características de funcionamiento de los textos técnicos y las competencias requeridas para la traducción técnica, como se puede observar en la siguiente figura.

Características de funcionamiento textual		Competencias requeridas	
Importancia del campo temático especializado	□	Conocer los ámbitos especializados	Ser capaz de documentarse en relación con los textos especializados
Utilización de terminología especializada específica	□	Saber aplicar la terminología especializada adecuada en la lengua de llegada	
Presencia de géneros especializados característicos	□	Dominar los rasgos convencionales de los géneros especializados en la lengua de llegada	

Figura 1. Características textuales de los textos especializados y competencias requeridas para la traducción especializada. (Adaptado de Gamero, 2001: 48).

En este sentido, si relacionamos las subcompetencias del grupo PACTE con las competencias que, según Gamero, son necesarias para la traducción científico-técnica, y que nosotros también atribuimos a la traducción jurídica, podemos trazar la hipótesis de que las subcompetencias que adoptan mayor relieve en la traducción especializada son las siguientes:

- 1) La subcompetencia extralingüística, dada la importancia de los conocimientos temáticos tanto en la traducción científico-técnica como jurídica. Esta subcompetencia está integrada por:
 - a. Los conocimientos biculturales, en la cultura de partida y la de llegada.
 - b. Los conocimientos enciclopédicos (del mundo en general).
 - c. Los conocimientos temáticos (de ámbitos específicos).
- 2) La subcompetencia instrumental, debido a la necesidad del traductor científico-técnico y jurídico de dominar las fuentes de documentación y las tecnologías de la información aplicadas a la traducción, así como de conocer el mercado laboral y el comportamiento del traductor profesional. En este sentido, señalamos la importancia de la búsqueda de textos paralelos con el objetivo de analizar la macroestructura de los géneros especializados, así como de la búsqueda de glosarios especializados.

No obstante, aunque estas dos subcompetencias sean las que adopten mayor relieve, consideramos que todas las subcompetencias se interrelacionan y que es el conjunto de todas ellas el que hace posible llegar a un producto final. En dado caso, y en lo que se refiere a la didáctica de la traducción especializada y para la elaboración de nuestra propuesta didáctica, pensamos que hay que tener en cuenta todas las subcompetencias que define el grupo PACTE:

1. La subcompetencia bilingüe. Si bien esta subcompetencia no se trabaja directamente en un curso de especialización como el que proponemos en esta tesis, consideramos que en algunos momentos del programa habrá que incidir de forma puntual en ciertos aspectos contrastivos, como por ejemplo el uso de los pronombres de tratamiento o ciertas diferencias morfosintácticas.
2. La subcompetencia extralingüística. Como mencionamos al principio de este mismo apartado, consideramos que esta es una de las subcompetencias más

importantes en la competencia de la traducción jurídica. Esta subcompetencia engloba el conocimiento de los ordenamientos jurídicos, en el caso de la traducción jurídica, y el conocimiento del campo temático en la traducción científico-técnica.

3. La subcompetencia de conocimientos en traducción. Esta subcompetencia, está formada por el conocimiento de los procesos, de los métodos, así como del conocimiento de la profesión. En este sentido, es importante que el futuro traductor especializado conozca aspectos como qué responsabilidades asume, cuáles son las etapas de un encargo de traducción, las tareas que le pueden solicitar, cómo gestionar un proyecto de traducción, qué empresas y organismos pueden solicitar los servicios de un traductor especializado o cómo conseguir el título de traductor jurado.
4. La subcompetencia instrumental. Esta subcompetencia, relacionada con el uso de las fuentes de documentación y con las tecnologías de la información aplicadas a la traducción, tiene mucho que ver con el análisis de las herramientas del traductor especializado (las fuentes de documentación, los textos paralelos electrónicos, los formularios legales, etc.), así como con la sistematización del método de trabajo con programas de traducción asistida, especialmente en la traducción científico-técnica.
5. La subcompetencia estratégica. Formada por conocimientos operativos, es la subcompetencia que ayuda a resolver los problemas y a garantizar la eficacia del proceso. En este sentido, consideramos que debería estar presente en todas las actividades didácticas y, en especial, en aquellas actividades en las que el alumno tenga que elaborar encargos de traducción, para los que tendrá que planificar el proceso y los resultados parciales que obtenga, así como activar otras subcompetencias para compensar sus propias deficiencias, como por ejemplo activar la subcompetencia instrumental en el caso de sufrir alguna deficiencia en la subcompetencia extralingüística. Al realizar los encargos de traducción, el alumno debe identificar los problemas de traducción que aparezcan y aplicar los procedimientos que crea oportunos para resolverlos.

En lo que se refiere al componente psicofisiológico, a lo largo de nuestra propuesta pedagógica intentamos que el alumno gane confianza en sus propias capacidades, que desarrolle un espíritu crítico y que desarrolle habilidades como la creatividad, el razonamiento lógico y la síntesis, entre otras.

Capítulo 2. La enseñanza de la traducción general

El hecho de que existan diversos modelos sobre la competencia traductora y la adquisición de la competencia traductora, así como el hecho de que ello sea de suma importancia para poder elaborar modelos didácticos no quiere decir que no existan propuestas pedagógicas orientadas a la enseñanza y al aprendizaje de la traducción. A pesar de que el campo de la didáctica de la traducción todavía se encuentra en un estado incipiente, sí se puede trazar una evolución de cómo se ha tratado la traducción desde una perspectiva didáctica.

2.1. LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN: PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS CENTRADAS EN EL RESULTADO

En este apartado recogemos un breve panorama del estado y la evolución de las propuestas didácticas para la enseñanza de la traducción escrita, que es la que posee una tradición más larga de enseñanza, centradas en el resultado. Para ello nos basamos en Hurtado Albir (1999: 15-22 y 2005: 19-57). En estas propuestas la acción formativa recae sobre el profesor o sobre el contenido, el profesor tienen una posición de privilegio y el alumno es relegado a un segundo plano, la acción formativa se centra en el producto del aprendizaje, el alumno es un sujeto pasivo cuyo aprendizaje consiste en almacenar conocimientos, y la metodología que se utiliza es la clase magistral y todo el proceso de enseñanza se centra en los resultados.

2.1.1. El uso de la traducción en la enseñanza tradicional de lenguas

Como indica Hurtado Albir (1999: 16), en la didáctica tradicional de lenguas, era común el uso de manuales en los que la unidad didáctica se construía a partir de listas de vocabulario traducido y textos (generalmente literarios) para traducir a la lengua materna y a la lengua extranjera del estudiante (traducción directa e inversa, respectivamente). El uso de la traducción con esta aplicación didáctica es lo que la autora denomina *didáctica tradicional de la traducción* (Hurtado Albir, 1999: 15-16).

En este sentido, Hurtado Albir (1999: 15) puntualiza que la didáctica tradicional de la traducción no sólo es la que está directamente relacionada con la didáctica tradicional de lenguas, sino también con la de manuales de traducción o de prácticas pedagógicas, en las que el diseño de la enseñanza de la traducción se concibe como una *recopilación de textos, con traducciones anotadas o comentadas, ciñéndose esos comentarios únicamente a cuestiones de tipo lingüístico*, de tipo léxico y gramatical. En estos casos la traducción es simplemente *un mecanismo de acceso a la lengua extranjera (traducir para comprender), en la que subyace una concepción literalista de la traducción, y en la que cuenta sólo la transposición de elementos lingüísticos aislados*. Desde un punto de vista del diseño curricular, estos enfoques carecen de un planteamiento de objetivos pedagógicos y de criterios metodológicos (Hurtado Albir, 1999: 15).

2.1.2. Los métodos tradicionales en la enseñanza de la traducción

Los primeros métodos aplicados a la enseñanza de la traducción son herederos del uso de la traducción en la didáctica de lenguas, como veíamos en el apartado anterior. Estos primeros métodos se centran principalmente en manuales de traducción organizados en torno a textos para traducir, en traducción directa e inversa. En este caso los problemas que interesan son de tipo lingüístico (léxico, morfosintaxis, y alguna cuestión estilística). La forma de trabajar los textos es ofreciendo una propuesta de traducción, en el aula o en el manual, que a veces se comenta.

Estos manuales se caracterizan por ser selecciones de textos con traducciones anotadas o comentadas, por medio de notas explicativas, que se refieren fundamentalmente a dificultades de léxico y estructuras, aunque a veces se introducen consideraciones de tipo estilístico o se comentan alusiones culturales. Tal como analiza Hurtado Albir (1999: 16), casi todos los manuales introducen una propuesta de traducción, que en la mayoría de las veces corresponde a una única traducción. En la selección de textos, la compilación suele ser de tipo literario, aunque también incluyen alguna vez ensayos y textos periodísticos.

Según Hurtado Albir (1999: 16-18), los rasgos que caracterizan este planteamiento didáctico son:

- Identificación de la didáctica de lenguas y de la didáctica de la traducción. Se confunde enseñar a traducir con enseñar lenguas. La clase de traducción es una continuación de la clase de lengua extranjera, en la que lo que interesa son cuestiones léxicas y gramaticales de la lengua extranjera. Sirve, por lo tanto, para ampliar conocimientos de la lengua.
- Concepción literalista de la traducción. La consideración de que los únicos problemas de traducción son de tipo léxico y gramatical, en consonancia con la orientación de los propios manuales, muestra que subyace una concepción de la traducción basada en la transcodificación de elementos lingüísticos (la traducción literal). Por otro lado, en la mayoría de manuales las traducciones que se proponen están repletas de calcos léxicos, estructurales y estilísticos de la lengua de partida.
- Ausencia de objetivos pedagógicos. El objetivo no es enseñar a traducir, sino que la traducción sirve como mecanismo de acceso al significado de la lengua extranjera, y como un ejercicio de perfeccionamiento lingüístico (en lengua extranjera). De este modo, el objetivo no es ejercitar/practicar la traducción.
- Ausencia de criterios metodológicos. Aunque las clases y los manuales se organicen en torno a la traducción de textos, existe un gran vacío en cuanto a la metodología de la enseñanza, concretamente por la falta de criterios en la selección de los textos, y la falta de criterios de clasificación de los textos y de progresión en la traducción de los textos. Por otro lado, no existen consignas metodológicas para ayudar al estudiante a traducir el texto, ni existe una pedagogía del error, con lo que no se busca la causa del error ni se proporciona al alumno un método de trabajo para que no vuelva a caer en un error del mismo tipo. Finalmente, tampoco se diferencia la traducción directa de la traducción inversa, con lo que tampoco se plantea una metodología diferente.

- Polarización de resultados. El trabajo pedagógico con el texto se limita a la presentación del mismo, al comentario de dificultades lingüísticas, y a la propuesta, por parte del profesor o del manual, de la solución correcta. El estudiante recibe una solución, que puede ser la correcta, pero no descubre las causas de sus errores y sobre todo no descubre qué ha de hacer para llegar a encontrar por sí mismo una solución más ajustada. La polarización también se produce cuando se ofrece una única solución, ya sea el profesor o porque lo indique el manual, ya que el estudiante puede pensar que se trata de la única solución válida y corre el peligro de fijarla para otras ocasiones. (Hurtado Albir, 1999: 16-18).

2.1.3. Los métodos de enseñanza basados en estudios contrastivos

Los métodos de enseñanza basados en estudios contrastivos se centran en el estudio comparado de lenguas. Entre ellos vamos a recoger las principales características de las estilísticas comparadas y de los enfoques contrastivos de carácter textual.

Las estilísticas comparadas

Tal como apunta Hurtado Albir (1999: 18), de todos los estudios comparados entre lenguas, los que con mayor fuerza se han planteado explícitamente como un método de enseñanza de la traducción son las estilísticas comparadas. Las estilísticas comparadas aplican al análisis comparado los trabajos realizados en estilística interna, y proponen nuevas categorías para efectuar la contrastividad: los conocidos procedimientos de la traducción. La traducción se considera una aplicación práctica de la estilística comparada, que según esta perspectiva está regida por una serie de leyes: los procedimientos.

De entre los estudios comparados destaca el trabajo propuesto por Vinay y Darbelnet (1958). Los autores señalan principalmente siete procedimientos de traducción:

1. Préstamo: tomar una palabra prestada de otra lengua sin traducirla.
2. Calco: préstamo de un sintagma extranjero con traducción literal de sus elementos.
3. Traducción literal: pasar de una lengua de partida a una lengua de llegada, consiguiendo un enunciado correcto.
4. Transposición: cambiar la categoría gramatical.
5. Modulación: cambiar el punto de vista, el enfoque y, a menudo, la categoría de pensamiento.
6. Equivalencia: expresar la misma situación del original utilizando una redacción totalmente diferente.
7. Adaptación: utilizar una equivalencia reconocida entre dos situaciones.

De acuerdo con Hurtado Albir (1999: 18), si bien las estilísticas comparadas no están exentas de interés para la traducción y para su didáctica, son insuficientes para explicar la traducción y para configurar su enseñanza, ya que adolecen de

insuficiencias teóricas y pedagógicas. Por un lado, las insuficiencias teóricas residen en las comparaciones centradas en el resultado, sin explicar el proceso para llegar a él. Se trata de comparaciones descontextualizadas, ya que normalmente se suelen comparar unidades aisladas, a partir de las cuales se produce una fijación de la comparación efectuada al proponer una única equivalencia, que en la mayoría de las veces se hace fuera de contexto.

Por otro lado, las insuficiencias pedagógicas las encontramos en las propias categorías de las estilísticas comparadas, ya que al situarse en el plano de la lengua (y no de los textos), y al no explicar cómo ha de proceder el traductor para encontrar una equivalencia, dichas categorías no recogen la diversidad de problemas de traducción ni la manera de resolverlos. La fijación de equivalencias tiene graves repercusiones para la didáctica de la traducción, ya que el alumno puede pensar que la equivalencia propuesta es directamente intercambiable entre las dos lenguas, y puede bloquearse para la búsqueda de soluciones contextuales (las equivalencias dinámicas) (Hurtado Albir, 1999: 18-19).

Las insuficiencias pedagógicas, como señala Hurtado Albir (1999: 19), derivan en buena parte de las insuficiencias teóricas, dado que los objetivos de aprendizaje de la traducción quedan limitados a cuestiones de diferencias entre las dos lenguas. Por otra parte, la metodología se limita a ejercicios en torno al uso o detección de esas diferencias. En resumen, a opinión de la autora, el interés de las estilísticas comparadas radica en que ofrecen un marco de diferenciación entre las dos lenguas (que resulta beneficioso tanto para la teoría como para la didáctica de la traducción), y un metalenguaje para explicar ciertos resultados a los que llega el traductor.

Los enfoques contrastivos de carácter textual

Otra línea surgida en los últimos años en los estudios contrastivos aplicados a la enseñanza de la traducción es la de los enfoques contrastivos de carácter textual, que ofrecen bastantes perspectivas en la medida en que introducen consideraciones de tipo contrastivo desde el punto de vista del funcionamiento de los textos (Hurtado Albir: 1999: 19).

Se trata de enfoques diferentes en tanto que se centran en cuestiones relacionadas con la coherencia y la cohesión de los textos y en las tipologías textuales, según Hurtado Albir. Dichos enfoques son de gran interés para la enseñanza de la traducción, ya que se produce un desplazamiento de la contrastividad en el plano de la lengua a la contrastividad en el plano textual, mucho más cercana la segunda a la realidad en que se mueve el traductor.

El didacta de la traducción puede encontrar en los estudios contrastivos de carácter textual un instrumento y una guía importantes para organizar el contenido de sus cursos. Sin embargo, según Hurtado Albir, en este otro enfoque seguimos encontrando algunas carencias básicas para el diseño curricular de un curso, ya que no resuelven todo el diseño de objetivos de una asignatura ni proporciona un armazón metodológico para articular la enseñanza de la traducción (Hurtado Albir, 1999: 19).

2.1.4. La enseñanza de la traducción a través de los tratados teóricos

Como recoge Hurtado Albir (1999: 19), el vacío pedagógico existente en la didáctica de la traducción da pie a que se incluyan de manera directa y mecánica investigaciones desarrolladas en el ámbito de la Lingüística o de la Traductología, sin pasar por una aplicación pedagógica.

De este modo se encuentran manuales para la enseñanza de la traducción que incluyen una primera parte de introducción metodológica desde diversas perspectivas, y una segunda parte de textos para traducir, la mayoría de las veces con traducciones anotadas o comentadas (Hurtado Albir, 1999: 19).

Las indicaciones metodológicas para traducir que aparecen en estos manuales suelen incluir una propuesta de análisis textual, la definición de fases de trabajo, el uso o detección de procedimientos de traducción, etc. En estos aspectos, dichos manuales pueden ser interesantes para organizar los contenidos de un curso de traducción. Sin embargo, estos tratados teóricos resultan insuficientes para estructurar un curso y para ofrecer una metodología de enseñanza, ya que no ofrecen criterios para definir la selección de textos, la progresión, las técnicas de clase, la evaluación, etc.

Hurtado Albir (1999: 19) también se refiere a una serie de libros aparecidos en los últimos años orientados a la didáctica de la traducción, que incluyen una parte teórica sobre la traducción con algunas aplicaciones prácticas. Por un lado, en estos libros la parte teórica se aborda desde diversos modelos (desde la Semántica, la Lingüística textual, etc.), y se plantean problemas teóricos como el proceso traductor, los métodos de traducción, la unidad de traducción, los procedimientos técnicos de traducción, etc. Por otro lado, las aplicaciones prácticas consisten en textos para traducir, incluyendo algunas indicaciones metodológicas, algunos ejercicios, y en algunos casos proponiendo traducciones anotadas o comentadas.

Según la autora, el problema esencial de estos enfoques es: 1) la gran importancia que se otorga al conocimiento teórico para aprender a traducir; 2) la errónea concepción de la relación entre teoría y práctica al concebir la adquisición de un saber básicamente operativo (saber *cómo* traducir) a partir de conocimientos teóricos, propios de un saber declarativo (saber *qué*); y 3) la confusión que se produce entre problemas teóricos de la traducción y problemas de aprendizaje de la traducción (Hurtado Albir, 1999: 19-20).

De acuerdo con Hurtado Albir (1999: 20), estos planteamientos didácticos son insuficientes para dar cuenta de la complejidad de los mecanismos que intervienen en el proceso de aprendizaje de la traducción. Tal como apunta la autora, estos libros consisten más bien en tratados sobre aspectos teóricos de la traducción que sobre didáctica de la traducción. A consideración de Hurtado Albir, el papel de la Teoría de la traducción en la didáctica de la traducción es ofrecer una descripción y una explicación del funcionamiento de la traducción que pueda ayudar al didacta a elaborar los contenidos de su enseñanza, y al estudiante a reflexionar sobre los problemas que le plantea la práctica traductora. En este sentido, la autora concluye que el saber teórico sobre la traducción y el saber traducir son dos conocimientos diferentes y comportan dos procesos de aprendizaje diferentes.

2.1.5. La propuesta de Nord

Nord (1991: 140-141) propone un modelo didáctico para la formación de traductores profesionales en escuelas o facultades de traducción basado en el análisis de textos. En este modelo, la autora ofrece los criterios de selección de textos para traducir en el aula, sistematizar los problemas y los procedimientos de traducción, marcar una progresión del aprendizaje y dar algunas pautas para la evaluación de las traducciones.

Competencias

Para la adquisición de la competencia de transferencia, la autora considera que es necesario tener un alto nivel tanto de la lengua de partida y de llegada como de la cultura de partida y de llegada. A partir de ahí, Nord asegura que el modelo de análisis de textos se tiene que combinar con un encargo -didáctico- de traducción claro con el fin de que la función del texto de llegada no lleve al alumno a ambigüedades. De acuerdo con la autora, este modelo didáctico permite la sistematización de los problemas de traducción que se pueden encontrar en el texto y evita que el alumno dé soluciones sin consistencia. Esta forma de proceder también demuestra, en opinión de la autora, que mantener los factores y funciones del texto original en el texto de llegada es el escopo más difícil que puede recibir el alumno. Por otro lado, el método que propone Nord debería diferenciar entre la traducción de textos generales y textos especializados, lo cual ayudaría al alumno a construir técnicas de transferencia que sean de tipo estándar (Nord, 1991: 141-147).

Nord propone la formalización del encargo de traducción siguiendo las mismas preguntas que para el análisis del texto original, aunque a su parecer, no toda esta información tiene que estar explícita en las instrucciones: quién es el emisor del texto, a quién va dirigido, para qué, cuál es el canal utilizado, dónde, cuándo, por qué, qué función tiene el texto, sobre qué trata el texto, qué intenta comunicar (y qué no), en qué orden, qué elementos no verbales utiliza, con qué palabras lo dice, qué tipo de frases usa, con qué tono, qué efecto pretende. Del mismo modo, la autora añade que la motivación de los alumnos crecerá si el encargo de traducción se acerca lo máximo posible a la realidad; de esta manera, el alumno sabrá exactamente qué se espera de él. Asimismo cuando el alumno sabe qué se espera de él, el modelo no se centra puramente en el alumno ni en el profesor, sino que éste actúa de guía en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades y el potencial del alumno, (Nord, 1991: 144-146).

La planificación del proceso de traducción, señala Nord, se asienta en la base de que en un curso no sólo se enseña a traducir, sino que existen otras competencias paralelas que también se enseñan: 1) la competencia lingüística en la lengua materna y en la lengua extranjera en lo que respecta a aspectos formales y semánticos de vocabulario y gramática, variedades de registro y estilo, convenciones tipográficas, etc.; 2) la competencia cultural, que puede ir desde la vida cotidiana de la cultura de llegada hasta sus instituciones sociales y políticas; 3) la competencia especializada en algunas áreas, como por ejemplo en la legislación que rige el matrimonio de la cultura de llegada, políticas económicas, situación comercial, información tecnológica, etc.; y 4) la competencia técnica para realizar las tareas de documentación e investigación que sean necesarias (uso de diccionarios, métodos bibliográficos, etc.) (Nord, 1991: 146).

Selección de textos

En cuanto a la selección de textos de trabajo, Nord sugiere que sólo se deberían usar textos auténticos, además de dar al alumno toda la información posible sobre la función del texto de partida. En el caso de que un texto sea demasiado largo o demasiado difícil, Nord sugiere hacer la tarea más fácil por medio de unas instrucciones que requieran menos dificultad, como por ejemplo traducir únicamente ciertas partes del texto y combinarlo con un resumen en la lengua de llegada (Nord, 1991: 147-148).

Asimismo, la autora propone una clasificación de textos basada en factores extratextuales: el tipo de emisor, la finalidad (p.e. varios textos de un mismo autor con diferentes finalidades), el destinatario (p.e. textos de un autor con la misma finalidad pero dirigidos a diferentes destinatarios); y en factores intratextuales: el mismo tema, textos sobre ciertas realidades culturales (ya sean de la cultura de partida como de la cultura de llegada), textos con características similares en cuanto a su estructura léxica o fraseológica (Nord, 1991: 148-149).

Progresión

En relación con el nivel de dificultad de las tareas de traducción, Nord señala que no depende sólo del tipo de texto de partida y de su situación respecto a todas las posibilidades del texto de llegada, sino que también depende del conocimiento y de la competencia del alumno, del escopo y de las condiciones de trabajo que se establezcan. En este sentido, Nord plantea la necesidad de distinguir entre dificultades de traducción y problemas de traducción. Por dificultades de traducción la autora entiende un problema objetivo que todo traductor tiene que resolver durante una tarea de traducción específica. En cambio, Nord apunta que las dificultades de traducción son subjetivas y que tienen que ver con el propio traductor y con sus condiciones de trabajo (Nord, 1991: 150-151).

Nord (1991: 157) propone un aumento progresivo de las dificultades. Para aumentar la dificultad de la tarea, la autora indica que se le puede pedir al alumno que cambie ciertos factores, como por ejemplo que dirija el texto de llegada a un destinatario diferente del texto de partida, o que cambie las dimensiones de tiempo y lugar. En cualquier caso, la autora señala que de un texto a otro el profesor tiene que mantener iguales algunos de los aspectos del encargo de traducción, con el fin de establecer una progresión del aprendizaje lenta.

Evaluación

Por último, Nord propone un modelo para la evaluación de las traducciones. Este modelo se basa en un análisis comparativo tanto del texto de partida como del texto de llegada, que en opinión de la autora nos debería proporcionar información sobre las semejanzas y diferencias de las estructuras del texto de partida y del texto de llegada representadas en ambos textos, del proceso de traducción y las estrategias y métodos utilizados y, por último, debería mostrar si el texto de llegada se adecua a la función que requería el encargo. La autora apunta que este modelo es importante en la didáctica de la traducción porque tiene en cuenta las condiciones extralingüísticas del proceso de traducción (función y métodos empleados por el traductor). Nord indica que para que un modelo pueda ser válido en nuestro campo de estudio tiene que integrar: 1) el análisis y la evaluación del proceso de traducción

y sus factores determinantes (el encargo de traducción y el escopo); y 2) la evaluación del texto de llegada y la funcionalidad del texto en una situación concreta. Según la autora, este método le sirve al profesor para identificar, clasificar y evaluar los errores de traducción con el objetivo de desarrollar métodos que puedan evitarlos (Nord, 1991: 163-164).

En la propuesta de Nord observamos que el texto siempre debe tener una función comunicativa, que los factores externos tienen una gran importancia y que no se puede cumplir el objetivo de una traducción si al traductor/alumno no se le informa en el encargo de cuál es la función que debe dar al texto que va a traducir. Por otro lado, observamos que otra de las aportaciones de Nord es la propuesta que hace para la selección de textos, que según la autora tienen que ser auténticos y tienen que basarse tanto en factores extratextuales como intratextuales y que, en el caso de ser demasiado difíciles se tendrían que preparar unas instrucciones más sencillas, como por ejemplo que se traduzca sólo una parte del texto en combinación con actividades de lectura dirigidas y un resumen de texto en la lengua de llegada.

Otra de las aportaciones de Nord es la progresión del aprendizaje que propone, que, según la autora, tiene que guardar relación con la progresión de otras asignaturas, como los conocimientos temáticos o culturales, la competencia lingüística o la teoría de la traducción, así como que en el nivel inicial se trabajan textos transculturales y universales, con características intratextuales bastante convencionales, y en el nivel avanzado se introducen textos de partida con menos convenciones, con ciertos errores o con apelativos, por ejemplo. Nord establece unas pautas para la evaluación de una traducción basadas en un análisis comparativo tanto del texto de partida como del texto de llegada, en las que se tienen en cuenta las condiciones extralingüísticas del proceso de traducción, las estrategias y los métodos utilizados y la función del encargo.

2.1.6. Consideraciones sobre las perspectivas centradas en el resultado

Las propuestas didácticas centradas en el resultado se basan en la visión tradicional de la didáctica. La acción formativa se centra en el profesor y en los contenidos, y el alumno actúa como un sujeto pasivo. Lo más importante son los conocimientos que asimila el alumno. La acción formativa se orienta a un aprendizaje basado en los resultados, que no tiene en cuenta los elementos de un diseño curricular: objetivos, metodología, progresión del aprendizaje, criterios para la selección de textos, evaluación, etc.

En este sentido, como se ha visto anteriormente, se encuentran los enfoques que utilizan la traducción en la enseñanza de lenguas, los manuales de traducción usados como métodos de enseñanza, las estilísticas comparadas o los tratados teóricos para la enseñanza de la traducción, que pasamos a analizar a continuación.

En lo que se refiere a los enfoques que utilizan la traducción en la enseñanza de lenguas, observamos una ausencia de objetivos pedagógicos así como de criterios metodológicos, si bien hay que tener en cuenta que en este tipo de propuestas la traducción no consiste en un fin sino en un medio para el aprendizaje de lenguas.

Los manuales de traducción usados tradicionalmente como métodos de enseñanza de la traducción lo que hacen en realidad es enseñar lenguas, y no traducción, ya que se centran en aspectos de tipo lingüístico, aunque a veces traten de algún aspecto estilístico o cultural, incentivando, de ese modo, la traducción literal. Este enfoque, como el anterior, adolece de criterios metodológicos, ya que no se marcan objetivos de aprendizaje y no se especifican los criterios para la selección de textos ni de progresión. Por otro lado, al proponer una traducción como correcta se corre el peligro de que el alumno considere que es la única correcta y la use en otros contextos.

El problema con las estilísticas comparadas es que, como en los casos anteriores, también se centran en el resultado y no explican cuál ha sido el proceso que se ha seguido para llegar a él. Tampoco tienen en cuenta el contexto y se limitan a proponer equivalencias de unidades aisladas. Por otro lado, las comparaciones que tienen lugar son puramente lingüísticas. Este enfoque no establece criterios metodológicos para la definición de los objetivos de aprendizaje, la especificación de criterios para la selección de textos y para la progresión del aprendizaje.

Los enfoques contrastivos de carácter textual dan un paso adelante en la didáctica de la traducción en tanto que tienen en cuenta las tipologías textuales y lo que se compara ya no son lenguas sino textos. No obstante, como en los casos anteriores, no disponen de criterios metodológicos, ya que no definen los objetivos de aprendizaje, no especifican los criterios para la selección de textos y no establecen la progresión del aprendizaje.

Los tratados teóricos para la enseñanza de la traducción, al incluir una parte de teoría de la traducción, dan demasiada importancia a los problemas teóricos de la traducción. Por otro lado, si bien se presentan útiles para organizar los contenidos de un curso, como en los casos anteriores, no establecen criterios metodológicos.

En el caso de la propuesta de Nord, hay que destacar las directrices que establece para la selección de textos, así como la progresión del aprendizaje, que tiene que guardar relación con las otras asignaturas del currículo académico. La autora propone, asimismo, algunas pautas para evaluar la traducción, que a pesar de tener en cuenta aspectos como el método utilizado o la función del encargo, observamos que sólo tiene en cuenta el resultado y no el proceso de aprendizaje del alumno. En esta propuesta se observa también la falta de definición de objetivos de aprendizaje y de actividades de aprendizaje tanto para el nivel de iniciación como el de especialización o los contenidos.

2.2. LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN: PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS CENTRADAS EN EL PROCESO

A partir de las décadas de los 60 y 70, cuando aparecen los primeros planteamientos teóricos de corte cognitivo y constructivista sobre cómo se produce el aprendizaje, un cambio de perspectiva muy importante en relación con lo que se había considerado hasta entonces la pedagogía tradicional fue reclamar dentro de la acción formativa una posición de protagonismo para el alumno, ya que es el alumno el eje central de la acción formativa, y por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje se debe centrar sobre él. De esta reflexión se produce un cambio sustancial sobre la forma de diseñar las acciones formativas y sobre los métodos didácticos,

produciéndose continuamente comparaciones y estableciéndose la doble visión, tradicional y moderna, con el objetivo de diferenciar el enfoque que se adoptaba para desarrollar la acción de formación.

En relación con la enseñanza de la traducción, en este enfoque se defiende el proceso de traducción y no sólo el producto, de manera que la acción formativa se centra en el alumno y en su proceso de aprendizaje. El alumno es un sujeto activo que toma las riendas de su propio aprendizaje, en el cual adoptan un gran destaque sus conocimientos previos, sus habilidades y sus actitudes. La formación deja de girar únicamente en torno de los contenidos, para pasar a ayudar al alumno a adquirir ciertas habilidades para resolver problemas. A lo largo del proceso cognitivo de aprendizaje del alumno, se observará si éste consigue detectar los problemas de traducción, si el proceso que sigue para intentar resolver los problemas y el procedimiento de traducción utilizado son correctos (independientemente de una buena solución final) o si el texto final cumple la función que determinaba el encargo, por ejemplo.

2.2.1. La traducción en la enseñanza de lenguas: modelos basados en objetivos de aprendizaje y en un corpus metodológico

En el ámbito de la traducción pedagógica, esto es, la que se utiliza para el aprendizaje de lenguas extranjeras, han surgido propuestas que representan un paso en la búsqueda de objetivos y de corpus metodológico (Hurtado Albir, 1999: 21). En estos aspectos las propuestas que encontramos se orientan a los procesos cognitivos, y por ello las recogemos bajo esta visión.

2.2.1.1. La propuesta didáctica de Duff

Duff (1989) propone un manual de traducción para la didáctica del inglés como lengua extranjera. El autor defiende el uso de la traducción en las clases de lengua por cinco razones:

- 1) La influencia de la lengua materna. Según Duff, la traducción ayuda a entender mejor la influencia de una lengua en otra, y a corregir errores que habitualmente cometemos al estudiar una lengua extranjera. Además, como la traducción incluye la contrastividad, permite explotar el potencial de las dos lenguas.
- 2) La naturalidad de la actividad. Si la traducción es una actividad natural y necesaria, que tiene lugar en bancos, oficinas, aeropuertos, etc., el autor defiende su aplicación en la clase de lengua extranjera por su pertinencia y uso en diferentes contextos reales.
- 3) Las destrezas. Según Duff, la competencia en idiomas tiene dos direcciones: de la lengua materna a la lengua extranjera y viceversa. Sin embargo, pocas veces se enseña al alumno a comunicarse de nuevo en su lengua materna, tal y como muchos profesionales tienen que hacer en su día a día.
- 4) La realidad del idioma. El autor defiende y sigue las propuestas de usar textos reales como materiales para el aprendizaje de una lengua extranjera, tal como

postulan los principios teóricos de los enfoques comunicativos aplicados a la enseñanza de segundas lenguas.

- 5) La utilidad. Las actividades relacionadas con la traducción invitan a trabajar en grupo y dan pie a dinámicas de aprendizaje diversas. Asimismo, la traducción desarrolla tres rasgos, imprescindibles según el autor en el aprendizaje de lenguas: la precisión, la claridad y la flexibilidad. Y finalmente, la traducción representa un recurso de gran utilidad para la enseñanza de lenguas, ya que dependiendo de los contenidos que quiera impartir el profesor, podrá seleccionar el material que mejor ilustre ciertos aspectos de la lengua con los que el alumno tenga dificultades (Duff, 1989: 6-7).

De acuerdo con el análisis realizado por Hurtado Albir (1999), este modelo es interesante porque presenta una metodología activa, con unos objetivos bien definidos, con una gran diversidad de actividades de aprendizaje, y una gran variedad en la dinámica de grupos. Según la autora, estos aspectos de la propuesta de Duff pueden utilizarse en los cursos de iniciación de la enseñanza de la traducción.

A nuestro modo de ver, Duff propone un manual de traducción con objetivos de aprendizaje y diseña toda una variedad de actividades para realizar en el aula. El inconveniente es que en su mayoría se trata de objetivos contrastivos que el autor propone para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y que, en el caso de la traducción, sólo serían útiles si se tratara de un curso de iniciación para traductores. De cualquier modo, observamos que se trata de una propuesta incompleta en el sentido de que no especifica los criterios para la selección de textos ni la progresión del aprendizaje. Además, se basa exclusivamente en aspectos lingüísticos y no tiene en cuenta la evaluación.

2.2.1.2. La propuesta didáctica de Grellet

En la misma línea que Duff, Grellet (1991) considera que si la traducción es una actividad real y necesaria, se pueden aprovechar sus ventajas como fin en sí misma para la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello la autora propone un manual de traducción que, en opinión de Hurtado Albir (1999: 21), puede ser útil para el didacta de la traducción en un nivel de iniciación, ya que está compuesto por tareas de aprendizaje más fáciles que otras, que se podrían usar desde un nivel inicial hasta un nivel avanzado en un curso de traducción. En este sentido, Grellet (1991: 14) asegura que lo que cuenta es el tipo de ejercicio, el método y la progresión, es decir, aspectos esencialmente pedagógicos.

El objetivo del manual de Grellet (1991) es proveer al profesor de lengua de ideas de ejercicios, de técnicas y de métodos que le permitan enriquecer y renovar el uso de la traducción en sus clases de lengua. Cada ejercicio que propone va precedido de una ficha en la que se explica el objetivo de la tarea y el desarrollo. La autora aconseja ir intercambiando la dinámica de los ejercicios, y alternar entre una actividad individual, que le permita al alumno reflexionar y buscar una solución que después tendrá que defender; y otra en grupo, que de pie a la discusión y a la puesta en común de ideas. Este tipo de actividad puede mostrar al alumno que en la traducción de un texto no hay nunca una única solución posible (Grellet, 1991: 15).

La autora se basa en varios principios para elaborar su propuesta:

- 1) La traducción no se puede ceñir únicamente a la traducción directa, sino que tiene que incluir también la traducción inversa, y así acercarse al verdadero trabajo del traductor profesional. En este primer principio, la autora incide en que se debe intentar que el alumno adquiera un sentido crítico; reciba ayuda para que encuentre palabras o estructuras que necesita; sea orientado para que entienda la importancia del contexto; para que intente encontrar y aplicar estrategias para resolver las metáforas y los juegos de palabras.
- 2) La traducción permite ofrecer una enseñanza más variada, más estructurada y más metódica. En este segundo principio, la progresión que propone la autora es: a) ejercicios de sensibilización a la traducción (aprender a ver la traducción con cierto sentido crítico, a encontrar la palabra correcta, a ser fiel al texto, a darse cuenta de las redes semánticas y sonoras de un texto, a ayudar a “repensar” el texto en lengua materna, etc.); b) ejercicios para resolver problemas específicos (problemas de tono, de registro, de diferencia de extensión de los campos semánticos, de falsos amigos, de estructuras difíciles de convertir en la lengua materna, etc.); y c) problemas metodológicos y técnicos (por ejemplo, cómo traducir los juegos de palabras, los términos culturales, etc.).
- 3) Dotar a la traducción de una aproximación comunicativa, de manera que se consigan dinamizar las actividades en grupo, las actividades de puesta en común y las discusiones; y que todo ello permita al alumno reflexionar sobre la actividad de la traducción, sus problemas y su finalidad (Grellet, 1991: 12-14).

En nuestra opinión, la propuesta de Grellet pretende ser un manual para la enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de que se presenta como un material muy útil para el didacta de la traducción. Este trabajo tiene en cuenta algunos aspectos pedagógicos, como los objetivos o la progresión del aprendizaje, y presenta una serie de actividades de traducción que pueden servir desde un nivel inicial a un nivel avanzado.

No obstante, observamos que en su propuesta no aparecen todos los elementos que deberían articular un curso de traducción: objetivos de aprendizaje para todos los niveles, progresión, selección de textos y contenidos desde el nivel inicial hasta el nivel avanzado, definición de actividades para todos los niveles y criterios para la evaluación. Por otro lado, la autora mezcla la traducción directa con la traducción inversa, lo cual, desde nuestro punto de vista, tendría que situarse en dos propuestas didácticas diferentes.

2.2.2. La enseñanza de la traducción basada en objetivos de aprendizaje. La propuesta de Delisle

Como apunta Hurtado Albir (1999: 20), la principal aportación en la enseñanza de la traducción de los últimos años han sido las propuestas de organización de la enseñanza mediante el diseño de objetivos de aprendizaje y la búsqueda de una metodología activa.

Según Hurtado Albir (1999: 20), el gran paso en la didáctica de la traducción lo da Delisle en *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980), al poner de manifiesto la falta de sistematización en la enseñanza de la traducción y al plantear la importancia de buscar estrategias pedagógicas, proponiendo la necesidad de una pedagogía heurística que posibilite al estudiante descubrir los principios que ha de seguir para llevar a cabo un correcto desarrollo del proceso traductor.

Delisle propone la organización de un curso general de iniciación a la traducción en torno a objetivos de aprendizaje. Para alcanzar cada uno de los objetivos que propone, el autor plantea diferentes ejercicios de traducción. Delisle (1980: 131-234) propone para un curso de iniciación a la traducción los siguientes objetivos de aprendizaje: establecer la diferencia entre equivalencias de significación y equivalencias de sentido, saber extraer las nociones clave del texto, efectuar la exégesis léxica, captar la organización textual, etc.

Delisle (1980: 235-236) considera que el análisis del discurso dentro de una perspectiva textual ha demostrado que la competencia lingüística no es suficiente para poder traducir. En ese sentido, las principales competencias que señala el autor son: 1) la competencia lingüística; 2) la competencia enciclopédica, esto es, el conocimiento del mundo exterior, de todas las realidades que componen nuestro universo físico o mental; 3) la competencia de comprensión, que es la que permite extraer la información del texto, el sentido que el autor ha querido dar al texto, y que está formada por el conocimiento de la lengua, así como por el conocimiento de las cosas; y 4) la competencia de reexpresión, esto es, la capacidad de redacción.

Delisle, en su segundo manual, *La traduction raisonnée* (1993), sigue ciñéndose de forma general a un curso de iniciación a la traducción, centrándose también en dificultades del aprendizaje de la traducción del inglés al francés. Como analiza Hurtado Albir (1999: 20), el método de Delisle se apoya en la teoría interpretativa de los textos y en la estilística comparada.

Delisle (1993: 14) apunta que el aprendizaje de la traducción lleva al desarrollo de una doble competencia general que consiste en la comprensión y la reexpresión del sentido del texto original. Este aprendizaje también comporta la adquisición de tres aptitudes principales: 1) disociar las lenguas para evitar interferencias; 2) aplicar los procedimientos de traducción para realizar la transferencia interlingüística; y 3) dominar las técnicas de redacción para conocer bien la lengua escrita. A estas tres aptitudes, Delisle (1983: 14) añade tres niveles: a) las convenciones de la escritura y todos los usos codificados de la redacción; b) la interpretación de palabras y enunciados dentro de un contexto; c) la coherencia para garantizar la calidad de un texto en el que todos los elementos forman un entramado.

Por otro lado, Delisle considera que un método de enseñanza de la traducción debe delimitar los contenidos que pretende transmitir, ordenar las dificultades por niveles de dificultad, fijar los objetivos de aprendizaje, precisar la metodología para alcanzar dichos objetivos, establecer una progresión de la formación y, por último, prever las modalidades de evaluación. A partir de aquí, el autor establece la diferencia entre objetivos generales y específicos, y plantea ocho objetivos generales desglosados en cincuenta y seis objetivos específicos, proponiendo diversos ejercicios para conseguir cada uno de ellos: 1) metalenguaje de la iniciación a la traducción; 2) documentación de base del traductor; 3) método de trabajo; 4) proceso cognitivo de

la traducción; 5) convenciones de la escritura; 6) dificultades léxicas; 7) dificultades sintácticas; y 8) dificultades de redacción (Delisle, 1993: 15).

Consideramos que Delisle da un paso adelante en la enseñanza de la traducción y en su propuesta tiene en cuenta los diferentes elementos metodológicos, como los objetivos de aprendizaje, divididos en generales y específicos, la progresión del aprendizaje y la evaluación. Sin embargo, observamos que en todas sus propuestas se limita al nivel inicial y que no llega a diseñar un curso de traducción para un nivel avanzado.

2.2.3. La enseñanza de la traducción mediante el enfoque por tareas

El enfoque por tareas se introduce en la enseñanza de la traducción de la mano de Hurtado Albir (1992) en varias propuestas pedagógicas elaboradas por la autora desde hace ya más de una década. Las referencias más utilizadas por diversos autores que se han basado en la propuesta de Hurtado Albir son *La traducción directa general* (1996) y *Enseñar a traducir* (1999).

Hurtado Albir (1999) recoge los orígenes de la adopción del enfoque por tareas para la enseñanza de la traducción inspirándose en los cambios metodológicos que se produjeron en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la enseñanza del español como lengua extranjera. Las fuentes que retoma y cita la autora se concentran, principalmente, en los trabajos y planteamientos teóricos de Nunan (1989), Estaire (1990) y Zanón (1990), entre otros autores.

Como explica Nunan (1989/1996, cit. en Hurtado Albir, 1999: 48), el enfoque por tareas se trata de un planteamiento circular en el que todos los componentes del diseño curricular aparecen imbricados: 1) los objetivos, que pueden ser de distinto tipo; 2) la dinámica con que se desarrolla la tarea: en grupo, por parejas, con una determinada disposición del aula, fuera o dentro de la misma, en un aula convencional o no, etc.; 3) los materiales, que forman el punto de partida de la tarea (un artículo, una carta, etc.), que el alumno procesa; 4) las actividades que configuran la tarea y que el estudiante tendrá que realizar; el papel del profesor y del estudiante, que quedan redefinidos (el estudiante pasa a tener un papel activo, con responsabilidad y con capacidad de tomar decisiones, y el profesor pasa a ser un guía, un estructurador, un animador, etc.).

En la enseñanza de la traducción, Hurtado Albir (1999) adopta este enfoque refiriéndose a las actividades de aprendizaje que se programan y que realiza el alumno como tareas de traducción. En la misma línea, y basándose en esta autora, otros autores han presentado diferentes propuestas pedagógicas y proyectos docentes que en su conjunto forman un gran corpus de propuestas didácticas para la enseñanza de la traducción basadas en el enfoque por tareas con objetivos de aprendizaje. Así, por ejemplo:

- *La primera lengua extranjera*, de Brehm y Hurtado Albir; *la segunda lengua extranjera*, de Civera, Oster y Hurtado Albir; *la lengua materna* de García Izquierdo, Masiá, Hurtado Albir; *la iniciación a la traducción directa*, de Hurtado Albir; *la traducción entre lenguas maternas*, de García del Toro, Hurtado Albir; *la traducción técnica y científica*, Gamero, Hurtado Albir; *la traducción jurídica*, de Borja y Hurtado Albir; *la traducción literaria*, de

Marco, Verdegal, Hurtado Albir; *la traducción audiovisual: doblaje y subtitulación*, de Agost, Chaume, Hurtado Albir; y *la interpretación*, de Jiménez Ivars, De Bordons, Hurtado Albir, todos recogidos en *Enseñar a traducir*, de Hurtado Albir (1999).

- La enseñanza de la traducción directa portugués-español de Díaz Fouces (1999), (cf. *supra* 3.4.).
- La enseñanza de la traducción directa inglés-español, propuesta por Orozco (2001) y Rodríguez Inés (2008).
- La enseñanza de la informática aplicada a la traducción de Alcina Caudet (2003).
- La enseñanza de la tradumática elaborada por Fernández Rodríguez (2004), propuesta en que la autora se refiere a tareas de aprendizaje.
- La elaboración de la serie *Aprender a traducir*, y que cuenta ya con dos títulos: *Targeting the Source Text: A Coursebook in English for Translator Trainees*, de Brehm (2004) y *Traducción alemán-español. Aprendizaje activo de destrezas básicas*, de Gamero (2005).

También basada en el enfoque por tareas se encuentra la propuesta presentada por un grupo de profesores de la Universidad de Vic bajo el título global *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada* (2003), compuesta por los siguientes temas: *traducción de textos audiovisuales*, de Bartrina y Espasa; *traducción de textos científicos: medicina y medio ambiente*, de Espasa y González Davies; *traducción de textos informáticos*, de Solà; *traducción de textos jurídicos y económicos*, de Cánovas, Cotoner y Godayol; *traducción de textos literarios*, de González Davies y Cotoner; y *traducción de textos sobre psicopedagogía*, de González Davies. Otra obra de González Davies basada en el enfoque por tareas es *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, tasks and projects* (2005).

La gran aceptación del enfoque por tareas en sus diferentes campos de aplicación se debe a los propios principios en que se asienta dicho enfoque, entendiendo que para el aprendizaje es más importante el proceso que el producto. La tarea se presenta en tres grandes bloques: objetivo, estructura y secuencia (Martín Peris, 2004). En los próximos apartados nos referiremos a las características básicas para describir el marco metodológico que hemos adoptado para elaborar nuestra propuesta pedagógica.

2.2.3.1. La propuesta de Hurtado Albir

Siguiendo los pasos de Delisle, Hurtado Albir (1996, 1999) propone los objetivos de aprendizaje para un curso de iniciación a la traducción directa francés-castellano y articula su propuesta con el enfoque por tareas.

Hurtado Albir (1999) propone una didáctica de la traducción basada en el diseño de objetivos de aprendizaje y una metodología de la enseñanza articulada por unidades didácticas formadas por tareas de traducción. La autora se inspira en el enfoque por tareas aplicado en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En lo que se refiere a los contenidos, Hurtado Albir (2005: 34) apunta que representan el conjunto de saberes que se desea que el alumno asimile y que los diseños curriculares actuales distinguen tres tipos básicos de contenidos: 1) conceptuales, es decir, lo que el alumno debe saber; 2) los procedimentales, es decir, lo que el alumno debe saber hacer; 3) los actitudinales, es decir, aquello para lo cual el alumno debe saber hacer y cómo hacerlo.

Hurtado Albir (2005: 34) señala, asimismo, que cualquier metodología debe incluir: el papel del docente, el papel del alumno, el papel de los materiales utilizados (en nuestro caso los textos para traducir, los textos paralelos, las fichas, las herramientas de documentación, etc.), así como los diferentes tipos de actividades.

En la diferenciación de los objetivos, la autora marca la progresión y la imbricación de estos objetivos en dos fases de progresión pedagógica para todas las materias: 1) una fase de iniciación, donde se adquieren las bases lingüísticas y metodológicas; y 2) otra de especialización, en la que se ejercita el trabajo con textos. La autora considera los objetivos metodológicos, contrastivos y profesionales como una iniciación para que el estudiante capte los principios y estrategias básicos que le dotan para la traducción de los textos propios de cada materia.

En lo relacionado con el marco metodológico, Hurtado Albir (1999: 47) adopta el enfoque por tareas para organizar y estructurar la enseñanza de la traducción por medio de unidades didácticas. De acuerdo con la autora, el enfoque por tareas imbrica resultados y procesos, objetivos y medios, a la vez que redefine los papeles del profesor y del alumno.

La autora define una unidad didáctica como la configuración de un conjunto de tareas encaminadas a la consecución de los objetivos de aprendizaje elegidos. Por lo tanto, la programación de las unidades es un proceso de secuenciación de tareas, que configuran toda la unidad didáctica (Hurtado Albir: 1999: 50). De este modo, las unidades didácticas que propone la autora están elaboradas en torno a un objetivo específico (o intermedio) y persiguen en cada caso una tarea final. Cada unidad está estructurada en diferentes tareas posibilitadoras que preparan a la tarea final.

En definición de Zanón, según recoge Hurtado Albir (1999: 49), la tarea es la unidad de actividades en el aula, representativa de procesos de comunicación que se dirige intencionalmente al aprendizaje y que está diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo. La secuenciación e integración de tareas para formar una unidad didáctica puede efectuarse siguiendo varios principios: por simple encadenamiento de tareas, en torno a la resolución de un problema, por el contenido, por escenarios diferentes, etc.

Finalmente, Hurtado Albir (1999: 50) especifica que en cada tarea se incorpora la evaluación que afecta a todas las etapas de la unidad didáctica y que concierne tanto al estudiante como al profesor (que evalúa su enseñanza). En esta doble visión de la evaluación, se evalúan no sólo los resultados sino también los procesos que se han seguido en la acción de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos de aprendizaje

Hurtado Albir (2005: 33), basándose en Delisle, apunta que los objetivos de aprendizaje consisten en la *descripción de la intención de una actividad pedagógica, y precisa los cambios a largo plazo que deberá efectuar el alumno*. Estos objetivos,

tendrán que tener en cuenta tres aspectos: 1) la competencia que se pretende desarrollar en el alumno, que en nuestro caso se trata de la competencia traductora; 2) la captación de estrategias de aprendizaje; y 3) la adquisición de actitudes y valores.

En su propuesta pedagógica, Hurtado Albir (1999) propone una gradación entre objetivo global, general, específico e intermedio, así como la diversificación entre diferentes tipos de objetivos (profesionales, metodológicos, contrastivos y textuales). La autora define como sigue cada uno de estos niveles y tipos de objetivos.

- 1) Niveles de objetivos de aprendizaje. Ayudan a concretar las metas que se desean alcanzar en el aprendizaje y se diferencian por el grado de concreción que expresan.
 - Objetivo global: sirve para especificar la finalidad y el enfoque que quiere lograrse en la enseñanza (Lussier, 1992, cit. en Hurtado Albir, 1999: 46).
 - Objetivo general: breve enunciado de intenciones, formulado en términos precisos, que indica los resultados a que debe conducir un proceso de aprendizaje en el marco de un programa de estudios o de un curso (Delisle, 1993, cit. en Hurtado Albir, 1999: 45). Se formula desde el punto de vista del profesor y describe la formación que ha de adquirir el alumno (Hurtado Albir, 1999).
 - Objetivo específico: es un enunciado formulado en términos de comportamientos observables, que describe del modo más preciso posible los resultados a que debe conducir una o varias actividades pedagógicas en el marco de un programa de estudios o de un curso (Delisle, 1993, cit. en Hurtado Albir, 1999: 46). El objetivo específico, según Hurtado Albir, se redacta desde el punto de vista del estudiante y describe lo que este deberá ser capaz de hacer al final de un aprendizaje (Hurtado Albir, 2005: 33).
 - Objetivo intermedio: estipula las nociones y los comportamientos que favorecerán la consecución de cada uno de los objetivos específicos (Lussier, 1992, cit. en Hurtado Albir, 1999: 46).
- 2) Tipos de objetivos de aprendizaje. Según Hurtado Albir (2005: 37) en toda didáctica existen los siguientes tipos de objetivos:
 - Objetivos conceptuales, cuyo fin es alcanzar el desarrollo de conceptos, hechos, principios y sistemas que los relacionan.
 - Objetivos procedimentales, relacionados con la adquisición de habilidades y procedimientos.
 - Objetivos actitudinales, relacionados con la adquisición de principios que regulan el comportamiento.

De acuerdo con Hurtado Albir (2005: 37), en el caso de la enseñanza de la traducción, también hay objetivos conceptuales, procedimentales o actitudinales, si bien la mayoría son procedimentales. Ahora bien, existen objetivos propios de la didáctica de la traducción, que son: 1) objetivos metodológicos, 2) objetivos contrastivos, 3) objetivos profesionales, y 4) objetivos textuales, cada uno de los

cuales tiene componentes conceptuales, aptitudinales y, especialmente, procedimentales, por ser la traducción un saber operativo.

- Objetivo metodológico: define los principios metodológicos que han de observarse para llevar a cabo un correcto desarrollo del proceso traductor y poder lograr la equivalencia traductora que convenga en cada caso. Sirve para captar los principios y estrategias básicos del proceso traductor.
- Objetivo contrastivo: define la búsqueda de soluciones para las diferencias fundamentales entre las dos lenguas.
- Objetivo profesional: define los fundamentos del estilo de trabajo del traductor profesional.
- Objetivo textual: define los diversos problemas de traducción según los diferentes funcionamientos textuales (Hurtado Albir, 1999: 53 y 2005: 37).

Estos objetivos, de acuerdo con Hurtado Albir (2005: 37) están relacionados con diferentes subcompetencias de la competencia traductora, tal y como recogemos a continuación. Por otro lado, los objetivos son diferentes según el nivel (fase de iniciación o de especialización a la traducción), la combinación de lenguas y el tipo de traducción (directa o inversa; jurídica, técnica, audiovisual, etc.).

- Objetivos metodológicos: Subcompetencia estratégica, subcompetencia de conocimientos de la traducción y componentes psicofisiológicos.
- Objetivos contrastivos: subcompetencia bilingüe.
- Objetivos profesionales: subcompetencia instrumental, subcompetencia de conocimientos en traducción.
- Objetivos textuales: integración de todas las subcompetencias.

Hurtado Albir (1999) propone los objetivos de aprendizaje para la iniciación a la traducción.

Unidades didácticas y tareas

La definición de los objetivos de aprendizaje, en sus diferentes niveles y tipos, permite la selección de los contenidos de aprendizaje, entendidos tanto como la parte de una disciplina (materia, lecciones, bloques, etc.), como contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La definición de los contenidos permite la concreción de las unidades didácticas para organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los objetivos de aprendizaje definidos y los contenidos seleccionados.

Las unidades didácticas se diseñan en torno a los objetivos de aprendizaje relacionados con cada bloque o tema de contenidos. Según señala Hurtado Albir, conforme la dificultad de los objetivos, la complejidad de la tarea final tendrá implicaciones en el tamaño de las unidades didácticas y en la imbricación de las tareas. La autora también apunta que, a pesar de que cada unidad gira alrededor de uno, o varios, objetivos específicos (metodológico, contrastivo, profesional, textual), a las tareas se incorporan objetivos secundarios con relación al objetivo principal, de reciclaje (objetivos tratados anteriormente), asociados (objetivos asociados al objetivo en cuestión y que son necesarios para su consecución) y derivados. Por otro

lado, cada unidad está estructurada en diferentes tareas posibilitadoras preparatorias para una o varias tareas finales (Hurtado Albir: 2005: 33 y 44).

La estructura de una unidad didáctica consta del número de la unidad didáctica y su título, del objetivo general que persigue la unidad, del número y el título de las tareas que componen la unidad, y de la tarea final, con su correspondiente título. La tarea final corresponde a la actividad que engloba todos los objetivos específicos de las tareas, aunque, según la autora, no es necesario que la haya.

En la propuesta de Hurtado Albir (1999), la autora adopta para el caso de la enseñanza de la traducción la denominación de *tarea de traducción*. Otros autores que han seguido la propuesta de la autora (Brehm, 1999; Civera y Oster, 1999; García Izquierdo y Masiá, 1999; García del Toro, 1999; Gamero, 1999; Borja, 1999; Marco, Verdegál, 1999; Agost y Chaume, 1999; y *la interpretación*, de Jiménez Ivars, De Bordons, Orozco, 2001; Rodríguez Inés, en curso; Díaz Fouces, 1999; etc.) han seguido, a imagen de la autora, la denominación de *tarea de traducción*. Sólo Fernández Rodríguez (2004) retoma la denominación *tarea de aprendizaje*, siguiendo el modelo original del enfoque por tareas, ya que la propuesta pedagógica presentada por la autora se orienta a la enseñanza de la tecnología en la formación de traductores. Otros autores, (como Bartrina, Espasa, González Davies, Solà, Cánovas, Cotoner y Godayol, 2003) se refieren a *tareas para el aprendizaje interactivo* para la enseñanza de la traducción.

Hurtado Albir (1999: 56 y 2005: 43) define la tarea de traducción como una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, dirigida de forma intencionada al aprendizaje de la traducción y diseñada con un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo. La tarea de traducción, según la autora, se convierte en el eje principal de la elaboración de la unidad didáctica y del diseño curricular.

En concreto, la autora propone la estructura de una tarea de traducción indicando que está formada por el objetivo intermedio que persigue, los materiales que se utilizan, el desarrollo de la misma (actividades, fases, dinámica, etc.) y la evaluación. A veces, se añaden comentarios sobre el propio desarrollo de la tarea, modificaciones o la posible continuación (postareas) (Hurtado Albir (1999: 57).

De acuerdo con Hurtado Albir (2005: 45-46), los aspectos más destacados del enfoque por tareas de traducción son:

- 1) Salva la distancia que se produce en otras propuestas entre los objetivos y la metodología, proporcionando realmente una metodología activa.
- 2) Arma al alumno, al introducir tareas posibilitadoras (pedagógicas) que le ayudan a resolver la tarea final (la traducción de un determinado género textual, por ejemplo). De esta forma, se consigue una pedagogía centrada en el recorrido de procesos.
- 3) Refuerza constantemente, a través de las tareas, una metodología viva en la que el alumno no sólo aprende *haciendo*, y capta principios, sino que también aprende a resolver problemas y adquiere estrategias. En ese sentido, la mayor parte de las tareas posibilitadoras sirve para adquirir estrategias traductoras y estrategias de aprendizaje.

4) Se logra una pedagogía centrada en el alumno, que, además, le hace responsable de su propio proceso de aprendizaje y, en consecuencia, más autónomo.

5) Permite incorporar constantemente tareas de evaluación formativa para el alumno (que aprende a autoevaluarse y a medir sus propias posibilidades) y para el profesor (que puede evaluar su enseñanza y, por consiguiente, modificarla).

En la propuesta de Hurtado, observamos una didáctica con un diseño de objetivos de aprendizaje y de tareas de traducción. La autora articula su propuesta basándose en los objetivos de aprendizaje, la progresión de contenidos, la selección de textos, el diseño de unidades didácticas formadas por tareas de traducción y la evaluación.

Su propuesta contempla dos fases para el aprendizaje de la traducción: el nivel de iniciación y el nivel de especialización. No obstante, si bien se presentan algunos ejemplos de actividades, la propuesta carece de un diseño completo de las tareas de traducción para cada una de las unidades didácticas.

En el caso de la evaluación, Hurtado comenta que para cada tarea se contempla la evaluación formativa, con la que el didacta podrá valorar el proceso además del resultado, y valorar su propia enseñanza.

De cualquier forma, si tenemos en cuenta la fecha de publicación de la propuesta de Hurtado, período en el que, como se puede comprobar, hay escasas propuestas didácticas para la formación de traductores, consideramos que la propuesta de la autora es una gran aportación para la didáctica de la traducción. Su propuesta es especialmente destacable por tratarse de una propuesta práctica y no únicamente teórica, así como por ser la primera propuesta en la que se presentan todas las materias relacionadas con el aprendizaje de la traducción, con objetivos de aprendizaje y un enfoque por tareas. En este sentido se hace posible adaptarla a otras combinaciones lingüísticas o especialidades.

2.2.3.2. La propuesta de González Davies

La propuesta de González Davies, *Multiple voices in the translation classroom* (2004) también se enmarca en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que el papel del alumno y del docente se transforman. El objetivo de la autora es ofrecer un manual para profesores y estudiantes de traducción, para profesores de idiomas que deseen incluir actividades de traducción siguiendo una metodología comunicativa e interactiva en sus clases, para licenciados en traducción y traductores profesionales que quieran introducirse en la docencia.

Para el diseño de este manual, la autora tiene en cuenta tres aspectos: 1) el enfoque: teorías y creencias sobre la naturaleza de la traducción y cómo se adquiere la competencia, 2) el diseño: dinámica del curso, que incluye la selección y progresión de los objetivos y contenidos de aprendizaje, ideas para la organización de las clases y el papel del profesor y del estudiante y 3) el procedimiento: actividades, que van de exposiciones centradas en el profesor a proyectos reales centrados en el estudiante (González Davies, 2004: 1-2).

El papel que deben desempeñar el profesor y los estudiantes para realizar las actividades, tareas y proyectos que propone la autora es diferente del que desempeñaban en la enseñanza tradicional, centrada básicamente en el profesor. En el nuevo contexto, el profesor actúa de guía y consultor, mientras que el alumno tiene un papel activo y puede realizar tareas de forma autónoma.

El manual de González de Davies no está asociado a ninguna combinación lingüística específica, si bien se dan ejemplos de inglés, español y catalán, así como de francés y alemán. De hecho, el manual se ha concebido para sugerir actividades, tareas y proyectos que los profesores puedan seleccionar y adaptar a su contexto, incidiendo en la competencia de transferencia, en la reflexión que se debe hacer para completar un trabajo de traducción y en los enfoques conceptuales de la traducción.

Enfoque pedagógico

González Davies (2004: 11-34) apunta que los principios que le permitirán definir la dinámica de clase y las actividades de aprendizaje son el humanismo, el enfoque comunicativo, el aprendizaje cooperativo y el constructivismo social. A partir de esos conceptos, la autora sostiene que el principio que subyace en el enfoque didáctico de este manual parte de que el objetivo del proceso de aprendizaje y de enseñanza es estimular la comunicación intersubjetiva en un ambiente distendido, especialmente a través del trabajo en grupo, para conseguir una competencia lingüística, enciclopédica, de transferencia y profesional y aprender a aprender sobre la traducción.

Diseño

En el diseño del manual para la formación de traductores González Davies tiene en cuenta los siguientes elementos: a) la interacción entre todos los participantes de la situación de aprendizaje, b) la inclusión de actividades orientadas tanto al proceso como al producto, c) la integración de cinco enfoques en la formación para traductores: la lingüística comparada, los estudios culturales, el cognitivismo, el funcionalismo y el enfoque filosófico-poético, d) la inclusión de las investigaciones en pedagogía, especialmente en lo que se refiere a la dinámica de clase, f) la necesidad de construir puentes que salven la falta de comunicación entre teóricos, investigadores, profesionales, iniciadores y profesores, g) la percepción del papel del profesor como guía, consultor, informador y evaluador, h) la aceptación de la diversidad del estudiante y la percepción de su papel como aprendiz autónomo, i) la necesidad de respetar los diferentes estilos de aprendizaje, de enseñanza y de traducción, j) la aceptación de la importancia de las más recientes investigaciones sobre las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional en lo que se refiere a objetivos de aprendizaje, k) el aprendizaje a través de la negociación y de la experimentación en una clase en la que se combine la práctica y la discusión, l) la traducción de textos de diferente temática seleccionados de acuerdo con las tipologías textuales, m) la combinación de la traducción como herramienta pedagógica y la traducción como actividad profesional aplicando la teoría a la práctica de la traducción, n) el seguimiento de los alumnos con poca experiencia en el mundo de la traducción para ayudarlos a pasar del aprendizaje de idiomas al aprendizaje de la traducción y ñ) la inclusión del elemento lúdico que contribuya a la relajación, motive la creatividad y el trabajo en equipo.

Para la elaboración de los materiales, la autora (2004: 18-19) recomienda seguir unas directrices:

- 1) Seleccionar los textos en temas y subtemas (traducción científica subdividida en textos médicos sobre neurología, pediatría, etc.) y organizar cada uno en, como mínimo, cuatro o cinco sesiones.
- 2) Seleccionar los textos según la tipología textual propia del área de especialidad que se esté trabajando para que el estudiante se familiarice con las convenciones propias de cada idioma.
- 3) El material docente debería ser tanto profesional como pedagógico y debería incluir: a) textos que se pueden traducir de diferentes formas con el objetivo de practicar diferentes procedimientos y modalidades de traducción y familiarizar al estudiante con la práctica profesional (traducción a la vista, traducción sintética, etc.), b) textos que ayuden a desarrollar ciertas habilidades propias del proceso traductor (identificar problemas y resolverlos), c) actividades que refuercen las lenguas de trabajo (comprensión lectora, expresión escrita, etc.), d) textos que ayuden al alumno a ser consciente de los aspectos lingüísticos, enciclopédicos, de transferencia y profesionales al pasar un texto a otra lengua.

Procedimiento

González Davies (2004: 19) sugiere que en las clases de traducción habría que incluir tanto actividades pedagógicas que le permitan al alumno explorar y practicar las competencias que deberá desempeñar más tarde en el mercado laboral como actividades profesionales que simulen encargos reales.

La autora (2004: 19-20) defiende que en el aula no se puede exigir la “traducción ideal” –que ni siquiera existe en la vida real– y que lo que hay que exigirle al estudiante es un texto coherente y consistente, que respete el encargo de traducción y que comunique el mensaje original a pesar de las limitaciones de la traducción. En este sentido, antes de empezar a trabajar con una traducción, habrá que definir el encargo (a quién va dirigido el texto final, tipo de texto, grado de formalidad, convenciones de presentación...); si se va a centrar en el autor, en el texto o en el lector final; si se usará una estrategia de naturalización o de exotización, es decir, si se acercará más a la cultura de partida o a la de llegada; si será necesario localizar el texto, y en qué grado; si se tratará de una traducción sintética; si el encargo presenta dificultades debido al campo temático, al equipo de trabajo, etc.

En lo que se refiere a las tareas y proyectos profesionales, González Davies (2004: 20-21) propone incluir el máximo de actividades reales posible, evaluar tanto desde una perspectiva pedagógica como profesional, organizar seminarios con profesionales, establecer plazos de entrega y trabajar con presión, así como que el estudiante practique la autoevaluación y la coevaluación, reflexione sobre sus decisiones traductoras, traduzca de diferentes maneras con diferentes grados de calidad (lectura interna, traducción para publicación, para leer en voz alta, traducción sintética...) o se familiarice con el uso de todo tipo de diccionarios, textos paralelos y glosarios.

Como actividades, la autora entiende los ejercicios breves y concretos que ayudan a practicar aspectos específicos, ya sean de tipo lingüístico, enciclopédico, de transferencia o profesional. La definición de tarea que adopta es la de cadena de

actividades con un objetivo global y un producto final. La conclusión de una tarea suele requerir varias sesiones y se practican tanto el saber procedimental como el declarativo. Los proyectos los define la autora como encargos multicompetenciales que involucran a los estudiantes en actividades y tareas pedagógicas y profesionales y a trabajar en equipo para conseguir un producto final, que en el caso de un proyecto profesional será una traducción real que haya encargado un cliente y en el caso de un proyecto pedagógico serán actividades y tareas que simulen un encargo real.

González Davies señala que el proyecto se diferencia de la tarea porque es de más larga duración (de dos semanas a dos meses o más), es más probable que se centre en el estudiante que una tarea y demanda una participación más activa no sólo en su ejecución sino también en el proceso de toma de decisiones y de valoración del producto final. Además, el proyecto exige un trabajo cooperativo.

Por otro lado, la autora defiende la práctica de proyectos en el aula de traducción por las siguientes razones: se centran en un tema y tienen un objetivo bien definido, como por ejemplo llevar a cabo un trabajo de traducción o recoger una base de datos de recursos para la traducción; promueven que se valore todo el proceso, no sólo el producto; ayudan a mejorar la competencia en traducción, ya que el estudiante tiene que aplicar y ampliar sus conocimientos lingüísticos, enciclopédicos, de transferencia y profesionales; acercan al estudiante a mejorar las habilidades y aptitudes propias del mercado profesional en tanto en cuanto se tiene que responsabilizar de su propio trabajo, cumplir los plazos, compartir su trabajo y coordinar el proceso; incentivan el uso de las nuevas tecnologías.

Evaluación

En el contexto universitario la evaluación tiene una doble función: pedagógica (orienta al estudiante sobre su desempeño en cada nivel) y profesional (sirve para obtener un título oficial o conseguir los estándares de la traducción profesional) (González Davies, 2004: 31-32). La autora plantea las siguientes cuestiones relacionadas con la evaluación dentro de un contexto interactivo en el que todos los participantes del proceso de aprendizaje deberían tomar partido en la evaluación:

- 1) Qué se evalúa: los objetivos pedagógicos de cada curso (evaluación pedagógica) frente a los estándares profesionales (evaluación profesional); la comprensión del texto de partida, competencia de transferencia, calidad del texto final; la competencia lingüística, enciclopédica, de transferencia o profesional; la habilidad de identificar y resolver posibles problemas de traducción; la adecuación de la traducción al encargo recibido.
- 2) Quién evalúa: el profesor, el propio estudiante, un compañero, un especialista del área, un traductor profesional.
- 3) Cuándo se evalúa: evaluación diagnóstica, continua o formativa, final o sumativa.
- 4) Cómo se evalúa: puntuación numérica (pedagógica), puntuación holística (profesional).

A continuación presentamos el sistema pedagógico o numérico (2004: 34).

PROBLEMA	CALIFICACIÓN
MENSAJE ORIGINAL	
a) No transmitido	-1 ó -2
b) Incompleto pero no afecta al resultado	-0,25 ó -0,5
COMPRENSIÓN DEL TEXTO DE PARTIDA	
Registro, coherencia, cohesión, sintaxis, vocabulario, orden de las palabras, referencias culturales, etc.	2 ó 3 errores = -1
HABILIDADES DE TRANSFERENCIA	
a) Identificación de los problemas de traducción y resolución	Solución adecuada = +1 ó +2
b) Competencia instrumental	Solución inadecuada = -1
c) Adecuación al encargo de traducción	
LEGIBILIDAD DEL TEXTO DE LLEGADA	
Registro, coherencia, cohesión, vocabulario, orden de palabras, referencias culturales, convenciones de presentación, etc.	2 ó 3 errores = -1
IMPRESIÓN GENERAL	+1, sin cambios o -1

Figura 2 . Evaluación pedagógica. (González Davies, 2004: 34)

El sistema profesional u holístico que presenta la autora (2004:34) es el siguiente:

a) La traducción transmite el mensaje, respeta las convenciones de la lengua de llegada y se ajusta al encargo de traducción. Es una traducción aceptable con pocos o ningún cambio. Traducción aceptable (TA).
b) Esta traducción contiene algunos errores que podrían obstaculizar la comprensión del texto o que no transmiten adecuadamente parte del mensaje del texto original. Traducción aceptable, se debe mejorar (TAM).
c) Esta traducción contiene algunos errores que se deben a una falta de comprensión del texto original. La legibilidad del texto meta se ve afectada. No se han identificado ni resuelto los problemas de traducción del texto, con o sin la ayuda de estrategias. Traducción inaceptable (TI).

Figura 3. Evaluación profesional. (González Davies, 2004: 34)

González Davies (2004: 33) sostiene que el sistema de puntuación de las traducciones debería ser lo más objetivo posible, que la valoración la deberían hacer los diferentes participantes del contexto de aprendizaje (profesor, compañeros, profesionales o especialistas) y que la puntuación no debería basarse en los errores que cometen los estudiantes sino que también debería premiar las buenas equivalencias.

La autora defiende, asimismo, el uso de dos sistemas –el numérico y el holístico. Esta combinación de sistemas le permite al estudiante conocer en qué nivel se encuentra desde una perspectiva pedagógica y qué segmentos de la traducción deberían mejorar para que la pudiera aceptar un cliente. Este sistema se muestra de gran utilidad especialmente en los niveles iniciales, en que no se puede esperar que el estudiante produzca traducciones de validez para el mercado profesional. De cualquier forma, apunta González Davies, a medida que avance el proceso de aprendizaje, la escala pedagógica y la profesional deberían converger cada vez más hasta llegar a coincidir.

Interacción profesor-alumno

La tendencia de la universidad en el grado de traducción e interpretación es reconciliar el sistema académico con el mercado profesional. En este proceso de enseñanza, la figura del docente es crucial, ya que su estilo, sus prioridades y sus consideraciones sobre la traducción moldearán el proceso de aprendizaje del estudiante. De este modo, el profesor debe ser un guía que acompañe al estudiante en su proceso de aprendizaje e incida en los siguientes aspectos como:

- Establecer un marco teórico y asociarlo con la práctica con textos.
- Presentar textos con posibles problemas de traducción que el estudiante tenga que identificar y resolver.
- Hacerle tomar decisiones para las que haya que tener en cuenta tanto el texto de partida como el encargo de traducción.
- Motivar que el alumno justifique sus opciones de traducción y evalúe las opciones de sus compañeros.
- Incentivar que el producto final que entregue el alumno sea el resultado de una profunda reflexión individual y en grupo.
- Desarrollar en el estudiante una conciencia como traductor.

En este sentido, la autora apunta que existen algunos aspectos que pueden mejorar el desempeño del estudiante y, por tanto, el profesor debe tenerlos en cuenta.

- El contexto del que procede el estudiante, tanto profesional como personal
- El estilo de aprendizaje –que incluirá su estilo de traducir.
- La actitud del estudiante, es decir, su motivación para estudiar traducción e interpretación, su concepto de la profesión y su conciencia como traductor.
- La aptitud del estudiante, esto es la flexibilidad para trabajar un texto y aplicar las diferentes estrategias; la capacidad de adaptación a diferentes tipos de textos, contextos y encargos; la habilidad de interpretar textos en los que se tengan que identificar problemas de traducción y resolverlos además de demostrar una excelente capacidad de lectura y reexpresión.

Estos aspectos, afirma la autora, condicionarán la velocidad a la que tenga lugar el aprendizaje del estudiante y la forma en que se opere el aprendizaje.

Formación

La formación de traductores durante el grado debería servir para asentar las bases para el futuro traductor profesional. En este sentido, es preciso que el grado abarque los siguientes aspectos:

- La instrumentalización, es decir, familiarizar al estudiante con las herramientas y recursos disponibles, así como con las nuevas tecnologías.
- La preespecialización, que consiste en introducir al estudiante a los diferentes campos de especialización motivando su flexibilidad para su posible futuro trabajo en cualquiera de esos campos.
- Las habilidades cognitivas que se puedan aplicar a la mayoría de combinaciones lingüísticas.
- La habilidad de pasar de la traducción mecánica a una forma de trabajo reflexiva con la actualización constante.

Todos estos aspectos se pueden enseñar en un programa que mantenga el equilibrio entre temas profesionales y académicos, como pueden ser:

- Aprendizaje de idiomas. Adquirir y mejorar constantemente la lengua de partida y de llegada y concienciarse con los problemas que surgen de la transferencia lingüística.
- Campo temático. Introducirse en los conocimientos enciclopédicos relacionados con diferentes disciplinas, concienciarse con las convenciones de presentación

tanto en la lengua de partida como de llegada, introducirse en la gestión terminológica.

- Habilidades de transferencia. Identificar y resolver problemas, motivar la creatividad y seguridad en sí mismos como traductores, mejorar la agilidad mental, el conocimiento y uso de estrategias, la habilidad para decidir el grado de fidelidad según el encargo de traducción y la función del texto.
- Recursos. Conocer los recursos en papel, electrónicos y humanos.
- Informática. Familiarizarse con las herramientas de trabajo del traductor, con los programas de traducción asistida, con la traducción automática y con otros recursos electrónicos como las bases de datos, etc.
- Mercado profesional. Concienciarse con los derechos del traductor, los contratos de traducción y las tarifas, acostumbrarse a trabajar con plazos de entrega limitados, practicar la traducción directa e inversa, la revisión de las propias traducciones y de traducciones ajenas, familiarizarse con los diferentes procesos de edición.

La autora considera que una vez se han definido la progresión y los principales elementos que se introducirán en el diseño curricular, se puede definir la metodología que se seguirá y qué resultados se desean alcanzar, teniendo en cuenta que los objetivos pedagógicos se tienen que adaptar al verdadero contexto de formación (González Davis: 2004, 41-42).

Actividades, tareas y proyectos

González Davies presenta actividades, tareas y proyectos para la enseñanza-aprendizaje de la traducción que permitan al estudiante explorar los enfoques centrados en el proceso de traducción y en el producto, y los agrupa en tres apartados: 1) traducción y lingüística, 2) traducción y estudios culturales y 3) grados de fidelidad.

En nuestra opinión, el manual de González Davies tiene un doble objetivo. Por un lado, la autora pretende proporcionar una serie de pautas pedagógicas que le serán útiles al didacta de la traducción a la hora de diseñar un curso de formación de traductores. En este sentido, pretende que el lector reflexione sobre la metodología del curso, la dinámica de la clase, el tipo de actividades y la evaluación.

Por otro lado, la autora presenta toda una serie de actividades (un total de 70), tareas (23) y proyectos (3) para la traducción general. González Davies ha preferido no ceñirse a una combinación lingüística concreta y si bien la mayoría de los textos que propone son en inglés, español y catalán, también incluye alguno en francés y alemán.

Observamos en la propuesta de González Davies la inclusión de discursos en diferentes formatos, escritos, orales e incluso no verbales, procedentes de la televisión, la radio o de correos electrónicos, muy acorde con la realidad profesional.

Por último, nos parece muy interesante la propuesta de evaluación que presenta la autora, que incluye una evaluación numérica o pedagógica y una evaluación holística o profesional. La combinación de estos dos tipos de evaluación permite evaluar al estudiante como aprendiz, que de hecho es lo que es, al mismo tiempo que le da a conocer los aspectos que debería mejorar en sus traducciones para que se consideren profesionalmente aceptables.

2.2.4. La enseñanza de la traducción basada en objetivos y unidades didácticas. La propuesta de Díaz Fouces

A continuación recogemos la propuesta elaborada por Díaz Fouces (1999), *Didáctica de la traducción (portugués-español)* que el autor presentó como proyecto docente para su titularidad en la Universidad de Vigo.

Díaz Fouces (1999) propone el diseño de un curso de traducción general para la enseñanza de la traducción profesional, que el autor entiende como una secuencia dinámica (un proceso), para generar en una lengua de llegada un texto, cuya función sea representar o sustituir un texto previo, generado en una lengua diferente, y determinado por las convenciones que estipula el encargo (Díaz Fouces, 1999: 18).

Siguiendo a Delisle (1980), Díaz Fouces se refiere a las siguientes competencias relacionadas con la traducción: 1) lingüística, el conjunto de destrezas de naturaleza lingüística que se activan en el acto de traducir; 2) enciclopédica, referido al conocimiento del mundo, físico o mental; 3) de comprensión, que posibilita interpretar un texto, a partir de la síntesis de los diversos factores que operan en el acto de comunicación; 4) de reexpresión, o capacidad de reproducir lo comprendido en otra lengua, de acuerdo con sus propias convenciones (Díaz Fouces, 1999: 19).

Díaz Fouces (1999) presenta una propuesta didáctica orientada a la enseñanza de la traducción general portugués-español que, en opinión del autor, debería consistir en una iniciación a la traducción en esa combinación lingüística y en intentar explorar un conjunto de textos lo suficientemente amplio y lo suficientemente diverso como para ofrecer a los estudiantes una panorámica general sobre la traducción portugués-castellano.

Objetivos de aprendizaje

Siguiendo la propuesta de objetivos de aprendizaje presentados por Hurtado Albir (1996), Díaz Fouces se refiere a cuatro tipos de objetivos de aprendizaje: objetivos textuales, profesionales, metodológicos y contrastivos. A continuación recogeremos la definición de cada uno de ellos de acuerdo con la visión del autor.

- **Objetivos textuales.** En lo que se refiere a los objetivos textuales, Díaz Fouces (1999) apunta que en las clases de traducción general el estudiante deberá entrar en contacto con textos argumentativos, narrativos, descriptivos, instructivos, explicativos, predictivos, conversacionales y retóricos. A su vez, estos textos deberán reproducir las marcas de variación que corresponden a la diversidad de registros (campo, modo y tenor) y de usuarios (geolectos, sociolectos, cronolectos, idiolectos), el foco pragmático y la dimensión semiótica de las diferencias culturales. Por otro lado, el autor considera necesario hacer mención a los receptores de los textos mencionados, esto es, especificar el encargo de traducción que, además de incluir indicaciones sobre la función que se presupone para el texto de llegada, debería especificar tan claramente como fuera posible las condiciones en que la traducción debería ser realizada (Díaz Fouces, 1999: 42-43).
- **Objetivos profesionales.** Al tratar de los objetivos profesionales, Díaz Fouces (1999: 43) indica más detalles sobre los encargos didácticos de traducción que, en

opinión del autor, conviene que se sitúen en un marco ficticio de encargo profesional, tal y como defienden Gouadec (1989, 1991) y Vienne (1994). Esta simulación a que hace referencia debería incluir: 1) especificaciones respecto al destino del producto (folletos, carteles, publicaciones especializadas, etc.); 2) advertencias respecto a las convenciones de edición (tipo de soporte: papel, digital, especificación de software, y convenciones ortotipográficas); 3) establecimiento de plazos de entrega, así como del procedimiento de entrega (personal, fax, correo electrónico); y 4) criterios de retribución, que en la simulación se limitan al sistema de cálculo (texto completo, palabras, páginas de 2.100 matrices, etc.).

- **Objetivos metodológicos.** En cuanto a los objetivos metodológicos, Díaz Fouces (1999: 44) se basa en los objetivos metodológicos propuestos por Hurtado Albir (1996): 1) la traducción como acto de comunicación; 2) la importancia de la corrección en la lengua de llegada; 3) la importancia de los conocimientos extralingüísticos y de la documentación; 4) la importancia de la fase de comprensión; 5) la necesidad de desarrollar la creatividad para solucionar problemas; 6) la necesidad de desarrollar el espíritu crítico ante todo tipo de soluciones traductoras; y 7) la diversidad de problemas de traducción según los diferentes tipos de texto.
- **Objetivos contrastivos.** Respecto a los objetivos contrastivos, Díaz Fouces (1999: 45-46) apunta que debido a la proximidad entre el portugués y el español surgen una serie de problemas de traducción: 1) los falsos amigos, especialmente léxicos, aunque también estilísticos, estructurales y culturales; 2) el calco, especialmente problemático cuando afecta a unidades fraseológicas; 3) el préstamo; 4) la traducción literal, y 5) la hipnosis de la lengua, que consiste en el uso inconsciente de fórmulas y expresiones propias de la lengua original en la lengua de llegada, cuando no son naturales de ésta.

Dinámicas para el aprendizaje de la traducción

Díaz Fouces (1999) se apoya en dos teorías del aprendizaje para el aprendizaje de la traducción: la Vía del descubrimiento de Dewey, y la Construcción del individuo de Piaget.

Basándose en las teorías de Dewey, Díaz Fouces apunta que aplicados estos principios a la traducción se podrían desarrollar las siguientes actividades y dinámicas de aprendizaje: 1) supuesto de traducción con uno o varios problemas concretos (fraseología, empleo de notas, adaptación de topónimos, etc.); 2) trabajo individual, y, alternativamente, trabajo en grupo utilizando procedimientos *ad hoc*; y 3) puesta en común y análisis de las propuestas, y, eventualmente, contraste con traducciones reconocidas.

Por otro lado, basándose en Piaget, Díaz Fouces señala que la enseñanza de la traducción no debería consistir en suministrar la información directamente (en forma de soluciones de traducción), sino que fuera la labor individual del alumno (de documentación, revisión, comentario, etc.), de manera que el papel del formador tendería a limitarse en general a indicar los objetivos y las estrategias aplicables (Díaz Fouces, 1999: 52-53).

Métodos y técnicas de formación

En lo que se refiere a las técnicas de formación, el autor propone las siguientes:

- Tutoría: reuniones con estudiantes (individualmente), de periodicidad y duración variables, que tienen como objetivo el seguimiento de la actividad de los alumnos actividad durante el curso. Las tutorías se utilizarán para iniciar a los estudiantes en la negociación de encargos y defensa de productos con el iniciador.
- Ejercicios: actividades que tienen como objetivo confirmar las explicaciones teóricas o deducir la teoría a través de la experiencia directa con los textos.
- Estudio de casos: la presentación de un supuesto práctico (eventualmente un dossier escrito), que los estudiantes deben resolver, individual o colectivamente. Pueden consistir en tener que resolver un problema concreto, como una traducción resumen; o proponer modificaciones para determinadas propuestas, como la revisión de una traducción o el uso de las notas de traductor. Para estos casos, el alumno recibe información insuficiente para una actividad y debe determinar qué información necesita y qué medios empleará para obtenerla.
- Lluvia de ideas: actividad en que deben respetarse todas las intervenciones, sin excepción, y todas ellas deben quedar reflejadas por escrito en un lugar a la vista del grupo. Recogidas las intervenciones, se analizan las propuestas, se seleccionan las que son válidas y el grupo escoge la mejor. Este tipo de actividad es muy positiva en las primeras sesiones, cuando se busca que los estudiantes ganen confianza, y en las tareas colectivas, dado que refuerza el sentido de grupo y estimula la aparición de soluciones creativas.
- Juegos de empresa: se trata de simular a pequeña escala el modelo operativo de las agencias de traducción, y de analizar los diversos papeles que se encuentran y se asumen en ellas como el del iniciador. (Díaz Fouces, 1999: 53-55)

Evaluación

El sistema de evaluación que Díaz Fouces (1999: 57) propone se concreta en los siguientes criterios y condiciones: 1) se diferencia entre un sistema de evaluación para los alumnos que siguen la docencia en régimen presencial, y otro para los alumnos que acuden únicamente a las convocatorias oficiales de examen; 2) dado que el objetivo de la docencia es formar traductores profesionales, las condiciones de evaluación deberían reproducir en la medida de lo posible la actividad de la traducción profesional; 3) el sistema de evaluación puede incluir actividades que vayan más allá de la traducción escrita, incluyendo la redacción, la revisión, las síntesis informativas, las fichas de lectura, etc.; y 4) al tratarse de formación universitaria, es imprescindible incluir cierta reflexión teórica.

Al analizar la propuesta de Díaz Fouces (1999) observamos que falta la formulación de objetivos de aprendizaje por niveles (generales, específicos y operativos). El autor tampoco hace referencia al marco metodológico ni a la progresión de la enseñanza y del aprendizaje. Por otro lado, observamos que no indica nada sobre las unidades didácticas ni las tareas de aprendizaje. Por último, y en lo que respecta a la evaluación, se observa que la evaluación es básicamente sumativa, que no hay una evaluación diagnóstica y que no propone cómo evaluar la enseñanza.

2.2.5. La enseñanza de la traducción basada en un enfoque constructivista. La propuesta de Kiraly

Kiraly (2000) se basa en los preceptos del constructivismo social para la formulación de la metodología didáctica que nos presenta. De acuerdo con los principios teóricos del constructivismo social, el individuo construye significados y conocimientos a través de su participación en la interacción interpersonal e intersubjetiva. Kiraly apunta que esta perspectiva tiene ciertas implicaciones en las clases de traducción, entre las que se encuentra un cambio radical del papel del profesor y del alumno en el aula, la función y la forma de evaluar, y la formulación de los objetivos y las técnicas del programa educativo (Kiraly, 2000: 4).

De esta manera, el autor sostiene que el hecho de capacitar al alumno para que se convierta en un agente activo de su propio aprendizaje no sólo comporta que éste se sienta responsable de su propio proceso de aprendizaje, sino que también empiece a actuar como un profesional, ya que en opinión del autor el alumno se sentirá más motivado para aprender. En este marco, tanto profesores como alumnos se convierten en instrumentos de innovación constante (Kiraly, 2000: 9-10).

Ante esto, Kiraly (2000: 12-13) considera que no es importante que el traductor novel se especialice en un área temática antes de lanzarse al mercado laboral, sino que tenga la capacidad de adquirir el conocimiento necesario en las áreas temáticas que posteriormente puedan surgir en su práctica profesional. Asimismo, el autor destaca la importancia de desarrollar cierta sensibilidad para trabajar con normas y tipos de textos, ya que es imposible predecir con qué tipos de textos trabajará a lo largo de su práctica profesional.

Kiraly sostiene que una competencia traductora y una competencia en la lengua extranjera y en la lengua materna son de por sí insuficientes, aunque sean características imprescindibles en el perfil del traductor profesional. En opinión del autor, esto se debe a que el mercado laboral exige que el traductor maneje las herramientas informáticas, que sepa investigar en los temas que aparezcan de manera rápida y eficaz, y que sepa negociar y colaborar con otros traductores y otros expertos en el tema.

En lo que se refiere al papel del profesor, Kiraly (2000: 18-19) defiende que el profesor debe transferir la responsabilidad del aprendizaje al alumno, tanto al individuo como al grupo. En vez de colmar al alumno de conocimientos, Kiraly apunta que el profesor tiene que servir de guía y crear situaciones en las que el alumno pueda desarrollar sus habilidades profesionales por medio de actividades de traducción reales o, en cualquier caso, simuladas, con toda su complejidad. El autor señala que la clase de traducción se debe centrar en el proceso y no en el producto del aprendizaje. Como resultado se obtiene una enseñanza efectiva y un aprendizaje constructivo que llevan a la “capacitación” (*empowerment*).

Bajo estos fundamentos pedagógicos, Kiraly (2000: 20-22) diferencia su propuesta didáctica, basada en la perspectiva de la transformación, del modelo didáctico tradicional, basado en una perspectiva de la transmisión. A continuación reproducimos las diferencias entre una y otra propuesta según el propio autor:

Perspectiva de transmisión	Perspectiva de transformación
El conocimiento se transfiere	El conocimiento se construye
El alumno es un estudiante y un cliente	El alumno es una persona
Control por parte del profesor	Control por parte del alumno
El conocimiento es público	El conocimiento es privado
La motivación es extrínseca	La motivación es intrínseca
El aprendizaje es molecular	El aprendizaje es holístico
Se comparten características del aprendizaje	Cada alumno es único
El conocimiento es contenido	El conocimiento es un proceso
El aprendizaje es individual	El aprendizaje es social
El conocimiento es contenido	El conocimiento es un proceso

Figura 4. Comparación entre la perspectiva de la transmisión y la perspectiva de la transformación. (Kiraly, 2000: 20-22)

Teniendo en cuenta la perspectiva defendida por el autor, Kiraly (2000: 57-58) elabora un modelo didáctico, el modelo de “capacitación” (*empowerment*), basado en la *pericia* y en la *autonomía* del alumno dentro de una estructura progresiva de prácticas *auténticas*. En los planteamientos del autor, la *pericia* se refiere a los conocimientos, las habilidades y las destrezas del traductor. Por otro lado, la *autonomía* es la capacidad del alumno de trabajar de manera competente y profesional con independencia del profesor; la autonomía también incluye la capacidad de trabajar de forma competente individualmente o con los miembros de un equipo. Finalmente, la *autenticidad* es el grado en el que las actividades que se realizan en el aula representan la naturaleza y la complejidad de las actividades que realiza un traductor profesional en su práctica profesional.

La progresión hacia la pericia y la autonomía que propone Kiraly en su modelo consiste en realizar actividades que reflejen las tareas auténticas del traductor profesional desde el inicio de la formación, que se dividen en dos niveles:

1. Concienciarse de forma progresiva sobre la naturaleza del trabajo del traductor.
2. Realizar proyectos auténticos, siempre que sea posible, y en grupo. Para el autor lo deseable sería que estos proyectos tuvieran todas las características de un trabajo real: fecha límite, dirigido a un público real, disponibilidad o falta de apoyo terminológico o información conceptual sobre la materia, restricciones de formato y exigencias de calidad (Kiraly, 2000: 59-60).

En el modelo de Kiraly, por un lado, el grupo participa en cada parte del proceso, desde el principio hasta la revisión. Y, por otro, el profesor tiene que organizar, moderar y centrar los esfuerzos del grupo. Como parte del proyecto, el alumno también puede tener que buscar textos paralelos, material de la biblioteca o de Internet, revisar el trabajo de un compañero y editar (Kiraly, 2000: 60-61).

Observamos en la propuesta didáctica de Kiraly la adopción de los principios constructivistas para la elaboración de un modelo didáctico en el que la aplicación del aprendizaje se basa en proyectos y los textos que se usan en el aula deben ser reales o lo más cercanos a la realidad profesional posible. Asimismo, el autor propone las dinámicas de grupos y la participación de expertos para el desarrollo de los proyectos de traducción.

Por otro lado, se observa cierta separación entre una teoría sobre el aprendizaje y una propuesta didáctica, así como cierta confusión entre competencia traductora y otras competencias o subcompetencias. Asimismo, observamos en la propuesta didáctica de Kiraly la falta de sistematización, así como la ausencia de un diseño de los objetivos, junto con la no concreción en el tipo de actividades didácticas a llevar a cabo y el olvido de otros elementos del diseño formativo esenciales en la elaboración de una propuesta didáctica, como son la progresión, las unidades didácticas y la evaluación.

2.2.6. La enseñanza de la traducción basada en la autonomía del alumno. La propuesta de Alves, Magalhães y Pagano

En *Traduzir com autonomia - estratégias para o tradutor em formação* (2000), Alves, Magalhães y Pagano proponen un modelo didáctico del proceso traductor aplicado a la enseñanza de la traducción del inglés-portugués, centrado en el desarrollo de las estrategias de traducción que llevarán al alumno a poder trabajar de forma autónoma, consciente del proceso traductor que sigue, y responsable de su propio proceso de aprendizaje.

En contra de algunas creencias sobre la traducción y sobre el traductor, los autores sostienen que se puede aprender a traducir a partir de la experiencia y de la formación continua (Alves, Magalhães y Pagano, 2000: 9-15). En este sentido, los autores consideran que la traducción es una actividad que requiere diversos conocimientos y habilidades, y por ello el traductor tiene que estar siempre formándose y mejorando.

Por otro lado, Alves, Magalhães y Pagano señalan que la formación permite que el alumno de traducción sea consciente de los factores y de los principios teóricos en que se apoya una buena traducción, al mismo tiempo que le lleva a profundizar en sus conocimientos lingüísticos, sobre todo con relación a los elementos discursivos del texto como un todo, y con una función específica dentro de una cultura determinada. Asimismo, los autores apuntan que la formación promueve el desarrollo de una toma de decisiones con fundamento y ayuda a adquirir una actitud profesional (Alves, Magalhães y Pagano, 2000: 19-27).

Alves, Magalhães y Pagano (2000) también sostienen que el traductor trabaja por partes o por etapas, sean éstas secuenciales o no. Estas "partes o etapas" constituyen, en opinión de los autores, lo que en Teoría de la traducción se denominan "unidades de traducción", definidas por los autores como la parte del texto en la que el traductor centra su atención en un determinado momento. Para resolverlas los autores diferencian entre las estrategias de búsquedas externas (diccionarios y bancos de datos en Internet) y búsquedas internas (como la memoria y la experiencia del traductor). A estas estrategias se suman las estrategias para el análisis macrotextual (género, texto y contexto), y para el análisis microtextual (a nivel de léxico y gramatical) del texto.

A partir de estos fundamentos teóricos, los autores proponen un modelo didáctico del proceso traductor, integrado por las estrategias de traducción detalladas. El proceso traductor tiene inicio con la elección de una unidad de traducción (UT), y a partir de ahí se pasa a las siguientes fases:

- 1) Automatización. El traductor busca si existe una equivalencia exacta entre la UT en la lengua de partida y la lengua de llegada, cosa que ocurre en pocas ocasiones.
- 2) Bloqueo del proceso. Cuando el traductor no consigue una traducción automática entre la lengua de partida y la lengua de llegada, reflexiona sobre una posible solución que, en el caso de no encontrarla, podría bloquear todo el proceso traductor. Para que esto no ocurra, debemos recurrir a las estrategias que siguen en el siguiente punto.
- 3) Apoyo externo. El traductor recurre a sus conocimientos procedimentales y utiliza fuentes de apoyo externas, como diccionarios, sitios de Internet, enciclopedias y otras obras de consulta, glosarios, material técnico especializado, textos paralelos, etc. A esos recursos se pueden añadir las fuentes de consulta directa: hablantes nativos, traductores con más experiencia, especialistas técnicos, etc.
- 4) Apoyo interno. Se refiere a las operaciones mentales mediante las cuales el traductor accede a sus conocimientos previos.
- 5) Combinación de apoyo interno y externo. En general, un problema de traducción exige que el traductor recurra a su propia experiencia y, de no encontrar respuesta, que recurra de forma alternativa a los recursos de otro tipo de procesamiento cognitivo.
- 6) Priorización y omisión de información. El traductor prioriza algunas informaciones en detrimento de otras con el fin de tomar la decisión adecuada en relación con la UT que está procesando.
- 7) Perfeccionamiento del texto de llegada. Como última fase del proceso, el traductor revisa todo el proceso traductor (Alves Magalhães y Pagano, 2000: 115-120).

Los autores presentan cuatro consideraciones: 1) el conocimiento de las diferentes etapas cognitivas del proceso traductor genera una mayor conciencia a la hora de administrarlo; 2) cuanto mayor sea el grado de conciencia del traductor, mayores serán las posibilidades de una correcta aplicación de las técnicas y estrategias de traducción; 3) cuanto mayor sea el grado de seguimiento consciente del proceso traductor, mayor será el grado de seguridad del traductor en su toma de decisiones; y 4) cuanto más consciente sea el traductor, mayor será el grado de calidad del texto de llegada (Alves, Magalhães y Pagano, 2000: 128).

Observamos en la propuesta didáctica de Alves, Magalhães y Pagano (2000) que los principios educativos se centran en el alumno y en su autonomía, y en las estrategias de aprendizaje. Los autores otorgan gran importancia a los aspectos textuales y discursivos y a las estrategias de traducción. Ahora bien, la definición que hacen los autores de las distintas fases del proceso traductor está más cercana al estudio y conocimiento del funcionamiento de la competencia traductora desde el punto de vista cognitivo que a un modelo didáctico orientado a la adquisición de la competencia traductora.

En este sentido, observamos en su propuesta cierta confusión entre el estudio del proceso traductor y un modelo para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como cierta confusión entre traductología y traducción profesional. Observamos, asimismo, falta de diseño de objetivos de aprendizaje, de la definición de una metodología para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la concreción de actividades didácticas, en la definición de criterios de evaluación, etc.

2.2.7. La propuesta de Kelly

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, y en lo que se refiere a la didáctica de la traducción, encontramos la propuesta de Kelly, *A handbook for translator trainers* (2005). El objetivo de la autora no es presentar los objetivos, actividades, tareas, proyectos y contenidos que podría implementar el docente en su asignatura, sino hacer reflexionar al didacta sobre todos los elementos que debe tener en cuenta a la hora de elaborar un diseño curricular.

Objetivos de aprendizaje

Para la definición de los objetivos de aprendizaje de un curso de traducción, la autora apunta que uno de los elementos que hay que tener en cuenta es el contexto sociocultural e institucional en el que se impartirá el curso, dado que existe una gran diferencia entre la programación de un curso de grado, de un postgrado, de un curso de especialización que pueda ofrecer una asociación de traductores o de un curso intensivo que ofrezca una empresa de servicios lingüísticos (Kelly: 2005, 22-23).

Por otro lado, la autora señala que, si el objetivo global es preparar a traductores profesionales, antes de definir los objetivos de aprendizaje habrá que definir cuáles son las funciones que desempeña un traductor profesional. En este sentido, Kelly recomienda analizar los anuncios de trabajo con el fin de observar qué perfiles se requieren (Kelly: 2005, 25).

Kelly recomienda formular objetivos para todos los niveles: para el curso en general, para cada módulo, para cada unidad didáctica y para cada sesión. Asimismo, la autora señala que los objetivos deben ser realistas y evaluables, y de fácil comprensión para el alumno.

En este sentido, la autora presenta algunos ejemplos de objetivos para diferentes niveles de la planificación, uno de los cuales se centra en un curso de introducción a la traducción jurídica: “al concluir el módulo el alumno será capaz de identificar los aspectos más destacados de los textos jurídicos, situar un encargo de traducción en su contexto social y jurídico, identificar las fuentes de documentación para realizar la traducción y producir traducciones de textos jurídicos con un alto grado de convenciones de la lengua X a la lengua Y” (Kelly: 2005, 38).

Participantes en el proceso de aprendizaje: alumnos y docentes

Con relación a los participantes en el proceso de aprendizaje, la autora (2005: 43) apunta que el elemento más importante de cualquier proceso de aprendizaje es el alumno y, en consecuencia, es indispensable conocer qué es lo que sabe antes de empezar el curso o, si ya está a mitad de un curso, qué módulos o asignaturas ya ha cursado, cuáles está cursando, cuántos años tiene, a qué modelo de enseñanza y aprendizaje está acostumbrado, qué estilo de aprendizaje prefiere, qué espera aprender con ese curso, etc.

Asimismo, la autora (2005: 43-51) señala que el didacta deberá tener en cuenta: 1) el conocimiento previo del alumno, 2) las características personales del alumno, dada la heterogeneización e internacionalización de los estudios superiores, 3) el estilo de aprendizaje del alumno y 3) las expectativas y la motivación del alumno, que algunos estudios apuntan como un factor clave en el proceso de aprendizaje.

Competencias en traducción

En opinión de Kelly (2005: 73-78), antes de definir los contenidos de un curso de traducción hay que definir las competencias en traducción.

- 1) La competencia lingüística. La enseñanza de idiomas se podría centrar en las habilidades que requiere el traductor, como por ejemplo el conocimiento textual por encima del conocimiento del sistema fonético. Sobre la competencia lingüística, Kelly (2005: 73) también indica que el docente tiene que tener presente el nivel real del alumno en sus idiomas de trabajo, lo cual puede significar que en algunos contextos no se pueda empezar con las clases de traducción en los primeros niveles de la formación. Por otro lado, la autora apunta que debido a la internacionalización del alumnado, en parte gracias a los programas de movilidad, se deberían asimismo tener en cuenta las combinaciones lingüísticas reales de los alumnos.
- 2) La competencia cultural. Para el traductor es sumamente importante conocer los mitos, creencias, valores o estereotipos de sus culturas de trabajo. En este sentido, Kelly (2005: 74) señala que es importante aprovechar los programas de movilidad e integrar las actividades de aprendizaje de manera que involucren a los alumnos extranjeros del centro que hayan venido con uno de los mencionados programas de intercambio.
- 3) La competencia instrumental. La autora destaca que es primordial que el alumno sepa manejar las tecnologías aplicadas a la traducción y cómo afectan el proceso traductor. En este sentido, Kelly (2005: 74-75), citando a Alcina, recoge las áreas que tendrían que incluirse en los contenidos de un curso de formación de traductores: el ordenador del traductor, la documentación, el procesamiento de textos y la edición, las herramientas y los recursos lingüísticos, los programas de traducción asistida y automática y las herramientas para la localización.
- 4) La competencia profesional. Según Kelly (2005: 75) es bastante común simular la práctica profesional en los cursos de traducción (especificación de encargo, delimitación de plazos de entrega, etc.), como también distribuir tareas entre los alumnos para que cada uno adopte un rol del proceso traductor: cliente, revisor, terminólogo, editor, traductor..., o incluso la emisión de facturas.

- 5) La competencia interpersonal. La traducción, señala la autora (2005: 76), es cada vez más una actividad en equipo, por lo que en el aula se debería promover el trabajo en grupo, para lo que cada miembro debería asumir ciertas responsabilidades.
- 6) La competencia en el área temática. Kelly (2005: 76-77) apunta se reconoce ampliamente que el conocimiento del área temática es esencial para la traducción especializada, a pesar de que hay que tener en cuenta que los cursos de traducción no disponen de tiempo suficiente para ofrecer conocimientos en diferentes campos temáticos y en traducción al mismo tiempo. Por otro lado, la autora apunta que la experiencia ha demostrado los buenos resultados que se consiguen de los cursos que se ofrecen específicamente para traductores, en los que se trabaja con más profundidad el proceso traductor.
- 7) La competencia actitudinal. La autora recomienda reproducir en clase un contexto profesional en el que el alumno deba asumir responsabilidades en diferentes situaciones traductoras (2005: 77).

Recursos

Partiendo de la premisa de que los recursos juegan un papel muy importante en la formación, la autora comenta algunos de los recursos –tradicionales o no– que el docente tiene, o debería tener, a su disposición (Kelly: 2005, 80).

La autora (2005: 81) recomienda distribuir al grupo en forma de U para realizar actividades con toda la clase, ya que esta distribución permite que todos los participantes se vean. Para las actividades en grupos pequeños o en parejas, la autora señala que se deberían tener mesas grandes en las que poder trabajar con diccionarios, portátiles u otros recursos, y alrededor de las cuales se pueden organizar debates. Este tipo de distribución permite, asimismo, que el profesor circule entre los grupos de trabajo y pueda hablar con los alumnos individualmente o con los grupos en general.

En esta misma línea, Kelly (2005: 82) critica el espacio en el que se suelen realizar las tutorías con los alumnos, que suele ser el despacho del profesor, por ser demasiado pequeño para alojar grupos de cuatro o cinco personas y, al ser compartidos, no ofrecen ninguna privacidad.

Por otro lado, Kelly (2005: 83) apunta que la información que se recibe por múltiples sentidos se procesa con más facilidad. En este sentido, la autora defiende el uso de presentaciones en PowerPoint en el aula. Estos recursos, además de ser útiles para las presentaciones que pueda hacer el docente, también son útiles para proyectar el texto original de una traducción, el borrador de una traducción, textos paralelos o los resultados de un trabajo en grupo por parte de los alumnos.

Otro de los elementos que menciona Kelly (2005: 86-86) son las nuevas tecnologías, que juegan un papel importante en la formación de traductores, ya que ayudan al alumno a aprender a usarlas en el proceso traductor y facilitan, asimismo, la comunicación docente-alumno y alumno-alumno.

Actividades de enseñanza y aprendizaje

Con relación a las actividades de enseñanza y aprendizaje, la autora da algunas recomendaciones sobre los tipos de actividades que pueden realizar en el aula. En las recomendaciones que se refieren al didacta, la autora (2005: 98-99) apunta que ninguna presentación debería superar los 15 minutos y da algunas directrices de algunos aspectos que se tienen que tener en cuenta a la hora de diseñar una presentación.

Por otro lado, Kelly (2005: 100) comenta que las presentaciones por parte de alumnos son una práctica común en las clases de traducción, pero que no sirven de nada si éstos no reciben algún comentario de cómo mejorar. En este sentido, la autora recomienda que los compañeros hagan una valoración del contenido, la traducción o la actividad que se haya presentado, e incluso las dotes comunicativas del alumno (o grupo) que haya presentado.

Como actividades para grupos pequeños, la autora (2005: 101-102) recoge la lluvia de ideas, los debates en grupos pequeños, las tutorías entre alumnos, el juego de roles, etc.

Metodología

Con relación a la metodología, Kelly (2005: 116) sostiene que, a pesar de que algunos autores abogan por el enfoque por tareas y otros por proyectos, ambos enfoques se complementan. De este modo, el alumno empieza a trabajar su autonomía en un primer nivel con las tareas de traducción, para pasar al enfoque basado en proyectos de traducción una vez haya alcanzado mayor autonomía.

En este sentido, si bien la autora (2005: 119) defiende la simulación de proyectos reales en el aula, también sostiene que es preferible adoptar el realismo profesional en los niveles superiores y elegir textos más pedagógicos para los niveles iniciales.

En lo que se refiere al realismo profesional la autora mantiene que existe cierto consenso en que los textos deberían ser auténticos y presentados en su formato original, no obstante, aun cuando la actividad consista en trabajar o traducir solamente un fragmento debido a las limitaciones de tiempo, el alumno debería disponer del texto completo para contextualizarlo. Por otro lado, los textos deberían responder a situaciones reales de traducción, y a ser posible funcionar con encargos diferentes de traducción (Kelly: 2005, 119-122).

Progresión

La autora defiende que los textos seleccionados deberían representar la mayor parte de géneros y subgéneros que se pueden encontrar en el mercado laboral y, según defienden autores como Hatim y Mason y Buhler, en los primeros niveles es aconsejable trabajar con textos instructivos y, a medida que se va avanzando pasar a textos expositivos y, por último, a los argumentativos. Por otro lado, la autora mantiene que en los primeros niveles de formación se tienen que aprovechar los conocimientos previos del alumno con textos cuyas convenciones les resulten familiares, como recetas, cartas, folletos de información universitaria, información turística, artículos periodísticos, etc., y dejar otros textos más complejos, como los

contratos o los manuales técnicos, para niveles más avanzados (Kelly: 2005, 122-127).

Evaluación

La autora (2005: 131) introduce el tema de la evaluación en traducción partiendo de dos premisas: 1) los exámenes de traducción se centran en el concepto de error de traducción y 2) no existe un consenso general de qué constituye una traducción aceptable. Más adelante, critica la evaluación tradicional porque sólo tiene en cuenta el producto final y defiende que la evaluación tiene que ir en consonancia con los objetivos.

Para que los exámenes de traducción sean más realistas, la autora (2005: 132-138) propone las siguientes directrices:

- a) Un examen de traducción no tiene por qué consistir en una traducción, sino que puede apoyarse en una tarea de pretraducción, en un comentario de una traducción propia o ajena, etc.
- b) Los recursos que pueda usar el alumno durante el examen dependerán de los objetivos señalados, pero deberían reflejar la práctica profesional.
- c) Las tareas son más realistas al eliminar el factor sorpresa, con el que un traductor profesional rara vez se encontrará. En este sentido, se puede distribuir el texto del examen entre los alumnos con antelación para que se puedan documentar, y tener en cuenta los comentarios pertinentes como parte del proceso traductor.
- d) Resulta imprescindible que el alumno disponga del encargo de traducción con todas las instrucciones: tipo de texto que debe producir, si debe hacer una traducción sintética, si el texto debe ser únicamente informativo o para publicar, etc.
- e) El alumno debe conocer los criterios de corrección y el docente tiene que tener presente que si pretende valorar criterios específicos no podrá valorar la traducción como un producto final.

Como método alternativo para la evaluación, Kelly (2005, 138-139) propone la carpeta de traducción y defiende su importancia dado que es el propio alumno, y no el didacta, el que decide qué actividades reflejan mejor su aprendizaje.

La estructura que la carpeta debería adoptar, según la autora (2005: 138-139), es la siguiente: 1) una introducción en la que el alumno explique los objetivos de la carpeta y su estructura; 2) las actividades, que se pueden pactar con los alumnos, pero que por regla general no deberían superar las cuatro; 3) una explicación para cada actividad en la que se exponga por qué se ha elegido y qué tipo de aprendizaje pone de manifiesto.

En lo que se refiere a quién lleva a cabo la evaluación, Kelly también propone no aferrarse a la figura tradicional —el docente— y considerar alternativas como la evaluación entre compañeros, la autoevaluación o la evaluación por expertos externos.

Para concluir, la autora insiste en que si el alumno necesita recibir constantemente comentarios sobre su proceso de aprendizaje para poder mejorar, el docente también necesita recibir observaciones sobre su metodología de enseñanza. En este sentido, los instrumentos más útiles son los cuestionarios, los debates o las entrevistas, para conocer las opiniones de los alumnos, si bien no se puede descartar la autoevaluación en forma de diario, en el que el docente comenta qué actividades han funcionado y cuáles no, o los comentarios de compañeros que realicen observaciones en algunas sesiones (Kelly: 2005: 145-147).

En nuestra opinión, el manual de Kelly pretende presentar una guía con los elementos básicos del diseño curricular sobre los que el docente tendrá que reflexionar a la hora de planificar un curso de formación de traductores. En este sentido, la autora habla en todo momento del profesor como un formador, entendido no sólo como transmisor de conocimientos sino también de actitudes y rutinas de trabajo.

Percibimos en la propuesta didáctica de Kelly todos los elementos que forman parte de los principios constructivistas, entre los que destacamos aspectos poco tratados en otras propuestas como que el didacta debería tener en cuenta los conocimientos reales del alumno, la heterogeneidad de los grupos y las combinaciones lingüísticas de los alumnos (muy diversas debido a los programas de movilidad).

Observamos, asimismo, que la autora tiene en cuenta el perfil del profesor de traducción, que en general no tiene conocimientos de didáctica y que, según requieren la mayoría de los centros, tiene que dedicarse paralelamente a la docencia a tareas administrativas e investigadoras. Por último, destacamos que al final de cada apartado Kelly sugiere actividades y lanza preguntas al lector, algo que demuestra que la autora lleva a la práctica los principios constructivistas que mencionábamos anteriormente, ya que el lector se ve obligado a responder, reflexionar, tomar decisiones, etc.

Kelly no presenta un diseño curricular completo para la enseñanza de la traducción con todos sus elementos (competencias, objetivos de aprendizaje, progresión, actividades de aprendizaje, selección de textos y evaluación), ya que la autora aborda todos estos aspectos pero no los desarrolla en una propuesta concreta. De cualquier modo, consideramos que se trata de una guía de gran utilidad para el didacta de la traducción.

2.2.8. La enseñanza de la traducción por competencias

En el marco del EEES, los nuevos planes de estudio deben formularse teniendo en cuenta las competencias. Las competencias consisten en los conocimientos, habilidades y actitudes que debe dominar un individuo para introducirse en el mercado profesional. En este sentido, la formación basada en competencias debe incorporar tanto los contenidos académicos como los requerimientos del mundo laboral.

2.2.8.2. La propuesta de Kelly

En *A handbook for translator trainers* (2005), como se mencionaba en el apartado 2.2.7., pretende hacer reflexionar al didacta de la traducción sobre los elementos que debe tener en cuenta a la hora de elaborar un diseño curricular. Al tratarse de una propuesta que se enmarca en el Espacio Europeo de Educación Superior, la autora hace referencia a la formación basada en competencias.

Kelly (2005: 34) apunta que a partir de la clasificación en competencias genéricas y específicas, en el ámbito de la enseñanza de la traducción hay que destacar que, debido a la idiosincrasia de la disciplina, se ofrece una gran variedad de competencias genéricas, difícil de encontrar en otras disciplinas.

En este sentido, Kelly (2005: 35) presenta las competencias genéricas que González y Wagenaar (2002) definen en el Proyecto Tuning.

Competencias instrumentales:

- Comunicación oral y escrita en la lengua materna
- Conocimiento de un segundo idioma
- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Conocimiento general básico
- Profundización en el conocimiento básico de la profesión
- Habilidades básicas informáticas
- Habilidades de gestión de la información (capacidad para recuperar y analizar información de diversas fuentes)
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

Competencias interpersonales:

- Capacidad de crítica y autocrítica
- Trabajo en grupo
- Habilidades interpersonales
- Habilidad para trabajar en grupos interdisciplinarios
- Habilidad para comunicarse con expertos de otros campos
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
- Capacidad para trabajar en un contexto internacional
- Compromiso ético

Competencias sistémicas:

- Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica
- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprendizaje
- Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Liderazgo
- Entendimiento de culturas y costumbres de otros países

- Capacidad para el trabajo autónomo
- Diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Voluntad de éxito

Otro de los aspectos que Kelly (2005: 73-78) indica que hay que tener en cuenta al definir los contenidos de un curso para la enseñanza de la traducción son las competencias traductorales, que detalla de la siguiente manera:

- La competencia lingüística. En el diseño de un curso, hay que tener en cuenta el nivel real de los estudiantes. Esto quiere decir que, en algunos casos, no se puede enseñar a traducir hasta que los estudiantes tengan un nivel aceptable de los idiomas de trabajo. La enseñanza de idiomas debería centrarse en las habilidades que requiere el traductor, como por ejemplo el conocimiento textual por encima del conocimiento del sistema fonético. Por otro lado, la autora apunta que debido a la internacionalización del alumnado, en parte gracias a los programas de movilidad, se deberían asimismo tener en cuenta las combinaciones lingüísticas reales de los alumnos y evitar que los alumnos extranjeros se tengan que matricular en asignaturas de traducción directa si para ellos se trata de traducción inversa.
- La competencia cultural. Para el traductor es sumamente importante conocer los mitos, creencias, valores o estereotipos de sus culturas de trabajo. En este sentido, Kelly (2005: 74) señala que es importante aprovechar los programas de movilidad para que los estudiantes de traducción realicen una inmersión en otras culturas, como por ejemplo con becas de movilidad o incluso integrando a los alumnos extranjeros del centro en las actividades de aprendizaje. Además, la autora subraya que la competencia cultural sólo puede adquirirse si se conoce la propia cultura.
- La competencia instrumental. La autora destaca que es primordial que el alumno sepa manejar las tecnologías aplicadas a la traducción y cómo afectan el proceso traductor. En este sentido, Kelly (2005: 74-75), citando a Alcina, recoge las áreas que tendrían que incluirse en los contenidos de un curso de formación de traductores:
 - El ordenador del traductor
 - Búsqueda de documentación y comunicación
 - Procesamiento de textos y edición
 - Herramientas y recursos lingüísticos
 - Herramientas de traducción
 - Herramientas de localización

Sobre esta competencia, la autora incide en que las instituciones no deberían dejarse llevar por el uso de los programas informáticos más difundidos, especialmente en el caso de la traducción asistida, sino ayudar a los estudiantes a entender los principios básicos de tales programas.

- La competencia profesional. Según Kelly (2005: 75) es bastante común simular la práctica profesional en los cursos de traducción (especificación de encargo, delimitación de plazos de entrega, etc.), como también distribuir tareas entre los alumnos para que cada uno adopte un rol del proceso traductor: cliente, revisor,

terminólogo, editor, traductor..., o incluso la emisión de facturas. La autora también propone que los estudiantes visiten agencias o instituciones que requieren servicios de traducción o que reciban la visita de profesionales.

- La competencia interpersonal. La traducción, señala la autora (2005: 76), es cada vez más una actividad en equipo, por lo que en el aula se debería promover el trabajo en grupo, para lo que cada miembro debería asumir ciertas responsabilidades. Este aspecto es, además, importante en la medida en que ayudará al estudiante a alcanzar la competencia genérica de trabajo en equipo.
- La competencia en el campo temático. Kelly (2005: 76-77) apunta se reconoce ampliamente que el conocimiento del área temática es esencial para la traducción especializada, a pesar de que hay que tener en cuenta que los cursos de traducción no disponen de tiempo suficiente para ofrecer conocimientos en diferentes campos temáticos y en traducción al mismo tiempo. La autora apunta que en los cursos de postgrado, este problema es más fácil de resolver, aunque la experiencia demuestra que los mejores resultados en lo que se refiere a la competencia traductora en general y específicamente el conocimiento en campos temáticos concretos se consiguen en los cursos que se ofrecen específicamente para traductores y en los que el docente conoce mejor el proceso traductor.
- La competencia actitudinal. En opinión de Kelly (2005: 77), la inclusión de aspectos actitudinales en la formación de traductores es poco frecuente, aunque con los nuevos modelos de formación, centrados en el estudiante, se ha ido incorporando la competencia actitudinal a los diseños curriculares. La autora recomienda reproducir en clase un contexto profesional y un aprendizaje activo, que ayudarán al estudiante a asumir responsabilidades en diferentes situaciones traductoras (2005: 77).

En nuestra opinión, la propuesta didáctica para la formación de traductores basadas en competencias que presenta Kelly (2005) pone de relieve el perfil profesional de la disciplina, ya que, según la autora, conocer las tareas que realiza un profesional del área permitirá capacitar al estudiante para que realice tales tareas. En este sentido, Kelly (2005) propone una formación en la que se promuevan los conocimientos, habilidades y actitudes de que debe disponer un traductor.

Observamos una definición de las competencias que debe dominar el traductor y que, por tanto, deben articular cualquier curso de formación de traductores. No obstante, consideramos que se trata más bien de las subcompetencias de la competencia traductora y no de las competencias a que se hace referencia en el EEES.

En este sentido, hacemos hincapié en que la propuesta de Kelly fecha de 2005, momento en que pocos programas de formación, de cualquier disciplina, se habían empezado a adaptar al EEES.

2.2.8.2. Las propuestas de Hurtado Albir

Las propuestas de Hurtado Albir, *Compétence en traduction et formation par compétences* (2008) y *Competence-based Currículo Design for Training Translators* (2007) se enmarca en el Espacio Europeo de Educación Superior y la formación por competencias. El objetivo de la autora es establecer las bases para una planificación curricular basada en las competencias para la formación de traductores.

Hurtado Albir (2008: 5) menciona que la formación por competencias distingue entre competencias específicas y generales, siendo las específicas las propias de cada disciplina y las generales, las que se aplican a todas las disciplinas. La autora explica que la formación por competencias preconiza un modelo integrado de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que otorga una gran importancia a la evaluación formativa y tiene en cuenta propuestas pedagógicas precedentes, como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por problemas, en enfoque por tareas y proyectos, etc.

Planificación curricular por competencias y tareas de traducción

En su propuesta de un modelo para la formación de traductores basada en competencias, Hurtado Albir (2008: 10) parte de un modelo que ella misma había diseñado anteriormente (Hurtado Albir: 1983, 1984, 1992, 1993, 1995, 1996, 1999, 2005 y 2006) basado en objetivos de aprendizaje y tareas de traducción (cfr. supra 2.2.3.1). Este modelo, asegura la autora, no consiste únicamente en un marco metodológico, sino en un marco para la planificación curricular, ya que hace posible integrar todos los elementos del proceso educativo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Antes de proponer su modelo, Hurtado Albir (2008: 11) sostiene que cualquier marco teórico para la elaboración de una didáctica es doble: un marco teórico de la disciplina en cuestión y un marco teórico del tipo de pedagogía.

En lo que se refiere al marco traductológico, la autora (2008: 11) indica que hay que tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- 1) Concepción de la traducción. En este aspecto, la autora propone una concepción integradora de la traducción, considerada como una actividad textual, comunicativa y cognitiva. Esta concepción, exige, a su vez, una concepción integradora de la traductología, en la que se conjugan los enfoques textuales, comunicativos-socioculturales y cognitivos.
- 2) Concepción de la competencia traductora. Hay que tener en cuenta las competencias necesarias para traducir.
- 3) Tareas que realiza el traductor en su quehacer profesional.
- 4) Adquisición de la competencia traductora.

Con relación al marco pedagógico, la autora apunta que intervienen dos aspectos:

- 1) La concepción del aprendizaje. En este aspecto, Hurtado Albir (2008: 11) defiende que el constructivismo proporciona la base teórica necesaria.
- 2) La concepción de la enseñanza. En la opinión de la autora, las teorías del aprendizaje son insuficientes para organizar la enseñanza y la planificación curricular proporciona el marco adecuado para un enfoque abierto e integrador de la planificación curricular. Este enfoque pretende implicar a

profesores y estudiantes en la toma de decisiones, e integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), que de hecho son los principios que guían la formación basada en competencias.

La formación basada en competencias y tareas de traducción que propone la autora se deriva de este doble marco pedagógico.

Competencias específicas en la formación de traductores

Hurtado Albir (2007, 2008) propone unas categorías de competencias específicas de traducción para las materias relacionadas directamente con la formación de traductores, es decir, la iniciación a la traducción hacia la lengua materna, la traducción hacia la lengua extranjera y las diferentes ramas de especialización (traducción técnica, científica, jurídica, audiovisual, literaria, localización, etc.).

Las categorías de competencias específicas que propone la autora (2008: 12) son las siguientes: metodológicas, estratégicas, contrastivas, extralingüísticas, profesionales, instrumentales y textuales.

La definición que propone la autora (2007: 189) para cada una de estas competencias específicas es la siguiente:

- La competencia metodológica y estratégica aplica los principios y estrategias metodológicos básicos para recorrer correctamente el proceso de traducción y poder alcanzar la solución traductora que convenga en cada caso.
- La competencia contrastiva está relacionada con el conocimiento de las diferencias entre las dos lenguas y el control de interferencias.
- La competencia extralingüística tiene relación con la movilización de conocimientos enciclopédicos, biculturales y temáticos.
- Las competencias profesionales están relacionadas con el conocimiento del mercado de trabajo.
- Las competencias instrumentales están relacionadas con el uso de fuentes de documentación y herramientas de todo tipo útiles para el traductor (tanto en soporte informático como en papel).
- Las competencias textuales están relacionadas con la resolución de diferentes problemas de traducción que surgen según los distintos funcionamientos textuales.

Para cada una de estas categorías, Hurtado Albir (2008: 12-13) propone unos contenidos e aprendizaje y el enunciado de la competencia, que ejemplifica con la iniciación a la traducción.

Hurtado Albir (2008: 14) asegura que las competencias no toman forma hasta que el proceso de operacionalización no se pone en marcha, es decir, hasta que no se definen de una manera que permita efectuar la planificación didáctica. En este sentido, la autora proporciona un ejemplo de operacionalización de una competencia de la materia iniciación a la traducción, la competencia metodológica y estratégica, en la que la autora presenta: el enunciado de la competencia, los componentes, el contenido disciplinario, los indicadores y los criterios para cada nivel de dominio.

Secuenciación de las unidades didácticas

En opinión de Hurtado Albir (2008: 17), otro aspecto de la planificación curricular es la secuenciación, esto es, la distribución en unidades didácticas. Para lo cual la autora considera que hay que tener en cuenta: 1) el contenido disciplinario común y 2) las tareas encaminadas a adquirir competencias.

En este sentido, Hurtado Albir propone una secuenciación de unidades didácticas para la materia Iniciación a la traducción del francés al español, que es la siguiente:

1. La finalidad comunicativa de la traducción.
2. La importancia de la lengua de llegada.
3. La importancia de la fase de comprensión.
4. El dinamismo de la equivalencia traductora.
5. El espíritu crítico. La identificación de problemas y errores de traducción.
6. Las diferencias lingüísticas entre el francés y el español.
7. Las diferencias textuales entre el francés y el español.
8. Los conocimientos extralingüísticos. Los referentes culturales.
9. Las herramientas del traductor. Las fuentes de documentación.
10. El mercado de trabajo.
11. La traducción de textos de diferentes tipos.
12. La traducción de textos de diferentes registros.

Según la autora (2009: 18), la unidad didáctica consiste en una secuencia de tareas de aprendizaje que ayudan al estudiante a captar los principios y estrategias necesarios para realizar la tarea final. La tarea de traducción la define como una unidad de actividades representativa de la práctica de la traducción destinada al aprendizaje de la traducción y que tiene un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo. En este sentido, Hurtado Albir (2008: 19) presenta un ejemplo de unidad didáctica para la iniciación a la traducción.

Evaluación

Como último aspecto en la planificación curricular, Hurtado Albor (2008: 21) menciona la evaluación, que define como la obtención de información sobre el proceso de aprendizaje con el objetivo de tomar decisiones. Esta toma de decisiones, afirma la autora, puede ser de diferentes tipos: cualificar (evaluación sumativa), tomar el pulso del proceso de aprendizaje (evaluación formativa) o captar las características de los estudiantes (evaluación diagnóstica).

Con relación a la evaluación en la didáctica de la traducción, Hurtado Albir (2009: 21-22) destaca los siguientes aspectos:

- Otorgar una gran importancia a la evaluación formativa.
- Evaluar el producto y el proceso, las habilidades y las actitudes.
- Promover la autoevaluación del estudiante.
- Establecer un continuo entre aprendizaje y evaluación utilizando tareas similares para el aprendizaje, la evaluación formativa y la evaluación sumativa.
- Desarrollar una evaluación basada en criterios.
- Desarrollar una evaluación auténtica.
- Utilizar una evaluación dinámica que aspire a la triangulación.

Para planificar la evaluación, la autora (2009: 22) sugiere que hay que dar respuesta a cuatro cuestiones:

- 1) ¿Qué se evalúa? Indicadores de logro de la competencia y niveles.
- 2) ¿Cuándo se evalúa? Evaluación diagnóstica, evaluación del proceso, evaluación final.
- 3) ¿Cómo se evalúa? Las tareas de evaluación, las evidencias de aprendizaje y la carpeta del estudiante.
- 4) ¿Quién evalúa? El profesor, el estudiante a sí mismo (autoevaluación) o a otros estudiantes (coevaluación).

Para la evaluación de la iniciación a la traducción, Hurtado Albir (2009: 23) presenta las siguientes tareas de evaluación. Entre paréntesis la autora indica la competencia que se evalúa.

- Test de problemas contrastivos (contrastiva).
- Análisis de textos paralelos (contrastiva).
- Traducción sintética (metodológica y estratégica).
- Identificación y análisis de problemas de traducción (metodológica y estratégica).
- Identificación, análisis y corrección de errores de traducción (metodológica y estratégica).
- Traducción comentada: una traducción con comentarios sobre los problemas encontrados, las estrategias aplicadas, la documentación utilizada, etc. (textual, metodológica, estratégica e instrumental).
- Traducción razonada: traducción con identificación de problemas y justificación de soluciones propuestas (textual, metodológica y estratégica).
- Diario reflexivo: documento elaborado con cierta periodicidad en el que el estudiante anota observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, etc. sobre las actividades de aprendizaje realizadas y las argumenta (metodológica y estratégica).
- Informes de diferentes tipos: sobre la documentación, problemas contrastivos, elaboración de una traducción, etc. (instrumental, contrastiva, metodológica, estratégica etc.).

En la propuesta de Hurtado Albir (2009), observamos una definición de competencias específicas para la formación de traductores, que la autora clasifica en seis categorías. La autora plantea que para que una competencia tome forma se tiene que llevar a cabo el proceso de operacionalización.

En este sentido, la autora propone que cada competencia debe ir acompañada del enunciado de la competencia, los componentes de la competencia, el contenido de aprendizaje relacionado y los indicadores de la competencia e incluye un ejemplo para la iniciación a la traducción.

La propuesta de Hurtado Albir no se reduce a la definición y clasificación de competencias específicas para la formación de traductores, también propone las unidades didácticas para la materia iniciación a la traducción de la lengua extranjera a la lengua materna y una serie de actividades que permiten evaluar las competencias.

Aunque la autora no haya incluido el diseño completo para todas las competencias específicas que incluye en su propuesta, consideramos que la formulación de las competencias específicas, clasificadas en categorías, es una de las grandes aportaciones que han surgido en el campo de la didáctica de la traducción en los últimos tiempos, indispensable para cualquier diseño curricular en el EEES.

Capítulo 3. La enseñanza de la traducción especializada

En este capítulo recogemos algunas propuestas pedagógicas para la enseñanza de la traducción científico-técnica y jurídica, sin ánimo de ser exhaustivos. Las propuestas para la enseñanza de la traducción científico-técnica son la de Durieux (1988), Gamero y Hurtado Albir (1999), Espasa y González Davies (2003) y Montalt (2005). Las de traducción jurídica son: Borja (1996), Borja y Hurtado Albir (1999), Borja (2007) y Cànovas, Cotoner y Godayol (2003), todas ellas del inglés al español.

En estas propuestas, aunque la combinación lingüística no corresponda con nuestra propuesta pedagógica de unidades didácticas nos han interesado muy especialmente los fundamentos pedagógicos seguidos por estos autores.

3.1. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN TÉCNICA

En este apartado algunas de las principales ideas de las propuestas para la enseñanza de la traducción técnica que presentamos. Esperamos con ello extraer datos significativos que nos guíen en la elaboración de nuestro diseño curricular para la enseñanza de la traducción técnica del inglés al español.

3.1.1. La propuesta de Durieux (1988)

En *Fondement didactique de la traduction technique*, Durieux (1988) analiza los principios de la traducción técnica basándose en la teoría del sentido, a partir de los cuales elabora una propuesta para la enseñanza de la traducción técnica del inglés al francés.

En este sentido, Durieux (1988: 42) apunta que en primer lugar el traductor debe comprender el texto original a fondo y, en consecuencia, deberá documentarse para conocer el campo temático. Dicho proceso de documentación dependerá tanto del contenido del texto como del conocimiento que tenga el traductor sobre el campo temático. Por otro lado, señala la autora (1988: 77), la comprensión no consistirá sólo en captar las ideas del texto sino también en captar la lógica del texto.

En lo que se refiere a la reexpresión, según Durieux (1988: 78-79) hay que evitar la tendencia generalizada de pegarse al texto original y conceder a la traducción la misma forma. En la fase de reexpresión, en opinión de Durieux (1988: 83), es asimismo importante evitar ser demasiado explícito, ya que el traductor suele querer explicitar lo implícito.

La autora (1988: 86-88) también apunta que en la fase de reexpresión el traductor deberá tener en cuenta quién es el destinatario, ya que no es lo mismo traducir, por ejemplo, un texto técnico para una revista cuyos lectores son especialistas en el tema que para otra que se dirige a un público general.

Con relación al proceso de documentación, Durieux (1988: 89) observa que no sólo es necesaria porque permite familiarizarse con el tema, sino porque permite familiarizarse con la terminología especializada que contenga el texto. En este

sentido, apunta que el diccionario bilingüe no debe descartarse, pero que sólo debería consistir en una fuente de documentación más del proceso de búsqueda de un equivalente, de modo que si encontramos en él un equivalente, deberíamos remitirnos a verificar si dicho término se utiliza en ese campo y en el contexto de nuestro texto. Otra fuente de documentación importante para el traductor de textos técnicos, según Durieux (1988: 112), son los especialistas, de los cuales no sólo deberíamos conseguir equivalentes terminológicos sino también nociones sobre el campo temático.

Después de tratar las dos operaciones del acto de traducir –comprender y reexpresar–, Durieux (1988: 113) propone las bases para una propuesta pedagógica que, si bien deberá contar con unos principios teóricos, deberá partir de ejercicios prácticos a partir de los cuales los estudiantes tomarán conciencia del método que habrá que aplicar para resolver los problemas de traducción. Dichos textos, sugiere la autora, deberían seleccionarse a conciencia, de modo que pongan en evidencia la importancia de las fases de comprensión y reexpresión, al mismo tiempo que den una progresión.

Durieux (1988: 114-115) propone averiguar cuál es el nivel real de los estudiantes para poder adaptar la enseñanza a su nivel y progresivamente prepararlos para la inserción en el mercado laboral. Por otro lado, es esencial que un curso de traducción técnica no consista en un curso magistral sobre teoría, ya que la traducción consiste en un saber hacer, de manera que, afirma la autora, hay que enseñar a los estudiantes un método de trabajo que podrán aplicar en cualquier circunstancia.

En lo que se refiere a la selección de textos, Durieux (1988: 119-123) propone seguir una progresión de dificultad utilizando textos reales. Esta dificultad podría consistir en trabajar: 1) textos de preparación, esto es, hacer traducciones a la vista con textos que no presentan ninguna dificultad en particular; 2) textos de temas clásicos, es decir, temas que aparecen en enciclopedias y cuya terminología especializada se encuentra fácilmente; 3) textos para los que es necesario documentarse ya que tratan de temas innovadores y no hay demasiado material escrito; 4) textos que integren diversas técnicas y para los que los estudiantes deberán movilizar los conocimientos de base, 5) textos cuyo estilo constituye una dificultad de traducción y 6) textos con humor, juegos de palabras, alusiones a costumbres de un país.

Durieux (1988: 125-140) elabora un programa para la formación de traductores en el ámbito técnico con una duración de 25 semanas y dirigido a traductores generalistas. La autora divide el programa en tres trimestres, para los cuales especifica la extensión de los textos que se deberían trabajar, así como el tipo de texto que se debería utilizar. Posteriormente propone ejercicios y los objetivos de aprendizaje que deberían alcanzarse a lo largo del trimestre.

Como método para la enseñanza de la traducción técnica, Durieux propone: 1) una aproximación general al texto con el fin de extraer el sentido del texto, parafrasear, ponerse en situación, comentarios sobre traducciones sugeridas, etc.; 2) búsqueda de documentación, que el profesor puede pedir que hagan los estudiantes y que luego presenten ante la clase, aunque siempre deberá guiar a los estudiantes en cuanto a amplitud y profundidad de la búsqueda, 3) búsqueda terminológica, que no consiste en que el profesor se convierta en un glosario andante sino en guiar al estudiante en el proceso que debe seguir para resolver problemas terminológicos en general.

3.1.2. La propuesta de Gamero y Hurtado Albir (1999)

En *Enseñar a traducir* (Hurtado Albir, 1999), encontramos la propuesta para la enseñanza de la traducción técnica y científica presentada por Gamero y Hurtado Albir (1999: 139-153), que revisamos a continuación.

Gamero y Hurtado Albir (1999:139) apuntan que los textos técnicos y científicos ocupan un lugar muy destacado en cuanto a número de páginas traducidas en el mundo. Por otro lado, las autoras indican que también aumenta la normalización y la legislación de los productos a escala internacional, lo que obliga a los fabricantes a traducir determinados documentos, como patentes, certificados, normas, manuales de instrucciones, etc.

Las autoras (1999: 140) destacan que la traducción técnica y científica es una variedad de traducción con características específicas que le confieren individualidad. Además, consideran que el traductor deber poseer conocimientos temáticos extralingüísticos (competencia pasiva de comprensión) sobre la materia técnica o científica que traduce y en caso de carecer de ellos debe suplir esta situación mediante su capacidad para documentarse.

Para las autoras, la terminología especializada es un aspecto importante de la traducción técnica y científica, pero la sitúan en segundo plano, ya que el punto de partida es el concepto y no el término. Por otro lado, las autoras ponen de relieve la gran variedad de géneros textuales que existen dentro de lo que denominan textos técnicos y científicos: patentes, normas, manuales de instrucciones, listados de piezas, etc. Por último, la capacidad para documentarse es una competencia que permite al traductor conseguir simultáneamente tres objetivos: adquirir conocimientos sobre el campo temático, adquirir la terminología propia del mismo y adquirir conocimientos sobre las normas de funcionamiento del género.

La figura recoge una propuesta de clasificación de los géneros técnicos (Gamero, 1998: 195).

EXPOSITIVOS	EXPOSITIVOS CON FUNCIÓN SECUNDARIA INSTRUCTIVA	INSTRUCTIVOS	INSTRUCTIVOS CON FUNCIÓN SECUNDARIA EXPOSITIVA
COMUNICACIÓN GENERAL - Artículo divulgativo - Enciclopedia técnica - Obra divulgativa infantil - Obra divulgativa juvenil	COMUNICACIÓN GENERAL - Anuncio en revista especializada - Artículo especializado comercial - Folleto publicitario informativo - Memoria anual - Prospecto de medicamento	COMUNICACIÓN GENERAL - Manual de instrucciones general	COMUNICACIÓN GENERAL - Anuncio publicitario en medio no especializado - Folleto publicitario general - Publireportaje
COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA - Acta de reunión técnica - Informe técnico - Listado de piezas - Manual técnico - Patente - Plan de estudios	COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA - Comunicación interna de empresa	COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA - Instrucciones de trabajo - Manual de instrucciones especializado - Norma técnica - Normas laborales - Plan de producción	COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA - Carta de reclamación - Pliego de condiciones - Proyecto técnico - Solicitud de desarrollo del producto

Figura 5. Clasificación de los textos jurídicos atendiendo a la situación discursiva, según Gamero (1998: 195).

Tras las consideraciones sobre las competencias del traductor técnico y la clasificación de los géneros de los textos técnicos, Gamero y Hurtado Albir abordan los aspectos relacionados con el diseño pedagógico de la propuesta que presentan. De este modo, las autoras apuntan que la finalidad de la enseñanza de la traducción técnica es conseguir que el alumno sea capaz de adaptarse con flexibilidad a las necesidades del mercado laboral.

Gamero y Hurtado Albir (1999: 142) proponen un diseño de objetivos de aprendizaje definido por niveles de objetivos: generales, específicos e intermedios. De todos ellos, las autoras proponen tres objetivos de aprendizaje generales, desglosados en 14 objetivos específicos y 16 objetivos intermedios.

Los objetivos generales que proponen las autoras para la enseñanza de la traducción técnica y científica son los siguientes:

1. Conocer los aspectos profesionales de la traducción técnica y científica.
2. Asimilar los principios metodológicos de la traducción técnica y científica.
3. Saber traducir géneros técnicos.

En lo que se refiere al marco metodológico, Gamero y Hurtado Albir (1999) adoptan el enfoque por tareas para la elaboración de su propuesta didáctica. Las autoras orientan la enseñanza de la traducción técnica y científica por medio de un conjunto de unidades didácticas formadas por tareas de traducción.

En cuanto a la progresión de la enseñanza, Gamero y Hurtado Albir (1999: 141) indican que los objetivos relativos a aspectos profesionales y metodológicos se abordan durante la fase de iniciación, mientras que en la fase de especialización el alumno se enfrenta a la traducción de los géneros textuales.

En la propuesta de Gamero y Hurtado Albir (1999) observamos una didáctica basada en el diseño de objetivos de aprendizaje y de tareas de traducción. Las autoras articulan su propuesta basándose en los objetivos de aprendizaje, en la progresión de contenidos, en la selección de textos y en el diseño de unidades didácticas formadas por tareas de traducción.

Si bien se presentan algunos ejemplos de actividades, observamos que la propuesta carece de un diseño completo de las tareas de traducción para cada una de las unidades didácticas. De cualquier forma, destacamos muy positivamente que se trate de una propuesta práctica y no únicamente teórica. En este sentido se hace posible adaptarla a otras combinaciones lingüísticas o especialidades.

3.1.3. La propuesta de Espasa y González Davies (2003)

González Davies y Espasa (2003: 39-62) son las autoras encargadas de la elaboración de la propuesta didáctica para la enseñanza de la traducción de textos científicos, concretamente de medicina y medio ambiente *Secuencias - Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Las autoras apuntan que su propuesta se articula alrededor de tres aspectos: 1) lingüístico, 2) tipologías textuales y 3) adquisición y ampliación de conocimientos enciclopédicos sobre los temas tratados.

En lo que respecta al conocimiento enciclopédico, las autoras proponen una actividad en grupos de tres estudiantes. Éstos deben completar un dossier con información aparecida en los medios de comunicación tanto escritos como audiovisuales sobre un subtema relacionado con el tema general del curso (medicina y medio ambiente). Al final del curso, los estudiantes deben realizar una presentación oral y escrita sobre el material recogido que incluye una introducción al tema, un glosario para los compañeros y actividades de traducción para sus compañeros y la profesora confeccionados por ellos mismos. Este trabajo, señalan, lo deben evaluar ellos mismos, sus compañeros y la profesora con la ayuda de un baremo que conocen desde el principio del curso.

Las autoras (2003: 40) indican que las clases prácticas se imparten a partir de una antología que contiene diferentes tipos de textos y actividades previas y posteriores a la traducción. Se contempla asimismo la traducción inversa, dada la realidad cotidiana de esta especialidad. Estas tareas se complementan con la búsqueda de documentación y terminología sobre los distintos aspectos tratados y con la lectura de artículos sobre traducción y ciencia.

Con relación a las traducciones y actividades de la antología, González Davies y Espasa (2003: 40) indican que se realizan total o parcialmente en clase entre compañeros con el soporte documental que requieran. En concreto, unos cinco textos los traducen por su cuenta con el fin de fomentar su autonomía. Estos textos son corregidos por la profesora y posteriormente se procede a comentar en clase sólo los problemas comunes detectados durante la corrección. Estas cinco traducciones, apuntan las autoras, forman parte de la evaluación sumativa junto con el dossier y la presentación de clase mencionados.

Por último, las autoras procuran que por lo menos una de las traducciones que han de presentar los estudiantes sea evaluada por un profesional del campo: un médico o periodista especializado a fin de acercarlos a las exigencias reales de futuros clientes potenciales y diversificar el papel del evaluador en su proceso de aprendizaje.

La propuesta de González Davies y Espasa (2003: 40-62) se divide en tres tareas, que a su vez se dividen en varias actividades, tal y como se recoge a continuación:

Tarea 1. Terminología y documentación.

Actividad 1. La medicina en los medios de comunicación: ¿Traducción fácil?

Actividad 2. Fuentes terminológicas para textos especializados.

Tarea 2. Medios audiovisuales para adquirir contenidos.

Actividad 1. Traducción sintética de un documental.

Tarea 3. El encargo de traducción. Traducir según los diferentes tipos textuales, clientes o lectores.

Actividad 1. ¿Qué hago mientras traduzco? Reflexión sobre el proceso de traducción y las expectativas relacionadas con el producto final.

Actividad 2. Tipologías formales.

Actividad 3. Tipologías funcionales.

Actividad 4. Un tema, diferentes perspectivas. Traducción de textos para públicos diferentes a partir del mismo texto original.

- Actividad 5. Publicidad y ciencia. ¿Ética o estética?
- Actividad 6. Traducción y cambio de función (I): pediatría.
- Actividad 7. Traducción con cambio de función (II): pneumología.
- Actividad 8. Traducción de un texto especializado.
- Actividad 9. Traducción para un diario.

Con relación a los objetivos de aprendizaje, las autoras indican que la primera tarea tiene como objetivo concienciar al estudiante de los distintos niveles de lenguaje: académico, profesional y divulgativo; familiarizarle con los principios de formación de los términos especializados y familiarizarle con las principales fuentes de documentación convencionales y electrónicas del tema específico.

Los objetivos de la segunda tarea pueden utilizarse para ayudar a alcanzar diferentes objetivos, no sólo los técnicos de doblaje y subtitulado, y son: mejorar la comprensión auditiva, aprender a tomar apuntes y resumir, aprender a aceptar críticas constructivas sobre su trabajo y justificar su decisión de seguirlas, traducir sintéticamente en la dirección que se crea más adecuada y aprender a trabajar en equipo.

La tercera tarea tiene por objetivo concienciarse sobre las distintas tipología textuales y familiarizarse con diferentes publicaciones sobre un tema según el público al que van dirigidas, concienciarse sobre la importancia del encargo de traducción y de cómo influirá en el producto final, concienciarse de las diferentes estrategias y técnicas de traducción para resolver problemas, aprender a tomar decisiones de traducción y a justificarlas, aprender a trabajar y consensuar en equipo, realizar traducciones directas e inversas.

En lo que se refiere al marco metodológico, González Davies y Espasa (2003) adoptan el enfoque por tareas para la elaboración de su propuesta didáctica. Las autoras orientan la enseñanza de la traducción científica inglés-español por medio de un conjunto de tareas formadas por una secuencia de actividades. Las tareas que proponen las autoras están diseñadas a partir de unos objetivos de aprendizaje que se enlazan con los contenidos.

Al analizar la propuesta de González Davies y Espasa (2003), observamos una metodología basada en el enfoque por tareas con objetivos de aprendizaje pero no basada en competencias, si bien es normal si tenemos en cuenta que se trata de una propuesta de 2003. Por otro lado, observamos que no se menciona la profesión de los contenidos y que se ha confundido la definición de los objetivos con la enumeración de acciones para el desarrollo de la tarea.

No obstante, se trata de una propuesta que hay que destacar por las actividades que propone, que la convierte en una gran aportación para la didáctica de la traducción.

3.1.4. La propuesta de Montalt (2005)

Montalt, en su *Manual de traducció científicotècnica*, presenta algunas reflexiones sobre la traducción científico-técnica, y más concretamente sobre la traducción médica, siguiendo un enfoque comunicativo. El autor, al finalizar cada uno de los temas que presenta, propone algunas actividades que pueden contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de traducción y que pueden servir de

apoyo al profesor de traducción científico-técnica o incluso a los traductores profesionales.

Partiendo del enfoque comunicativo, Montalt (2005: 64-67) señala la importancia de conocer quién es el público lector. En este sentido, apunta que antes de traducir el traductor debería saber cuáles son las expectativas del lector de la traducción, su conocimiento sobre el tema o cuál es el objetivo del texto frente al lector.

Para Montalt (2005: 76-78) también es esencial que el traductor conozca las convenciones de los géneros que traduce, ya que cada género tiene unos determinados objetivos comunicativos y comprender aspectos como la estructura, la extensión, la organización de la información, el contenido o la terminología. En este sentido, el autor relaciona algunos géneros científico-técnicos con una función social determinada, y enumera, basándose en Hatim y Mason, tres propósitos retóricos para este tipo de textos: dar instrucciones, exponer información y convencer.

Por otro lado, Montalt (2005: 97-126) enumera los elementos para realizar el análisis traductológico del texto de partida, que debe contemplar tres metafunciones: 1) la ideacional: hacer entender el contenido del texto original al lector meta, 2) la interpersonal: tenor, modalidad, variación terminológica según el usuario, etc. y 3) la textual: estructura, elementos de cohesión, tema-remata, etc.

Montalt (2005: 135-143) enumera los rasgos característicos de la traducción científico-técnica: a) el campo temático y el grado de especialización determinan muchos aspectos del trabajo con textos científico-técnicos, b) la terminología y otras unidades de conocimiento especializado ocupan gran parte del tiempo que el traductor invierte en la consulta, c) las disciplinas científicas y técnicas cuentan con recursos de información propios que son de gran utilidad en la fase de consulta documental, d) los textos paralelos y los glosarios constituyen dos herramientas fundamentales para la traducción de textos científico-técnicos, e) los objetivos predominantes en la traducción científico-técnica son: veracidad, precisión, concisión, claridad y fluidez, f) la calidad de los textos de partida no es siempre la deseable y g) la colaboración de expertos y el trabajo en equipo con otros traductores suele ser habitual.

El proceso de traducción, el autor (2005: 151-174) lo describe desde un lado externo y otro interno. Desde la aproximación del proceso externo, Montalt enumera las fases del proceso de traducción, que van desde que se recibe el encargo hasta que se entrega la traducción y la factura correspondiente. Con relación al proceso interno, el autor hace referencia a los procesos cognitivos de cada traductor en la resolución de problemas conceptuales, terminológicos, gramaticales, estilísticos, comunicativos, tecnológicos, etc.

Para la fase de comprensión, el autor (2005: 191-195) propone unas pautas para mejorar la comprensión de los textos científico-técnicos, como identificar las ideas clave, elaborar un resumen, hacer una representación visual de los contenidos, explicitar las inferencias organizativas mediante paráfrasis, etc.

En cuanto a la fase de consulta y búsqueda de documentación, Montalt (2005: 205-247) enumera los problemas con que se puede encontrar el traductor y que pueden motivar la búsqueda de documentación, relaciona las fuentes en las que éste puede resolver sus dudas y presenta algunas estrategias de búsqueda.

La última parte del manual, Montalt (2005: 289-242) la reserva a la redacción y revisión del texto meta, que divide en redacción de instrucciones, exposiciones conceptuales, narraciones, descripciones y argumentaciones. Y acaba con algunas recomendaciones para la corrección del estilo.

En nuestra opinión, el manual de Montalt consiste en una recopilación de elementos relacionados con la traducción científico-técnica, pero, a pesar de proponer algunas actividades y recomendar lecturas relacionadas con los temas en cuestión, no se trata de una propuesta pedagógica completa, ya que el foco del manual es la parte conceptual.

3.2. LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN JURÍDICA

Para la enseñanza de la traducción jurídica existen unas pocas propuestas, todas ellas de la combinación inglés-español. De algunas de ellas intentamos extraer algunos datos que nos puedan ayudar a elaborar nuestra propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción jurídica del portugués al español.

3.2.1. La propuesta de Borja (1996)

En el marco del Simposio de Traducción español-inglés celebrado en la Universidad de Salford en marzo de 1996, Borja presenta una propuesta didáctica titulada *La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales*. Según la autora, el fenómeno de especialización se observa en todas las ramas del saber, aunque en el campo de la traducción tiene unas consecuencias especialmente importantes, ya que al traductor se le plantea el dilema de la superespecialización o la preparación para traducir todo tipo de textos. Asimismo, la autora considera que la traducción jurídica exige una formación específica que muy pocos traductores poseen actualmente.

La autora (1996) define la «traducción jurídica» como la traslación de una lengua a otra de los textos que se utilizan en las relaciones entre el poder público y el ciudadano (por ejemplo: denuncias, querellas, exhortos, citaciones, leyes) y también, naturalmente, de los textos empleados para regular las relaciones entre particulares con trascendencia jurídica (que dan lugar a contratos, testamentos o poderes).

Borja utiliza la propuesta de Hurtado (1996b) para encuadrar la traducción jurídica y como pretexto para hacer una breve reflexión sobre las nociones centrales en esta especialidad. En ese sentido, la autora adopta el modelo de clasificación integrador con cinco variables propuesto por Hurtado Albir (1996): 1) el funcionamiento del texto original; 2) el modo traductor, o el modo que introduce el proceso de traducción y que puede coincidir o no con el modo del original; 3) la naturaleza de la función de la traducción, que determina si es un fin en sí misma o no, y en la que Hurtado Albir distingue entre traducción profesional y traducción utilitaria; 4) la dirección del proceso traductor, que puede ser directa o inversa; y 5) el método empleado para traducir el texto original: traducción literal, libre, comunicativo-interpretativo etc.

Objetivos de aprendizaje y metodología

Borja desarrolla los objetivos generales de aprendizaje y los divide en objetivos específicos, y propone diversas actividades metodológicas para su consecución.

1) Conocimiento del funcionamiento del mercado laboral

El primer objetivo general que propone Borja es conocer el mercado laboral. La autora defiende que este objetivo debe situarse en primer lugar para dar a los estudiantes una visión general de la actividad profesional a la que se van a enfrentar. Es también una forma de introducir el programa de la asignatura y demostrarles que el contenido del curso va a tener una aplicación práctica inmediata.

Dentro de este objetivo general, Borja identifica una serie de aspectos específicos que el estudiante deberá conocer:

- El ámbito de actividades del traductor jurídico.
- El valor legal de las traducciones jurídicas y las diferencias entre traductores jurídicos y jurados en España y otros países.
- La responsabilidad que adquiere al firmar una traducción.
- Las tarifas para distintos tipos de encargo.
- Lo que le van a pedir sus clientes: calidad, rapidez, resolución de problemas, buena presentación, dominio de las herramientas informáticas, sistemas de comunicación (fax, módem...).
- Los conocimientos que necesita para traducir textos jurídicos.

Para alcanzar este objetivo, la autora propone un encargo de traducción y pide al alumno que reflexione sobre diversos aspectos de índole práctica como: 1) tiempo que le puede dedicar si el precio medio del mercado para traducción especializada es de x euros palabra; 2) dificultades que le plantea el encargo (desconocimiento del léxico especializado, desconocimiento del tema); 3) documentación y obras de referencia que necesitaría; 4) qué infraestructura informática tiene, qué necesitará mañana; 5) qué habilidades o destrezas exige; 6) qué formación tiene al respecto; 7) qué información debe intentar recabar del cliente; y 8) cómo podría mejorar su competencia general como traductor jurídico para realizar un trabajo de este tipo.

2) Dominio del campo temático

En relación con el campo temático, Borja plantea que necesariamente el traductor jurídico debe tener un cierto dominio del campo temático del derecho, tanto por lo que respecta a la complejidad conceptual de los textos legales como por la dificultad de encontrar equivalencias entre los sistemas jurídicos, cosa que según la autora sólo se puede suplir con un profundo conocimiento de los ordenamientos jurídicos.

Borja propone una metodología para que el alumno adquiera este tipo de conocimientos a partir de la organización de seminarios y debates impartidos por profesores de derecho de la propia universidad. La ventaja de que las enseñanzas sean en el marco de la universidad es que los alumnos puedan asistir a las clases y seminarios de derecho, utilizar su biblioteca y consultar a los profesores.

Por otro lado, Borja propone que el alumno realice dos trabajos monográficos de investigación individual relacionados con las prácticas de traducción que se llevan a cabo en clase.

Por último, Borja propone utilizar material audiovisual, como por ejemplo vídeos que recojan reportajes sobre temas legales, filmación de vistas orales, etc.

3) Clasificación de los géneros legales en géneros y subgéneros

Con este objetivo, Borja pretende que el estudiante disponga de un esquema de clasificación que englobe la mayor parte de documentos que pueden llegar a sus manos para sistematizar su traducción.

Como entiende Borja, los géneros son las categorías que los hablantes de una lengua pueden reconocer fijándose en su forma externa y en las situaciones de uso. En el caso de la traducción jurídica, podrían ser ejemplos de géneros los contratos, los poderes notariales, los testamentos, los libros de texto, los libros de doctrina, las citas, etc.

En este sentido, la autora añade que los distintos géneros jurídicos se enmarcan, a su vez, en una clasificación temática general: 1) textos normativos; 2) jurisprudencia; 3) textos doctrinales; 4) textos judiciales; 5) textos de aplicación del derecho: documentos privados y documentos públicos.

Un ejemplo de la metodología que propone Borja para trabajar este objetivo es, tras exponer en clase el esquema de la clasificación de géneros, repartir los textos en la lengua original que se traducirán a lo largo del curso y otros tantos textos españoles y se les pide a los alumnos que los ordenen adscribiéndolos a los bloques temáticos. Para la clase siguiente se les pide que completen cada bloque con documentos que ellos deberán aportar. Para ello los alumnos tendrán que consultar formularios de documentos, pedir documentos a familiares, amigos, bufetes de abogados etc. A partir de este momento, se les recomienda a los alumnos que empiecen a elaborar un banco de documentos tipo en ambos idiomas, para lo cual tendrán que actuar como verdaderos coleccionistas y archivarlos de forma adecuada.

4) Dominio de las fuentes de documentación

Para que el alumno domine las fuentes de documentación, Borja indica que el alumno recibe una bibliografía especializada y que aprende a manejarla de forma eficaz y a decidir cuándo hay que utilizar cada fuente, para lo cual la autora formula los siguientes objetivos específicos: 1) conocer las fuentes; 2) saber acceder a ellas y manejarlas de forma eficaz; y 3) saber cuándo hay que utilizar cada fuente.

En relación con este punto, la clasificación de las fuentes de documentación para la traducción jurídica que propone Borja es:

- Obras lexicográficas: diccionarios generales y especializados monolingües y bilingües
- Obras no lexicográficas: enciclopedias temáticas, monografías, revistas jurídicas, formularios, documentación del cliente
- Consulta con expertos

5) Dominio de la terminología jurídica

Para alcanzar este dominio, Borja propone algunas actividades como: 1) señalar los términos del texto y buscar sus significados en varios diccionarios: monolingües generales y especializados en lengua de partida, bilingües generales y especializados, monolingües en lengua de llegada; 2) anotar todos los resultados encontrados; 3) consultar con expertos el significado de las palabras que no se hayan encontrado; 4) buscar los términos en una base terminológica en línea como por ejemplo Eurodicautom; y 5) elaborar una ficha terminológica bilingüe para cada término seleccionado con los programas de gestión de terminología que se utilicen en la universidad.

6) Reformulación en lengua término de los géneros seleccionados

Este objetivo consiste en saber reformular diferentes géneros en la lengua de llegada. Para alcanzar este objetivo general, Borja destaca que el alumno tiene que

superar los siguientes objetivos específicos: 1) adquirir competencia en la comprensión del lenguaje jurídico en la lengua origen; 2) dominar la redacción jurídica en español; y 3) reformular correctamente en español los géneros legales trabajados durante el curso resolviendo los problemas de equivalencia de forma dinámica.

Para alcanzar el primer objetivo específico, adquirir la competencia en la comprensión del lenguaje jurídico en la lengua original, Borja propone ejercicios de comprensión que ayuden al alumno a reconocer y analizar las estructuras sintácticas propias del lenguaje jurídico y a reconocer aspectos de cohesión y coherencia textual típicos de los textos jurídicos. Además, la autora propone trabajar con las estructuras típicas de los distintos géneros.

Un ejemplo de este tipo de ejercicios propuestos por Borja consiste en proporcionar al alumno una sentencia en la lengua original y pedirle que identifique: 1) las instituciones jurídicas que aparecen en el texto; 2) el nombre del juez o los jueces encargados del caso; 3) los nombres de las partes; 4) los casos citados como precedentes jurídicos; y 5) el resumen de la decisión judicial.

Otro ejemplo de ejercicio de comprensión propuesto por Borja consistiría en proponer un texto y, a medida que se va leyendo en clase, un alumno va haciendo un esquema en la pizarra. Concretamente, Borja explica que en el caso de los contratos, se leen como si fueran una narración y se señalan las partes, el lugar y la fecha de los hechos, qué ha pasado anteriormente, qué va a suceder, a qué se comprometen las partes, qué sucederá si no se cumplen los compromisos, etc.

El segundo objetivo específico propuesto por Borja consiste en dominar la redacción jurídica en español. Para alcanzarlo, la autora sugiere a los alumnos que lean libros y revistas sobre derecho. Asimismo, la autora indica un ejemplo de ejercicio para alcanzar este objetivo que consiste en plantear al alumno una situación como la siguiente: un juzgado de su ciudad, en España, se ocupa de un proceso en el que están implicados súbditos británicos. El juez desea tomarles declaración. El alumno tiene que redactar el escrito que el juzgado remitiría a las autoridades judiciales inglesas para solicitar una colaboración judicial internacional. El profesor explica al alumno que existen modelos de exhortos que cumplen esta función, que se denominan cartas rogatorias, y que es conveniente hacer una labor de investigación antes de intentar redactar por sí mismos el escrito. Lo que se espera de los alumnos, prosigue la autora es que acudan a un juzgado y consigan un modelo de este tipo de documento.

El tercer objetivo específico que propone Borja consiste en reformular correctamente en español los distintos tipos de textos legales resolviendo los problemas de equivalencia de forma dinámica. A partir de este momento del curso, la autora indica que el alumno empieza a traducir géneros.

En este sentido, Borja indica que los materiales se seleccionan teniendo en cuenta qué géneros se han analizado hasta el momento, que presenten paralelismos con los géneros en español, que no planteen demasiados problemas conceptuales o lingüísticos y que traten sobre temas que resulten familiares para los estudiantes. En este último caso, la metodología que propone Borja para superar este objetivo consiste en: 1) la traducción utilizando textos paralelos en casa y corrección en clase; 2) la corrección de traducciones ya hechas; 3) la retraducción para comprobar si se ha perdido información o se ha tergiversado; y 4) la traducción en cadena y a la vista. En cualquier caso, se le pide al alumno que aplique siempre los métodos de documentación y aproximación al texto que se han practicado en todos los ejercicios precedentes.

3.2.2. La propuesta de Borja y Hurtado Albir (1999)

En *Enseñar a traducir* (Hurtado Albir, 1999), encontramos un conjunto variado de propuestas didácticas que van desde la enseñanza de lenguas para traductores, pasa por la iniciación a la traducción, y llega hasta diversas elaboraciones para la enseñanza de la traducción de un gran abanico de campos de especialización. Entre ellos encontramos la propuesta para la enseñanza de la traducción jurídica escrita del inglés al castellano presentada por Borja y Hurtado Albir (1999: 154-166). Por la relación que se establece entre esta propuesta y el objetivo de nuestra investigación, consideramos de gran importancia revisar dicha propuesta en los próximos apartados.

Borja y Hurtado Albir (1999) apuntan que los aspectos más importantes que hay que tener en cuenta en la formación del traductor en este campo de especialización son: 1) la complejidad conceptual de los textos legales, que no sólo proviene de la gramática, sino también de los aspectos pragmáticos que lo contextualizan; 2) las diferencias entre sistemas jurídicos, que hacen difícil encontrar equivalencias, y que sólo puede solucionarse con un profundo conocimiento de los dos ordenamientos jurídicos de que se trate; y 3) el control de calidad, ya que es uno de los campos en los que el traductor tiene que ser más original.

Géneros jurídicos

Borja y Hurtado Albir (1999: 155) también destacan que el traductor jurídico debe conocer las convenciones de género de los dos idiomas con los que trabaja, ya que en los textos jurídicos hay formas fijas y recurrentes que tiene que conocer para trabajar con documentos paralelos y respetar las convenciones ortotipográficas, terminológicas, fraseológicas, etc. Asimismo, un buen sistema de gestión de archivos permitiría que el traductor pudiese aprovechar traducciones anteriores, dado el grado de repetición de este tipo de textos.

Por todo ello, Borja y Hurtado Albir proponen una clasificación de los géneros de los sistemas jurídicos británico y español, la situación en la que se producen esos géneros y sus funciones prioritarias, que consideramos de gran interés.

Categoría	Situación discursiva	Función	Géneros ingleses	Géneros españoles
TEXTOS NORMATIVOS	Emisor: Poder legislativo Receptor: Todos los ciudadanos Tono: Hiperformal - Muy formal Modo: Escrito para ser leído Finalidad: Regular las relaciones humanas dentro de un sistema de derecho	Dominante: Instructiva	<i>Acts</i> <i>Statutes</i> <i>Bills</i> <i>Norms</i>	Constitución Estatutos de Autonomía Leyes orgánicas y ordinarias Decretos Reglamentos
TEXTOS JUDICIALES	Emisor: Administración de Justicia/Ciudadanos Receptor: Ciudadanos/Adm. de Justicia Tono: Muy formal - Formal Modo: Escrito para ser leído Finalidad: Todo tipo de comunicación entre la Adm. de Justicia y los ciudadanos	Dominante: Instructiva Secundaria: argumentativa, expositiva	<i>Writs of summons</i> <i>Judgements</i> <i>Originating motions</i> <i>Appeals</i> <i>Acknowledgement of Writs</i> <i>Service</i> <i>Orders</i> <i>Claims</i> <i>Injunctions</i> <i>Pleadings</i> <i>Informations</i> <i>Warrants...</i>	Denuncias Oficios/Exposiciones Demandas/Querellas Exhortos/Suplicatorios Peticiones Cartas-orden/ Providencias/Autos Mandamientos Sentencias Notificaciones/ Solicitudes de aclaración de Requerimientos Sentencias
JURISPRUDENCIA	Emisor: Órganos Superiores de Justicia Receptor: Ciudadanos Tono: Hiperformal - Muy formal - Formal Modo: Escrito para ser leído Finalidad: Como fuente de derecho, vincular a los jueces en casos	Dominante: Instructiva Secundaria: Argumentativa	<i>Legal judgements</i> recogidos en Law reports	Sentencias del Tribunal Supremo y el Tribunal Constitucional recogidas en repertorios y en el BOE
OBRAS DE REFERENCIA	Emisor: Juristas Receptor: Juristas o futuros juristas Tono: Formal Modo: Escrito para ser leído Finalidad: Proporcionar información de carácter práctico e instrumental a los profesionales del derecho	Dominante: Expositiva	Diccionarios bilingües Diccionarios monolingües Diccionarios enciclopédicos Enciclopedias Diccionarios especializados Formularios Directorios y repertorios Profesionales	
TEXTOS DOCTRINALES	Emisor: Juristas Receptor: Juristas o futuros juristas Tono: Formal Modo: Escrito para ser leído Finalidad: Transmitir conocimiento sobre la ciencia del Derecho y proporcionarle un marco teórico y conceptual al mismo	Dominante: argumentativa Secundaria: expositiva	<i>Textbooks</i> <i>Manuals</i> <i>Casebooks</i> <i>Articles</i>	Manuales Libros de texto Ensayos Tesis Artículos
TEXTOS DE APLICACIÓN DEL DERECHO (PÚBLICOS Y PRIVADOS)	Emisor: Ciudadanos/Administración Receptor: Administración/Ciudadanos Tono: Hiperformal - Muy formal - Formal Modo: Escrito para ser leído Finalidad: Regular las relaciones que tienen carácter legal entre los ciudadanos o entre los ciudadanos y la Administración	Dominante: instructiva Secundaria: varias	<i>Contracts</i> <i>Bill of sale</i> <i>Wills</i> <i>Legal letters</i> <i>Legal briefs</i> <i>Deeds</i> <i>Opinion of law</i>	Contratos Testamentos Cartas legales Informes legales Escrituras Todo tipo de documentos notariales

Figura 6. Tipología de los textos jurídicos atendiendo a la situación discursiva, según Borja (1998: 342).

Finalidad de la enseñanza

Tras las consideraciones sobre las competencias del traductor jurídico y la clasificación de los géneros de los textos jurídicos, Borja y Hurtado Albir abordan los aspectos relacionados con el diseño pedagógico de la propuesta que presentan. De este modo, las autoras apuntan que la finalidad de la enseñanza de la traducción jurídica es conseguir que el alumno sea capaz de enfrentarse a la traducción de textos pertenecientes al campo temático del derecho, respetando las convenciones de género y aplicando las estrategias y técnicas apropiadas para cada encargo de traducción.

Objetivos de aprendizaje

Borja y Hurtado Albir (1999) proponen un diseño de objetivos de aprendizaje definido por niveles de objetivos: generales, específicos e intermedios. De todos ellos, las autoras proponen tres objetivos de aprendizaje generales, desglosados en 12 objetivos específicos, y 23 objetivos intermedios.

Los objetivos generales que proponen las autoras para la enseñanza de la traducción jurídica son los siguientes (Borja y Hurtado Albir, 1999: 157):

1. Conocer los aspectos profesionales de la traducción jurídica.
2. Asimilar los principios metodológicos de la traducción jurídica.
3. Saber traducir los géneros jurídicos.

Metodología y progresión

En lo que se refiere al marco metodológico, Borja y Hurtado Albir (1999) adoptan el enfoque por tareas para la elaboración de su propuesta didáctica. Las autoras orientan la enseñanza de la traducción jurídica inglés-español por medio de un conjunto de unidades didácticas formadas por tareas de traducción.

En cuanto a la progresión de la enseñanza, Borja y Hurtado Albir (1999: 157) indican que los objetivos relativos a aspectos profesionales y metodológicos se abordan durante la fase de iniciación, mientras que en la fase de especialización el alumno se enfrenta a la traducción de los géneros jurídicos.

3.2.3. La propuesta de Borja (2007)

Con *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica*, Borja (2007) pretende introducir al estudiante en la traducción especializada inglés-español de textos jurídicos y administrativos, después de haber adquirido unos conocimientos sólidos respecto a los principios metodológicos básicos de la traducción general, un nivel avanzado de inglés y un perfecto dominio del español. La autora también indica que antes de iniciarse a la traducción jurídica es conveniente contar con ciertos conocimientos sobre lenguaje jurídico, económico y administrativo.

El manual de Borja (2007) aborda tres grandes áreas formativas: 1) la adquisición de conocimientos sobre traducción jurídica y derecho, 2) la adquisición de habilidades prácticas de documentación, uso de nuevas tecnologías y redacción y revisión de traducciones y 3) el desarrollo de actitudes y valores éticos relacionados con la socialización profesional de los traductores jurídicos y jurados y está organizado en dos volúmenes: el manual del alumno y una guía didáctica para el profesor o para el

estudiante autodidacta, en la que se ofrecen soluciones a algunas de las actividades propuestas y sugerencias para la explotación de las mismas en el aula.

El enfoque que sigue la autora es el enfoque por tareas, que defiende porque, según ella, favorece la autonomía, lo cual es imprescindible para seguir aprendiendo, una vez efectuada la incorporación al mercado laboral.

La formación en traducción jurídica contempla tres bloques de objetivos generales: 1) objetivos relativos al estilo de trabajo, 2) objetivos metodológicos, objetivos textuales. Los objetivos relativos al aspectos profesionales y metodológicos, apunta Borja (2007:10) se abordan en una fase de iniciación, que sirve para armar a los estudiantes para la segunda fase de especialización, en la que se enfrentan a la traducción de los géneros jurídicos.

Borja divide la formación en traducción jurídica en conocimientos, habilidades y actitudes:

- Conocimientos

En este ámbito, la autora pretende ofrecer a los alumnos: 1) una perspectiva general de los enfoques teóricos que se han propuesto para la traducción jurídica, 2) una visión general de la Ciencia del Derecho que incluya aspectos de tipología textual, documentación y derecho comparado.

La adquisición de conocimientos, apunta Borja (2007: 10-11) se concreta en objetivos específicos, tales como conocer las instituciones jurídicas de los sistemas jurídicos de la lengua de partida y de llegada, o conocer las distintas estrategias de traducción que se pueden aplicar dependiendo de la función del encargo, los criterios de calidad que se aplican para valorar las traducciones jurídicas, las diferencias entre traducción jurídica y jurada, etc.

- Habilidades

En lo que se refiere a las habilidades o competencias se articulan en tres campos (Borja, 2007: 11): 1) competencias metodológicas que incluyen la comprensión de los métodos de trabajo, concretado en el uso correcto de la documentación conceptual, léxica, etc., aplicadas a situaciones prácticas de traducción; 2) competencias profesionales, que se concretan en el desarrollo de habilidades de solución de problemas; 3) adquisición de práctica en la traducción de los distintos géneros jurídicos.

- Actitudes

Con relación a las actitudes, Borja (2007: 11) apunta que en el manual se contemplan cuatro bloques: 1) escepticismo, 2) responsabilidades éticas y sociales y 3) capacidad de trabajar en equipo y adaptarse a las necesidades de formación y reciclaje continuos que impone la sociedad.

El manual de Borja se estructura en las siguientes unidades didácticas, cada una de las cuales está articulada por una serie de objetivos específicos:

1. La traducción jurídica y jurada.
2. La profesión de traductor jurídico y jurado.
3. ¿Qué es el derecho?
4. Introducción a los grandes sistemas de derecho.

5. Las particularidades del texto jurídico inglés.
6. Identificación y clasificación de los textos jurídicos.
7. Prácticas de pretraducción y documentación.
8. La traducción de textos administrativos.
9. La traducción de textos académicos.
10. La traducción de testamentos.

La propuesta de Borja (2007) nos parece una gran aportación para la didáctica de la traducción jurídica, campo que carecía de propuestas de este tipo. Consideramos de especial importancia la formulación de contenidos de aprendizaje y la progresión que se establece. Ello proporciona material tanto para un nivel inicial como para uno avanzado, dedicado a la traducción de géneros textuales.

En nuestra opinión, la propuesta de Borja es también relevante por la recopilación de textos jurídicos que presenta, tanto en inglés como en español, y por contemplar diferentes variantes del inglés (americano, inglés, australiano, indio...).

A pesar de la precisión de la propuesta de Borja en lo que se refiere a los aspectos que debe contemplar un diseño curricular, observamos que no se hace ninguna referencia a la evaluación, que a nuestro entender es un elemento crucial en cualquier tipo de formación.

Por último, queremos destacar la inclusión de una guía didáctica que pueda servir tanto al profesor como al estudiante autodidacta que se quiera seguir formando.

3.2.4. La propuesta de Cánovas, Cotoner y Godayol (2003)

La propuesta de Cánovas, Cotoner y Godayol (2003: 89-108) se enmarca en *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada* y trata específicamente de la traducción de textos jurídicos y económicos. Con las actividades propuestas los autores apuntan que intentan cubrir un proceso que va desde el análisis del contexto de traducción hasta el estudio de los modelos textuales, pasando por la terminología especializada.

La propuesta de Cánovas, Cotoner y Godayol (2003: 90-107) se divide en tres tareas, que a su vez se dividen en varias actividades, tal y como se recoge a continuación.

Tarea 1. Análisis del contexto de especialidad.

Actividad 1. Elaboración de un encargo editorial.

Actividad 2. Discusión y resolución de los problemas en clase.

Tarea 2. Recopilación de textos jurídicos, confección de fichas terminológicas y elaboración de glosarios.

Actividad 1. Recopilación de textos jurídicos.

Actividad 2. Confección de fichas terminológicas.

Actividad 3. Elaboración y difusión de glosarios.

Tarea 3. La adaptación de documentos administrativos.

Actividad 1. Búsqueda, recopilación y clasificación de documentos administrativos.

Actividad 2. Analizar comparativamente documentos paralelos desde el punto de vista conceptual, estructural, terminológico y ortotipográfico.

Actividad 3. Traducción y adaptación de documentos.

Actividad 4. Adquisición de la terminología propia de los documentos administrativos.

Como indican los autores, la primera tarea tiene como objetivo familiarizar al alumno con algunos de los sectores del campo de la traducción jurídica y económica y que éste adquiera recursos para documentarse sobre aspectos concretos, ligados a los encargos que le puedan hacer. La segunda tarea tiene por objetivo que el alumno domine la terminología especializada y las equivalencias en las lenguas de trabajo, por lo que las actividades se centran en el uso de textos paralelos, en la elaboración de fichas terminológicas, en glosarios y bases de datos. La última tarea que proponen los autores se centra en los textos administrativos, dado que es una tipología textual muy definida.

En lo que se refiere al marco metodológico, Cánovas, Cotoner y Godayol (2003) adoptan el enfoque por tareas para la elaboración de su propuesta didáctica. Los autores orientan la enseñanza de la traducción jurídica inglés-español por medio de un conjunto de tareas formadas por una secuencia de actividades. Las tareas que proponen los autores están diseñadas a partir de unos objetivos de aprendizaje que se enlazan con los contenidos.

La propuesta de Cánovas, Cotoner y Godayol (2003) nos parece interesante dada la escasez de propuestas en esta materia. De su propuesta destacamos especialmente las actividades de aprendizaje que presentan los autores, sin embargo, observamos que no se menciona la progresión de los contenidos. También observamos que la única tipología textual que se trabaja es la de textos administrativos, cosa que imaginamos que se debe a la falta de espacio en esta obra.

Se trata de una propuesta basada en objetivos de aprendizaje, no obstante, en algunos casos se ha confundido la definición de los objetivos con la enumeración de acciones para el desarrollo de la tarea.

Tampoco se hace referencia directamente a la evaluación de las actividades que se proponen, aunque sí hace una alusión González Davies, en términos generales, en la introducción de la obra.

Capítulo 4. La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial

Dentro de la didáctica de la traducción, la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial es un campo aún muy incipiente sobre el cual se encuentra escasa bibliografía, pero para el que vislumbramos un gran porvenir si tenemos en cuenta que nos podemos beneficiar de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y que los centros de formación superior europeos deben ceñirse a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este sentido, presentamos en los siguientes apartados las únicas propuestas que hemos encontrado para la enseñanza de la traducción en esta modalidad.

4.1. LA PROPUESTA DE BORJA Y MONZÓ (2001)

En el marco del Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible realizado en Murcia en 2001 Borja y Monzó dan a conocer su experiencia para la enseñanza de la traducción jurídica en un entorno virtual cooperativo.

Contenidos

Borja y Monzó (2001) separan los tipos de habilidades necesarias para superar la asignatura de traducción jurídica inglés-español en conocimientos informativos y destrezas (técnicas y procedimientos para la traducción jurídica) y ponen más énfasis en la necesidad de adquirir el *qué* antes que el *cómo*. En consecuencia, las autoras organizan la formación en traducción jurídica que se espera que adquieran los estudiantes con las asignaturas de traducción jurídica en tres áreas: 1) contenidos informativos, 2) habilidades, y 3) actitudes, todas ellas consideradas necesarias para el ejercicio profesional de la traducción jurídica.

Como apuntan las autoras, los contenidos informativos pretenden ofrecer a los alumnos: (1) una perspectiva general de los enfoques teóricos que se han propuesto para la traducción jurídica, y (2) una visión general de la Ciencia del Derecho que incluya aspectos de tipología textual, documentación y derecho comparado. En este sentido, la adquisición de conocimientos informativos se concreta en objetivos específicos, tales como conocer las instituciones jurídicas básicas de los sistemas jurídicos de la lengua de partida y de llegada, o conocer las distintas estrategias de traducción que se pueden aplicar dependiendo del *skopos* del encargo, los criterios de calidad que se aplican para valorar las traducciones jurídicas, las diferencias entre traducción jurídica y jurada, etc.

En lo que se refiere a las habilidades o competencias, las autoras apuntan que se articulan en tres campos: 1) competencias metodológicas, que incluyen la comprensión de los métodos de trabajo y que permitan a los futuros traductores ser profesionales informados sobre su especialidad de traducción; 2) competencia profesional, que se concreta en el desarrollo de habilidades de solución de problemas; y 3) adquisición de práctica en la traducción de los distintos géneros jurídicos.

Borja y Monzó señalan que las actitudes que se pretende que adquieran los estudiantes están relacionadas con su socialización profesional y se contemplan cuatro bloques generales de actitudes: 1) el escepticismo, que previene las actitudes dogmáticas y las conclusiones categóricas; 2) la aceptación de las responsabilidades éticas y sociales de la traducción jurídica, que implica necesariamente el conocimiento de los modelos teóricos y las normas éticas relacionados con la práctica de esta especialidad de traducción; 3) la capacidad de trabajo en equipo; y 4) la adaptación a las necesidades de formación y reciclaje continuos que impone nuestra sociedad.

En lo que se refiere a los objetivos conceptuales, que las autoras denominan *contenidos informativos*, Borja y Monzó indican que con este tipo de objetivos se pretende que el alumno adquiera: 1) una perspectiva general de los enfoques teóricos que se han propuesto para la traducción jurídica; 2) una visión general de la ciencia del derecho que incluya aspectos de tipología textual, documentación y derecho comparado; 3) el conocimiento de las instituciones jurídicas básicas de los sistemas jurídicos de la lengua de partida y de llegada; 4) las distintas estrategias de traducción que se pueden aplicar dependiendo del *skopos* del encargo; 5) los criterios de calidad que se aplican para valorar las traducciones jurídicas; y 6) las diferencias entre traducción jurídica y jurada.

En relación con los objetivos procedimentales, que las autoras denominan habilidades o competencias, Borja y Monzó los clasifican en tres tipos: 1) las competencias metodológicas, que incluyen la comprensión de los métodos de trabajo y que permitan a los futuros traductores ser profesionales informados sobre su especialidad de traducción, como por ejemplo con un dominio de la documentación conceptual, léxica, etc., aplicadas a situaciones prácticas de traducción; 2) la competencia profesional, que se concreta en múltiples objetivos específicos y en el desarrollo de habilidades de solución de problemas; y 3) la adquisición de práctica en la traducción de los distintos géneros jurídicos.

En cuanto a los objetivos actitudinales, Borja y Monzó indican que hacen referencia a la socialización profesional del alumno. Las autoras dividen este último tipo de objetivos en los siguientes bloques: 1) fomentar el escepticismo, que previene de las actitudes dogmáticas y de las conclusiones categóricas; 2) aceptar las responsabilidades éticas y sociales de la traducción jurídica, que implica necesariamente el conocimiento de los modelos teóricos y las normas éticas relacionados con la práctica de esta especialidad de traducción; y 3) potenciar la capacidad de trabajo en equipo y la adaptación a las necesidades de formación y reciclaje continuos que impone nuestra sociedad.

Metodología

Sobre los aspectos relacionados con el método de trabajo profesional, Borja y Monzó señalan que en las clases de traducción se debe imitar el método de trabajo profesional iniciando el proceso de aprendizaje con un encargo. Según las autoras, este encargo consiste en un texto original con una explicación de la situación comunicativa en que se utilizará el texto traducido.

En este sentido, Borja y Monzó proponen ofrecer los conocimientos conceptuales de forma previa a la traducción, con lo cual el alumno es consciente de en qué grado debe profundizar en los conocimientos temáticos, ya que, como indican las autoras, el manejo de los conocimientos temáticos por parte del alumno de traducción es mucho más instrumental que para un alumno de derecho.

Entorno web y BSCW

Borja y Monzó intentan dinamizar la adquisición de los conocimientos informativos haciendo partícipes a los alumnos en el diseño de su propio plan de aprendizaje, con el fin de que los alumnos tengan que buscar información de forma autónoma. En este sentido, las autoras optan por la combinación de una *web* específica para traductores jurídicos, la Web del Traductor Jurídico (<http://www.gitrad.uji.es>) y, por otro lado, un sistema de gestión de proyectos a través de Internet (BSCW¹) con el objetivo de aplicar los modelos de aprendizaje cooperativo basado en el descubrimiento y en el empleo de recursos compartidos.

Según las autoras, esta combinación de métodos permite: 1) respetar el estilo individual de aprendizaje del estudiante; 2) ayudar al estudiante a ser consciente de su propio estilo personal; 3) orientarle dirigiendo su proceso formativo y evaluando su eficacia como aprendiz; 4) motivar al estudiante ofreciéndole la posibilidad de participar activamente en el diseño de su plan de aprendizaje; 5) motivar al estudiante proponiendo actividades que le acerquen a lo que será su futura vida profesional; 6) promover en el estudiante el cambio de un sistema sincrónico y pasivo a un sistema asincrónico y activo; 7) promover la autonomía del aprendizaje en el estudiante; 8) proporcionar al estudiante información clara y constructiva sobre la evaluación de su proceso de aprendizaje; 9) preparar al estudiante para la sociedad de la información incorporando los nuevos métodos de enseñanza basados en el aprendizaje cooperativo y la aplicación de herramientas tecnológicas avanzadas; y 10) promover en el estudiante una actitud de deseo de mejora y aprendizaje continuado, de forma que el periodo universitario sea sólo el comienzo de su trayectoria formativa.

En la Web del Traductor, Borja y Monzó ponen a disposición del alumno tres grandes bloques de información: 1) información académica relacionada con la traducción jurídica de su universidad, la Universitat Jaume I; 2) diversos apartados relacionados con documentación útil para los traductores jurídicos y jurados, como por ejemplo sobre el derecho de distintos países, la traducción jurídica o el lenguaje jurídico, recursos bibliográficos, congresos y conferencias relacionados con esta especialización, información sobre los exámenes oficiales con los que la administración habilita para la práctica de la traducción y la interpretación juradas, así como un directorio de profesionales, investigadores y docentes de la traducción jurídica y jurada, glosarios especializados en traducción jurídica, el corpus de textos jurídicos que está recopilando el grupo de investigación Gentt, al que pertenecen Borja y Monzó; y 3) un foro en el que los alumnos podían compartir opiniones o presentar dudas sobre traducción jurídica y jurada, un apartado donde tenían acceso a ofertas y demandas de trabajo relacionadas con su campo.

En opinión de las autoras, el uso de esta *web* permite al alumno decidir su propio ritmo de trabajo y la profundidad a la que desea llegar en los contenidos, pudiendo desarrollar actividades complementarias, además de las indicadas como obligatorias por el docente.

Por otro lado, para Borja y Monzó, el sistema de gestión de proyectos BSCW tiene como objetivo aplicar los modelos de aprendizaje cooperativo basados en el descubrimiento y en el empleo de recursos compartidos. Según las autoras la

¹ El BSCW (*Basic Support for Collaborative Work*) se trata de un entorno de aprendizaje basado en la compartición de información, que se usa como plataforma de *e-Learning* (enseñanza a distancia por medios tecnológicos). Este entorno se basa en la creación de un espacio virtual de documentos compartidos que los usuarios (alumnos) pueden gestionar: descargar, modificar, publicar, etc.

combinación de este sistema con la página web de las asignaturas de traducción jurídica ofrece un entorno de trabajo virtual idóneo para el desarrollo de encargos de traducción que emulan las condiciones del mercado de trabajo.

Con la combinación de la *web* y el BSCW, Borja y Monzó afirman poder satisfacer las necesidades que plantea la docencia de la traducción jurídica, ya que a través de la *web* pueden ofrecer una introducción a la asignatura y un plan de trabajo que da seguridad al estudiante sobre los objetivos y los contenidos que se desarrollaran a lo largo del curso, así como contenidos de tipo informativo que constituyen los materiales de consulta fijos de la asignatura y las actividades que se desarrollarán posteriormente en el entorno virtual de trabajo cooperativo, al que acceden mediante hipervínculos a las carpetas correspondientes del entorno.

Por otro lado, para el trabajo en el BSCW, Borja y Monzó señalan que se divide la clase en equipos de trabajo y que se intenta crear la ilusión del mundo profesional, en el que el profesor pasa a llamarse cliente y el equipo de trabajo empresa. Borja y Monzó (2001) añaden que el trabajo con este entorno de trabajo no pretende sustituir la clase presencial, sino complementarla, de manera que en las sesiones de clase cada equipo explica el método de trabajo que está aplicando y los resultados conseguidos, mientras que el profesor actúa como moderador.

A medida que avanza el curso, los equipos van perfilando lo que será la versión final de la traducción y una de las ventajas que ofrece el BSCW es que permite al profesor acceder a las versiones anteriores para ver la progresión del trabajo. Con este sistema, apuntan Borja y Monzó, aumenta la interactividad de los alumnos entre sí y la de los éstos con el profesor, al tiempo que les sirve como lugar de almacenamiento y método de intercambio y recuperación de los materiales comunes.

Borja y Monzó señalan que el uso de la web y del BSCW se complementa con tutorías con el docente, en las que se estimula la reflexión y la autocrítica y se fuerza la verbalización de sus dificultades y de sus logros, a la vez que recibe una orientación directa respecto al proceso. Con todo, añaden las autoras, se consigue potenciar el espíritu crítico del alumno, la interiorización de los procesos y los métodos de trabajo y la sensación de pertenencia a un grupo (e incluso a un sector profesional) que cuenta con el apoyo y la supervisión del profesor.

4.2. LA PROPUESTA DE MONTALT (2002)

En este apartado, vamos a apuntar algunos aspectos que Montalt propone en su comunicación *Eines electròniques per a la traducció de textos mèdics en l'educació semipresencial* (2002) presentada en el marco del Primer Simposio sobre la Enseñanza a distancia y semipresencial de la Tradumática, organizado por la Universitat Autònoma de Barcelona.

El autor sugiere algunas directrices para la elaboración de una propuesta pedagógica en la modalidad semipresencial para la enseñanza de la traducción de textos médicos, ya que, según él, es necesario dar respuesta a las crecientes necesidades de enseñanza semipresencial y a distancia. El objetivo principal del autor es presentar un curso de especialización en traducción médica en el que la parte más importante del proceso pedagógico se lleve a cabo de manera presencial, y a distancia se realicen actividades de apoyo y refuerzo.

Montalt propone trabajar con dos tipos de herramientas: 1) las herramientas profesionales, esto es, las que utilizan los traductores en su práctica profesional y 2) las herramientas pedagógicas, es decir, las que se utilizan para enseñar y aprender.

En el primer grupo el autor (2002: 2) incluye cuatro categorías de herramientas: 1) búsqueda y consulta, 2) traducción asistida, 3) escritura y edición y 4) comunicación y trabajo en equipo a distancia. Mientras que en el segundo grupo, incluye: 1) las plataformas de aprendizaje virtual, como Blackboard o WebCT y 2) los programas para confeccionar archivos de video que se puedan utilizar para demostrar cómo se utiliza una herramienta determinada.

Montalt (2002) asegura que el modo oral empleado en las demostraciones visuales que se realizan en las sesiones presenciales se puede sustituir por el modo escrito. Y en este sentido, una de las principales modificaciones es pasar de la comunicación sincrónica a la asíncrona. De ahí que la interacción y la retroalimentación sean factores tan importantes durante la no presencialidad, ya que sirven para compensar la falta de comunicación directa.

El autor, basándose en Hurtado Albir (1999), propone un diseño por objetivos de aprendizaje y un enfoque por tareas, dado que, según él, este tipo de enfoque nos permite vincular la tecnología y la pedagogía, y por tanto optimizar el aprendizaje de las herramientas electrónicas.

Las herramientas que propone el autor son las siguientes se pueden clasificar en:

- 1) Herramientas profesionales de búsqueda y consulta
- 2) Herramientas profesionales de comunicación
- 3) Herramientas pedagógicas

Para cada herramienta el autor propone algunos objetivos de aprendizaje que se podrían desarrollar presencialmente o a distancia.

Montalt defiende que la enseñanza a distancia debería introducirse de forma gradual y que la semipresencialidad es la respuesta para evitar la dicotomía presencialidad-distancia.

4.3. LA PROPUESTA DE CÀNOVAS (2003 y 2004)

Cànovas (2003) presenta un artículo titulado *Solo en casa III: la autonomía del estudiante y los factores afectivos en los cursos semipresenciales*, en el que analiza los aspectos emotivos que entran en juego en los cursos a distancia de formación de traductores.

Según Cànovas (2003), las posibilidades del entorno digital tienen que traducirse en la explotación de diseños pedagógicos adaptados. No se trata de impartir clases magistrales a través de un entorno digital, como por ejemplo grabando una presentación del profesor, ni de que toda la responsabilidad transmisora recaiga en los materiales, sino de adaptar las tecnologías al nuevo contexto formativo.

Los cursos a distancia, apunta el autor (2003), no pueden basarse en la idea de que el estudiante tiene que hacer frente en solitario a la lectura y las actividades derivadas de unos módulos que contienen una “verdad” de la que este estudiante acabará impregnándose si hace bien todo lo que se espera de él. Para orientar bien los

problemas, el estudiante debe aprender a manejar los recursos que están a su alcance y ha de formarse un criterio propio: esto tiene que ver mucho más con una práctica convenientemente orientada y con un aprendizaje a partir de la experiencia con encargos profesionales

Autonomía

En opinión de Cànovas (2003), el uso de las TIC en la enseñanza de la traducción lleva al estudiante al desarrollo de la autonomía si tenemos en cuenta que el entorno virtual de aprendizaje reproduce el entorno real de trabajo del traductor: ordenador, Internet, etc.

No obstante, Cànovas (2003) observa que esta autonomía no se podrá adquirir de manera satisfactoria si el estudiante se siente inseguro o ansioso. De modo que hay que lograr que se sienta cómodo en el entorno digital antes de que el profesor empiece a ejercer su papel como dinamizador del grupo. Por otro lado, el autor apunta que se tiene que favorecer el trabajo cooperativo y lograr que los estudiantes practiquen con seguridad y autonomía crecientes las destrezas implicadas en la práctica de la traducción.

Emotividad en el entorno virtual

Cànovas (2003) apunta que si la emotividad del estudiante está reforzada positivamente los procesos de aprendizaje se desarrollan de una manera mucho más satisfactoria, pero conseguir esta comodidad afectiva puede resultar más difícil en el entorno virtual que en el presencial.

Sobre este aspecto, Cànovas (2003) apunta que la enseñanza a distancia puede ser una buena opción para la ansiedad que muestran los alumnos más tímidos, que se sienten incómodos participando activamente en un grupo presencial, aunque lo habitual es lo contrario, es decir, que la ansiedad esté generada por la sensación de aislamiento.

En esta línea, se hace necesario programar algunas clases con asistencia de los estudiantes al aula real, es decir, aquello que, según el autor se conoce como *semipresencialidad*. Las sesiones presenciales pueden servir para que los estudiantes formulen sus preguntas, conozcan mejor a los compañeros y a los profesores y, en definitiva, para facilitar que se consolide un vínculo afectivo entre los miembros de la comunidad educativa.

Papel del profesor

En el modelo que propone Cànovas (2003), el profesor debe adoptar el papel de facilitador y, además de disponer de un buen conocimiento de la materia, atender a las interacciones emotivas que se producen en el aula (real o virtual), favorecer un clima de confianza o mitigar posibles tensiones.

En el ámbito virtual, esto se traduce en un profesor-facilitador pendiente de las necesidades informativas de los alumnos, que responda los correos electrónicos con inmediatez, que entregue las correcciones en un plazo razonable y que dinamice los foros. En definitiva, que los alumnos sientan que hay alguien acompañándolos.

A lo largo de todo el artículo, Cànovas (2003) resalta la importancia de que exista comunicación entre todos los agentes del proceso educativo e indica que las

actividades colaborativas favorecen que el aprendizaje se produzca a partir de interacciones entre los alumnos que llevan al desarrollo compartido de soluciones para los problemas que se plantean.

Herramientas

Con relación a las herramientas, Cànovas (2003) sugiere que los estudiantes dispongan de los recursos del campus virtual, aunque en Internet también se puede encontrar un considerable número de herramientas gratuitas que facilitan este tipo de contactos, como Yahoo Messenger, ICQ, MSN Messenger, que permiten enviar archivos, realizar *chats* y hasta establecer conferencias de audio y vídeo con una infraestructura informática que está al alcance de cualquier estudiante desde la universidad o desde su casa. La plataforma BCSW también ofrece un eficaz apoyo para el intercambio de documentación y el trabajo en grupo. Por otro lado, el programa de traducción asistida Wordfast permite desarrollar proyectos de traducción basados en el uso de este tipo de herramientas, que en opinión del autor (2003) puede ser útil, por ejemplo, para trabajos de traducción técnica en equipo.

Evaluación

En cuanto a los mecanismos de evaluación, el autor (2003) sugiere que el profesor actúe como el cliente aceptando o no el trabajo que se le entrega. Si lo acepta, paga una cantidad –califica– según la calidad que estime que tiene el resultado. Sobre este aspecto, Cànovas también recomienda explorar opciones de evaluación cooperativa y de autoevaluación, otorgando así más autonomía al estudiante, cosa que implica que desarrolle conciencia crítica con respecto a su propio trabajo y el de sus compañeros, y que sea capaz de decidir hasta qué punto una traducción resultaría o no aceptable en un entorno profesional. Y, a partir de aquí, es el estudiante el que propone su propia calificación.

En el caso de la autoevaluación, Cànovas propone que el profesor marque, sin poner nota, los lugares de la traducción que se deben mejorar. Esta marca puede incluir o no una explicitación de cuál es el problema (por ejemplo, una interferencia de la lengua de partida, una construcción sintáctica errónea o un elemento cultural mal adaptado). Posteriormente, los otros estudiantes del grupo son los que revisan y señalan los puntos discutibles de la traducción –justificando por qué les parecen discutibles–, en la manera que se ha indicado. Y, por último, el estudiante lee propuestas de traducción del mismo texto realizadas por otros alumnos y, a partir de las soluciones que ve, extrae conclusiones sobre su propia traducción.

Cànovas sugiere que al principio puede ser conveniente que sea el profesor el que haga la primera revisión y explicita cuáles son los errores, y que, después de que el alumno realice las modificaciones que crea pertinentes, el texto vuelva al profesor y este ponga la nota definitiva. De este modo, el profesor puede ir retirándose de la primera fila y dejar que sean los alumnos los que propongan las correcciones y las calificaciones, sobre textos propios y sobre textos de los demás. En este nivel, el profesor actúa como uno más del equipo y el modelo de traducción en cada caso no es el que fija él, sino el que la comunidad de trabajo establece como adecuado para un encargo concreto.

El artículo de Cànovas (2003) se centra en los aspectos emotivos, como la autoestima o la ansiedad que puede sentir el estudiante ante un entorno virtual. En este sentido, el autor indica que el profesor debe ejercer un papel de facilitador para mitigar la

ansiedad o inseguridad del estudiante, ya que cuanto más seguro se sienta, más efectivo será el aprendizaje.

En opinión del autor, estos aspectos son especialmente importantes en la enseñanza a distancia, es por ello por lo que propone que los alumnos matriculados en el curso a distancia asistan a alguna de las sesiones presenciales para que conozcan a los otros alumnos y al profesor personalmente. A esta inclusión de sesiones presenciales a los cursos a distancia el autor la llama semipresencialidad.

En nuestra opinión, la simple inclusión de algunas sesiones presenciales en un curso a distancia no puede llamarse semipresencialidad, ya que para ello es importante que se produzca una integración entre presencialidad y virtualidad en todos los niveles (sincronicidad/asincronicidad, enfoque pedagógico, unidad didáctica, actividad, evaluación, tecnología, interacción con los otros estudiantes).

Por otro lado, estamos de acuerdo con el autor cuando afirma que en un entorno virtual, el profesor tiene que actuar como facilitador, guiar al estudiante para que sea él el que aprenda de forma independiente, que interactúe con el resto del grupo y con las fuentes de información que tiene a su disposición gracias a las nuevas tecnologías.

En nuestra opinión, el artículo de Canovas se centra en la virtualidad y en la distancia más que en la semipresencialidad, aunque algunos aspectos puedan acabar coincidiendo con ésta. De todos modos, cualquier contribución que surja en relación con la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial resulta valiosa, aunque sea sobre un único aspecto del tema.

Propuesta de Canovas de 2004

En el marco del VI Congreso Internacional de Traducción e interpretación: Enseñanza a distancia de traducción y lenguas, organizado por la Universidad Autónoma de Barcelona en 2004, Canovas presenta una comunicación titulada *Diseño e impartición en un entorno digital de una asignatura de traducción especialidad jurídica y económica*.

En este trabajo, Canovas (2004) describe el diseño de una asignatura de traducción especializada en la combinación inglés-español y valora los resultados obtenidos de dos grupos de alumnos: presenciales y semipresenciales.

Objetivos de aprendizaje

El autor (2004: 4) formula cinco objetivos de aprendizaje y apunta que el enfoque metodológico se enmarca en el constructivismo social por favorecer la autonomía del estudiante y acercarle al entorno profesional. Estos objetivos son:

- 1) Familiarizar a los alumnos con diversos ámbitos de economía y analizar contextos temáticos de esta especialidad.
- 2) Desarrollar estrategias para solventar los problemas terminológicos y de expresión lingüística relacionados con la traducción de los textos de economía.
- 3) Mejorar las destrezas de trabajo en entornos digitales, especialmente en lo que respecta al uso del procesador de textos, herramientas de traducción asistida, herramientas de comunicación y búsqueda de recursos en línea.

- 4) Favorecer los procesos de autonomía en el aprendizaje a partir del trabajo en grupo y procedimientos de evaluación de traducciones entre los propios estudiantes y de autoevaluación.
- 5) Favorecer un entorno colaborativo que potencie aquellos elementos afectivos, como la autoestima y la confianza, que llevan a los estudiantes a una mejor disposición para el aprendizaje.

Herramientas

Las herramientas que propone son: 1) el campus virtual de la Universidad de Vic, en el que se ponen los materiales a disposición de los alumnos, 2) la plataforma BSCW para el aprendizaje colaborativo, 3) el programa de traducción asistida Wordfast, 4) el correo electrónico, 5) la mensajería instantánea y 6) el foro de debate.

Actividades y evaluación

Cànovas (2004: 6) propone una serie de actividades enmarcadas en cuatro módulos y, además, propone un sistema de evaluación que contempla la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, así como la autoevaluación y la coevaluación.

Los instrumentos que ha utilizado el autor para valorar el desarrollo de la asignatura han sido: un cuestionario al inicio de la asignatura y otro al final, un foro de debate y el diario del profesor. Con el cuestionario previo a la asignatura, Cànovas pretendía conocer las expectativas de los estudiantes, mientras que con el cuestionario final, su objetivo era recoger su percepción de la asignatura una vez finalizada. Con el foro de debate, el autor se proponía recoger la impresión de los estudiantes sobre la evaluación y su propio papel en la coevaluación y la autoevaluación.

Análisis de los resultados

Al analizar los resultados de estos instrumentos, Cànovas (2004: 14) observa que los estudiantes semipresenciales son los que mejor valoran la asignatura, frente a los presenciales, según él porque dan por hecho que tienen que trabajar de forma autónoma y documentarse por su cuenta, cosa que no sucede con los presenciales, que esperaban que el profesor fuera quien impartiera los contenidos para ellos adoptar un papel más pasivo.

Otra observación del autor (2004: 15) consiste en que los estudiantes presenciales, si bien se quejaban de que deseaban un contacto directo con el profesor, al disponer de los materiales en el campus virtual y las fechas de entrega de las distintas actividades, no asistían a clase, con lo cual demostraban cierto grado de autonomía. El trabajo en grupo tampoco sale muy bien valorado por los estudiantes, que se quejan de los conflictos internos que ha habido. Como alternativa, Cànovas sugiere que los grupos los formen los propios alumnos según su criterio.

Cànovas ha detectado en sus estudiantes falta de confianza en sí mismos y, en este sentido, han valorado negativamente las actividades de coevaluación y autoevaluación cuando éstas implicaban otorgar una calificación, tarea que, según ellos, debe desempeñar el profesor. También han atribuido una valoración negativa al hecho de tener que adoptar un papel activo en la búsqueda de documentación sobre el campo temático que, según ellos, debería haber concernido al profesor.

En nuestra opinión, la propuesta de Cànovas es ciertamente innovadora si tenemos en cuenta que data de 2004. En ella el autor demuestra que los estudiantes

presenciales desean seguir teniendo un papel pasivo en su aprendizaje y consideran que es el profesor el que debe impartir conocimientos. Por otro lado, de la comparación que realiza el autor entre los dos grupos de aprendizaje, observamos que el grupo semipresencial es más bien un grupo que cursa la asignatura a distancia y que por el hecho de asistir a cuatro sesiones presenciales a lo largo de la asignatura no le convierte en semipresencial, sino que se enmarcaría en el aprendizaje a distancia con el apoyo de las tecnologías o *e-learning*.

4.4. LA PROPUESTA DE VARELA (2007)

Varela (2007) presenta un artículo titulado *How New Technologies Improve Translation Pedagogy*, en el que analiza las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en la formación de traductores. La autora describe el uso que se hace de las nuevas tecnologías en las asignaturas de traducción de la Universidad de Málaga y detalla algunos de los aspectos que hay que tener en cuenta para el diseño de un curso de traducción en esta modalidad.

Herramientas

En su artículo, Varela (2007) sugiere que la formación de traductores debería incluir recursos más visuales, como la videoconferencia y el *videostreaming*, y apunta que no basta que los profesores pongan el material de aprendizaje a disposición de los estudiantes en una plataforma virtual para que se lo descarguen o el simple uso del correo electrónico o Internet, sino de aprovechar las ventajas de la asincronicidad y las posibilidades del aprendizaje colaborativo para desarrollar cursos semipresenciales y a medida.

Varela (2007) propone el uso de la plataforma virtual Moodle para la realización de actividades de las materias traducción general y traducción especializada, aunque también señala que el material debe adaptarse a este nuevo entorno con el fin de explotar todas las ventajas de la tecnología. Esto requiere, a su vez, desarrollar nuevas estrategias de interacción.

Metodología

La autora propugna el enfoque por tareas para la formación de traductores, ya que, según ella, ayuda a los estudiantes a construir su propio aprendizaje y a gestionar problemas cotidianos como el volumen del texto, los plazos de entrega o la comprensión de textos especializados. Por otro lado, la modalidad semipresencial permite usar tanto las clases presenciales como a distancia y combinar las ventajas de ambas.

Para las actividades, Varela propone el uso de textos auténticos, extraídos de Internet o traducidos profesionalmente por el propio docente, aunque también prepara material de apoyo como textos paralelos, información complementaria, bibliografía y recursos, como páginas web especializadas o glosarios.

Objetivos de aprendizaje

Los objetivos que Varela desea que alcancen los estudiantes son los siguientes:

- a. Profundizar en el conocimiento de las lenguas de trabajo.
- b. Incrementar el conocimiento cultural.

- c. Mejorar las técnicas de documentación, especialmente las tecnológicas.
- d. Practicar las técnicas de traducción.
- e. Aprender aspectos profesionales de la traducción como trabajar bajo presión, contactar con clientes, etc.
- f. Revisar una traducción y asegurar su calidad.
- g. Gestionar un proyecto de traducción y ser capaz de trabajar en equipo.
- h. Gestionar terminología especializada.
- i. Reforzar la autonomía de los estudiantes para que aprendan por sí mismos y se autoevalúen.

A continuación, la autora propone algunos ejemplos de las posibilidades que la plataforma Moodle ofrece para la formación de traductores y especifica que las herramientas que menciona a continuación, y que están integradas en dicha plataforma, se pueden emplear no sólo para el aprendizaje de conceptos, sino también de procedimientos.

- *Quizzes*

Según Varela (2007), esta herramienta permite a los profesores diseñar cuestionarios para que los estudiantes mejoren sus destrezas lingüísticas. En este sentido, se puede utilizar para que los estudiantes revisen fragmentos de una traducción con errores comparándola con el texto original. En esta actividad, los errores deben estar claramente identificados como lingüísticos o culturales y se les debe proporcionar la solución para cada segmento o párrafo. También se puede proponer el mismo ejercicio con un nivel de dificultad superior si se introducen aspectos estilísticos o gramaticales. Por otro lado, también se puede ofrecer una corrección automática de las respuestas del estudiante y proporcionarle la respuesta correcta además de bibliografía o textos complementarios.

Una variante de este ejercicio es proponer varias traducciones alternativas y que los estudiantes seleccionen la que consideren mejor. En este caso, lo que se trabaja es el espíritu crítico en la corrección y revisión de los textos de llegada. A estas actividades se les puede añadir el factor tiempo, de manera que los estudiantes se tengan que someter al estrés al trabajo bajo presión.

Con estas actividades, la autora (2007) apunta que se trabajan las siguientes destrezas:

- Profundizar en el conocimiento de las lenguas de trabajo.
- Incrementar el conocimiento cultural.
- Aprender aspectos profesionales de la traducción como trabajar bajo presión, contactar con clientes, etc.
- Revisar una traducción y asegurar su calidad.
- Reforzar la autonomía de los estudiantes para que aprendan por sí mismos y se autoevalúen.

- *Chat*

Para trabajar con el *chat*, Varela (2007) propone una actividad en grupos de máximo cinco estudiantes en la que tienen que traducir un texto. Cada miembro del grupo, a través del chat, se comunica con el resto y explica sus decisiones traductoras. Posteriormente, sugiere cómo documentarse o buscar terminología y dónde. Esta actividad, asegura la autora, fuerza a los estudiantes a ser conscientes de las diferentes fases del proceso traductor.

Varela sugiere una variante para esta actividad, que consiste en incluir la participación del docente para que pueda ir dando retroalimentación inmediata o simplemente aportar nuevas ideas. Este tipo de ejercicios, dice Varela, pone de relieve el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento, y al mismo tiempo hace que los estudiantes vean el proceso traductor como una serie de fases de resolución de problemas y toma de decisiones.

Con estas actividades, la autora apunta que se trabajan las siguientes destrezas:

- Mejorar las técnicas de documentación, especialmente las tecnológicas.
- Practicar las técnicas de traducción.
- Reforzar la autonomía de los estudiantes para que aprendan por sí mismos y se autoevalúen.

- Wiki

Para trabajar con el wiki, Varela (2007) explica una experiencia de trabajo entre dos universidades, en la que se formaron grupos de dos o cuatro miembros, de manera que un estudiante de una universidad trabajaba con otro estudiante de la otra universidad o bien dos estudiantes de una universidad trabajaban con dos de la otra.

Los grupos debían comentar soluciones traductoras y resolver problemas a través del chat y, posteriormente, debían escribir las posibles variantes en el wiki. Ello permitía al profesor seguir la pista del proceso traductor de cada grupo. Con el objetivo de que los estudiantes percibieran los diferentes aspectos del proceso traductor como un todo, y su propio proceso en particular, podían leer no sólo el wiki y el debate del chat que había llevado a cabo su grupo, sino también los de sus compañeros.

Otra forma de utilizar el wiki en las clases de traducción que sugiere Varela (2007) es a partir de la carpeta del estudiante, ya que permite que el estudiante adjunte documentos en cualquier formato (e incluso añade audio, imagen o video) sobre su trabajo a lo largo del curso en el que se ponga de manifiesto que ha alcanzado los objetivos formulados para el curso. Tales documentos deben ir acompañados de un breve comentario en el que se indique por qué los han seleccionado. Los documentos adjuntados pueden ser traducciones, glosarios, autoevaluaciones, etc.

Las destrezas que se trabajan con esta actividad son las siguientes:

- Mejorar las técnicas de documentación, especialmente las tecnológicas.
- Practicar las técnicas de traducción.
- Revisar una traducción y asegurar su calidad.
- Reforzar la autonomía de los estudiantes para que aprendan por sí mismos y se autoevalúen.

- Foro

Varela (2007) apunta que el foro, como el chat o el correo electrónico, se puede utilizar para tutorizar a los estudiantes y moderar debates, además de incentivar la participación de los estudiantes. Además, para trabajar con el foro, el profesor puede entregar un texto en la lengua extranjera en el que haya señalados algunos problemas de traducción o una traducción con errores para que la corrijan.

Una variante a esta actividad que propone Varela (2007) consiste en que los estudiantes revisen los trabajos de sus compañeros. Las soluciones que los estudiantes presenten en el foro deben estar argumentadas y justificadas.

Una de las ventajas que le atribuye Varela al foro es que los estudiantes disponen de más tiempo para reflexionar sus aportaciones. Con este tipo de actividades se trabajan las siguientes destrezas:

- Profundizar en el conocimiento de las lenguas de trabajo.
- Incrementar el conocimiento cultural.
- Mejorar las técnicas de documentación, especialmente las tecnológicas.
- Revisar una traducción y asegurar su calidad.
- Reforzar la autonomía de los estudiantes para que aprendan por sí mismos y se autoevalúen.

- Glosario

El objetivo de esta actividad es crear un listado de equivalencias o definiciones que funcionen como un diccionario. Los términos pueden disponer de un hipervínculo que lleve al glosario de los textos de trabajo y que incluya las fuentes que hayan sido consultadas, como diccionarios, corpora, sitios web, definiciones, imágenes, etc. (Varela, 2007).

Las destrezas que se trabajan con esta actividad son:

- Profundizar en el conocimiento de las lenguas de trabajo.
- Incrementar el conocimiento cultural.
- Revisar una traducción y asegurar su calidad.
- Gestión terminológica.
- Reforzar la autonomía de los estudiantes para que aprendan por sí mismos y se autoevalúen.

- Talleres

Los talleres, explica Varela (2007), son actividades que permiten realizar numerosas tareas en grupo. La más común consiste en proponer un texto y algunas preguntas con un encargo de traducción que los estudiantes deberán realizar en grupo. Esta actividad puede simular un proyecto de traducción real en el que cada miembro realiza distintas tareas como búsqueda de información sobre el campo temático, búsqueda terminológica y textos paralelos, traducción, edición y postedición, revisión lingüística y del contenido, así como de la terminología especializada y la consistencia del texto como parte del control de calidad.

Al tratarse de una actividad que simula un encargo real, Varela indica que hay que definir un plazo de entrega para el trabajo. La autora también sostiene que, a lo largo de todo el proceso, el profesor debe estar disponible para responder las preguntas de los estudiantes y tutorizarles. Posteriormente, los estudiantes pueden comentar los problemas de traducción que han encontrado y explicar por qué escogieron la solución que escogieron. A continuación, los estudiantes deciden por votación cuál es la mejor solución y más argumentada. Por último, los estudiantes pueden calificar la traducción de otros compañeros.

Esta actividad puede variar si, en vez de solicitar una traducción, se pide a los estudiantes que creen una base de datos terminológica o bien que construyan un corpus de textos paralelos relacionados con el texto que se tenga que traducir.

Las destrezas que se trabajan con esta actividad son:

- Mejorar las técnicas de documentación, especialmente las tecnológicas.
- Practicar las técnicas de traducción.
- Revisar una traducción y asegurar su calidad.
- Gestionar un proyecto de traducción y ser capaz de trabajar en equipo.
- Reforzar la autonomía de los estudiantes para que aprendan por sí mismos y se autoevalúen.

Evaluación

En lo que se refiere a la evaluación, Varela (2007) propone usar básicamente la evaluación formativa y proporcionar retroalimentación inmediata, aunque también indica que se puede añadir la autoevaluación como complemento a la evaluación realizada por el profesor. En este sentido, la carpeta del estudiante y los resultados de los cuestionarios pueden proporcionar a los estudiantes información sobre su progreso y el nivel de logro con relación a los objetivos de aprendizaje.

Por otro lado, la coevaluación para las actividades en grupo o los debates, ya sea de un grupo a otro grupo o de un estudiante a otro, de modo que alcanzan destrezas relacionadas con la valoración de traducciones, la revisión, el control de calidad y el espíritu crítico.

Para acabar, Varela apunta que las actividades que propone involucran al estudiante en su propio proceso de aprendizaje y, en consecuencia, es más responsable. La autora señala también que las TIC permiten superar las barreras de espacio y tiempo, diseñar nuevos métodos e instrumentos de formación, tutorizar y evaluar y, al mismo tiempo, mantener un enfoque personalizado.

No obstante, indica Varela, todavía hay algunos obstáculos por superar, como que los propios estudiantes, además de los docentes, sean capaces de utilizar las nuevas tecnologías. Por este motivo, es necesario que reciban apoyo técnico y pedagógico por parte de la institución.

En opinión de Varela, el uso de entornos virtuales de aprendizaje como Moodle motiva a los estudiantes a involucrarse en su propio proceso de aprendizaje.

Para cerrar su artículo, Varela (2007) indica que la autonomía del estudiante se refuerza gracias a que aprende a aprender, aprende a evaluar de forma autónoma, realiza actividades colaborativas y lleva a cabo tareas fuera del aula.

En nuestra opinión, el artículo de Varela no consiste en una propuesta para la enseñanza semipresencial, sino que se centra en el uso de algunas tecnologías para la enseñanza de la traducción que, eso sí, se podrían integrar en la enseñanza semipresencial de esta disciplina.

Al iniciar su artículo, la autora sugiere que la formación de traductores debería incluir recursos más visuales, como la videoconferencia y el *videostreaming*, pero, en nuestra opinión, estas herramientas son más adecuadas para las clases magistrales.

Nos parece excelente la contribución de Varela con algunas actividades para la formación de traductores, a las que incluso añade variantes, si bien consideramos que una de ellas consiste en un ejercicio de lengua y no de traducción. Por otro lado, el hecho de que la plataforma ofrezca una corrección automática de las respuestas de estudiantes nos parece muy peligroso, ya que el estudiante puede asociar dicha respuesta como la única posible y verdadera.

Por otro lado, creemos que no debería restringirse restrinja a las herramientas de la plataforma Moodle, ya que hay muchas otras en el mercado, algunas de las cuales también son gratuitas.

Para acabar, queremos indicar que, dada la escasez de propuestas para la enseñanza de traductores en la modalidad semipresencial, cualquier contribución sobre el tema, aunque sea sobre un pequeño segmento como herramientas, actividades, etc. es una gran aportación a este campo.

PARTE II

LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL

La semipresencialidad juega un papel cada vez más importante en la formación universitaria. La tendencia actual es mantener la estructura presencial en una parte considerable del proceso y completar éste con el apoyo de las tecnologías. Este cambio está muy vinculado a las innovaciones que se están introduciendo en los estudios universitarios españoles, y los europeos en general, que están pasando de estar centrados en la actividad del docente a centrarse en la actividad del discente.

Las nuevas tecnologías complementan la oferta de contenidos tradicionales con la utilización de recursos electrónicos que refuerzan la comprensión, la reflexión y la interacción. De este modo, las TIC dejan de ser una posibilidad en el aula para convertirse en una herramienta imprescindible para el profesorado y el estudiantado, tanto en el aula como fuera de ella. Gracias a las nuevas herramientas, algunas sesiones presenciales se pueden sustituir por trabajo virtual. Surge así la modalidad semipresencial, que pretende integrar lo mejor de la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia y favorecer un aprendizaje activo que resulte efectivo y estimulante para el estudiante.

Las TIC pueden tener múltiples usos formativos, como dar a conocer la programación docente de la asignatura, acceder a los materiales, entregar trabajos, realizar pruebas de evaluación, buscar documentos y material de referencia, trabajar en grupo, etc. El tipo de tareas que promueven las TIC puede ser variado, desde un proyecto realizado de forma totalmente autónoma hasta la simple descarga de unos materiales de aprendizaje.

Entre las ventajas del uso de las TIC se pueden citar la flexibilidad horaria, la facilidad de acceso sin desplazamientos, la formación personalizada, la actualización permanente de contenidos, el seguimiento exhaustivo del proceso formativo, la variedad de formatos, etc., la mayoría de ellas relacionadas con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. Por otro lado, la enseñanza tradicional, sigue ofreciendo una relación directa estudiante-profesor y estudiante-estudiante.

Las TIC actúan como complemento de los encuentros presenciales y apoyan un aprendizaje autónomo, además de ampliar los espacios para el trabajo colaborativo gracias a las herramientas de comunicación sincrónica y asíncrona.

A pesar de todas las ventajas que presentan las TIC, el cambio educativo requiere tiempo y esfuerzo, no sólo para que los profesores y alumnos se familiaricen con las nuevas metodologías sino también con el gran abanico de herramientas disponibles.

En este sentido, la semipresencialidad permite que el cambio se realice de forma gradual, ya se pueden introducir herramientas y aplicar metodologías de forma parcial y progresiva, combinándolas con metodologías más tradicionales, que con el tiempo, a medida que docentes y alumnos vayan ganando práctica, se pueden ir ampliando y mejorando.

Por último, queremos hacer hincapié en que la interactividad que proporcionan las TIC favorece una enseñanza más dinámica y un aprendizaje más activo por parte del alumno. Dicha interactividad tiene como resultado más implicación en el propio proceso de aprendizaje, así como más reflexión y pensamiento crítico.

Capítulo 1. Definición de la semipresencialidad

1.1. DENOMINACIONES

Al tratar de la semipresencialidad, uno de los problemas que se encuentran es la profusión de denominaciones y definiciones que existen en el ámbito de la formación, universitaria o no. La razón es que conviven términos en inglés con términos en castellano y no hay consenso en cuanto a qué término utilizar ni dónde se encuentran las fronteras frente a un sistema presencial y un sistema a distancia.

1.1.1. DENOMINACIONES EN EL ÁMBITO ESPAÑOL

Entre la terminología usada para referirse a la semipresencialidad, en español encontramos: modelo híbrido, educación flexible, enseñanza semipresencial, formación mixta, aprendizaje mixto, aprendizaje mezclado, aprendizaje combinado, aprendizaje bimodal, aprendizaje dual, modalidad semivirtual y aprendizaje integrado.

Algunos autores han intentado explicar el origen de estos términos, como Alemany, que apunta que términos como *blended learning*, aprendizaje integrado, aprendizaje dual o *networked learning* designan modalidades basadas en los procesos de aprendizaje, herencia del peso que la psicología del aprendizaje ha tenido en el mundo anglosajón. Otros, como educación flexible, semipresencial o modelo híbrido, se basan en el proceso de enseñanza, herencia de la didáctica del ámbito latino, más centradas en la acción del diseñador o docente.

De todos estos términos, el más extendido es *blended learning*, tanto en la bibliografía en inglés como en español. Este término viene del mundo de la empresa, si bien está calando cada vez más fuerte en los medios universitarios. El *blended learning* surge como alternativa al *e-learning* y a la enseñanza presencial. En el caso del e-learning para reducir los altos costes, aunque también para combatir el fracaso de muchos de los cursos a distancia, ya que existe un contacto cara a cara con el profesor y con el resto de estudiantes. En el caso de la enseñanza presencial, para mejorar la calidad de la enseñanza, y en consecuencia del aprendizaje.

Entre los autores que escriben en español, como acabamos de comentar, algunos también prefieren el término inglés *blended learning*, como en el caso de Alemany, que apunta que el *blended learning* hay que entenderlo como un diseño docente en el que las tecnologías de uso presencial (físico) y no presencial (virtual) se combinan con objeto de optimizar el proceso de aprendizaje.

Según Alemany, en el modelo de formación combinada o enseñanza mixta que se propone en el *blended learning* el formador asume un papel tradicional, pero utiliza en beneficio propio todas las posibilidades que le ofrece la plataforma del servicio *web* en la que está alojado el entorno educativo y ejerce su labor en dos frentes: atendiendo tutorías a distancia y asistiendo al alumnado como educador tradicional por medio de los cursos presenciales. La forma en que se combinen ambas estrategias dependerá del curso en cuestión. La formación presencial y en línea que así se consigue gana en flexibilidad y posibilidades.

Bartolomé (2004) también prefiere el término inglés, y adopta la definición de Coaten (2003) y Marsh (2003), según la cual el *blended learning* es el modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial y señala que no es un concepto nuevo, que durante años se han combinado las clases magistrales con los ejercicios, los estudios de caso, los juegos de rol y las grabaciones de vídeo y audio, por no citar el asesoramiento y la tutoría. Bartolomé sostiene que el *blended learning* no surge del *e-learning*, sino de la enseñanza tradicional ante el problema de los elevados costos, si bien trata de mejorar la calidad de aquélla.

Aguado y Arranz (2005), siguen en la misma línea que Bartolomé y definen el *blended learning* como un modelo mixto de aprendizaje que combina los métodos *online* con los presenciales. Según los autores, la idoneidad de este método para el desarrollo de competencias parece reposar en la naturaleza del propio objeto de aprendizaje (las competencias) y en la dificultad o limitaciones que aún plantea el entorno informático como medio eficaz de aprendizaje y desarrollo.

En la opinión de los autores, el *blended learning* consiste en una alternativa que pretende salvar las limitaciones de las soluciones informatizadas para el autodesarrollo. Este paradigma se fundamenta en el empleo de diferentes estrategias de aprendizaje, aprovecha las virtudes de cada una de ellas y posibilita el desarrollo integral del estudiante. La propuesta de Aguado y Arranz para un programa de *blended learning* contempla tres elementos fundamentales: 1) un modelo instructivo con garantías para abordar el objetivo ambicioso del desarrollo de competencias genéricas, 2) una herramienta de *e-learning* cuyo diseño sea capaz de soportar el modelo instructivo anterior y 3) el apoyo de profesionales para complementar y optimizar el modelo de aprendizaje anterior.

Bravo (2006) prefiere el término sistema bimodal para referirse a los sistemas que mantienen una estructura presencial en una parte considerable del proceso y que se completan con el apoyo de las tecnologías y los recursos virtuales. El potencial formador de este sistema reside en la relación directa profesor-estudiante y la transmisión de mucho más que contenidos. El sistema bimodal está destinado a jugar cada vez un papel más importante en la formación universitaria, dado que la mayoría de las materias pueden tener su extensión a través del campus virtual en gran cantidad de tareas que el estudiante puede realizar desde cualquier lugar y a cualquier hora. En cualquier caso, este sistema está basado en la clase presencial, que es difícil que se vaya a perder, porque con sus aciertos y desaciertos ha permitido formar a generaciones enteras.

Por otro lado, Área (2001: 237) opta por el término semipresencialidad y la define como aquella modalidad en la que el tiempo de aprendizaje debe ser repartido equitativamente entre la realización de tareas con máquinas y entre la participación en grupos sociales para planificar, discutir, analizar y evaluar las tareas realizadas. Esta modalidad, según el autor, requiere invertir tiempo en la elaboración de material didáctico para la red, pero incorporando distintos recursos telemáticos que permitan la comunicación entre docente y alumnado (a través de correo electrónico, chat, foro de debate, tablón de informaciones...). El objetivo de esta modalidad de enseñanza es combinar la actividad docente presencial en las aulas con el desarrollo de un aprendizaje autónomo y a distancia por parte del alumnado.

Sangrà se encuentra entre los autores que critican el uso del término inglés *blended learning*, y apunta que no es otra cosa que la formación semipresencial de toda la vida usando las últimas tecnologías, cosa que siempre se ha hecho también. En este

sentido, el *e-learning* no ha “evolucionado” hacia el *blended learning*, porque se trata de modalidades distintas que deben aplicarse en contextos con condiciones distintas.

El auge de este concepto, señala Sangrà, tiene como causas: 1) la necesidad de aprovechar y rentabilizar recursos físicos existentes, ya que para muchas empresas un sistema mixto les permite seguir amortizando inversiones pretéritas; 2) la cultura empresarial presencial –lo serio se hace cara a cara, a pesar de todos los sistemas de comunicación telemáticos disponibles– con una fuerte voluntad de control físico en la formación; 3) el prestigio educativo que muchas instituciones educativas, empresas o no, han conseguido gracias a la presencialidad y que temen perder al ofrecer cursos virtuales.

García Aretio (2004) también critica términos como aprendizaje mezclado o aprendizaje electrónico mezclado (del inglés *blended e-learning*) porque no queda claro qué se mezcla con qué, y prefiere denominar esta modalidad “modelo de enseñanza y aprendizaje integrados” (EAI). Al igual que Sangrà, considera que el *blended learning* ha sido una evolución más que desde el *e-learning* desde los procesos presenciales de formación en la empresa a los que hoy se han sumado instituciones educativas tradicionalmente presenciales, buena parte de ellas universitarias.

García Aretio considera que tanto unos como otros, adoptaron esta modalidad con el término en inglés por alguna de estas razones: procurar superar los vicios y deficiencias que acumula la enseñanza presencial, mediante el aporte de las tecnologías; pretender una reestructuración introduciendo tecnologías, pero sin perder el prestigio alcanzado como institución presencial; buscar el snobismo, la moda, al introducir en sus productos de formación un término en inglés; quedarse a medias al tratar de aprovechar los recursos educativos con que ya contaba la institución presencial; optar por el previsible abaratamiento de los costes, apostar por un modelo mixto que les permitiera subsanar en “presencia” los fallos que pudieran cometerse en un proceso íntegramente en línea; introducir suavemente la tecnología sin prescindir del poder de la relación presencial con lo que los formadores más opuestos pueden limitar su rechazo, porque están convencidos de que la relación presencial en educación es imprescindible.

1.1.2. DENOMINACIONES EN EL ÁMBITO INTERNACIONAL

En inglés conviven términos como *blended learning*, *b-learning*, *blended e-learning*, *networked learning*, *distributed learning*, entre otras. Pero a pesar de la gran cantidad de términos existentes, en todos los idiomas se prefiere el de *blended learning*.

Si bien hasta ahora hemos visto cómo diferentes autores defienden el término *blended learning*, otros, como Oliver y Trigwell (2003), lo cuestionan como descripción de ciertas formas de enseñanza con tecnología. Los autores presentan una relación de definiciones del *blended learning* que consideran erróneas.

- 1) Combinación del *e-learning* con las formas tradicionales de aprendizaje. Los autores apuntan que esta es una de las “combinaciones” más difundidas a que hace referencia el *blended learning*. Esta definición se presta a confusión porque es muy difícil definir el *e-learning* y en algunos casos se ha considerado que el solo hecho de incluir la informática al proceso de aprendizaje cuenta como *e-*

learning. Del mismo modo, tampoco queda clara la definición de enseñanza tradicional, que en general se asume que se refiere a la enseñanza presencial en forma de clases expositivas o seminarios.

- 2) Combinación de aprendizaje en línea y presencial. Los autores critican asimismo esta definición porque consideran inconsistente atribuir poderes especiales a Internet, que no es más que un conjunto de redes en el que se comparten archivos.
- 3) Combinación de medios de comunicación. Oliver y Trigwell sostienen que esta definición es errónea porque todo aprendizaje combina medios de comunicación (habla, material impreso, ilustraciones, etc.), por mencionar sólo los más difundidos.
- 4) Combinación de contextos en los que tiene lugar el aprendizaje. Oliver y Trigwell mantienen que esta combinación también es cuestionable porque es difícil determinar la noción de contexto, que en parte es psicológica y refleja la conciencia del individuo de su situación. Otro problema es que el contexto en el que el estudiante aprende (el aula, por ejemplo) es diferente del contexto en el que aplicará lo que ha aprendido (en casa, por ejemplo) o lo ejecutará (un examen, por ejemplo). De modo que en cualquier proceso de aprendizaje es inevitable que se mezclen múltiples contextos, con lo cual esta definición sería redundante.
- 5) La definición de *blended learning* como combinación de teorías del aprendizaje como el constructivismo, conductismo, cognitivismo... también resulta inconsistente. En opinión de los autores, porque cualquier teoría del aprendizaje ha nacido por oposición a otra. En cualquier caso, sería posible que una persona alternara de una teoría a otra, lo cual sería una simple alternancia y no una combinación.
- 6) Combinación de objetivos de aprendizaje (aptitudinales, actitudinales o conceptuales). Si bien esta definición cuenta con cierta consistencia, se refiere al diseño más que al aprendizaje. En este caso, la definición serviría si se modificara por “diseño para el aprendizaje combinado”. Sin embargo, el diseño de enseñanza y el diseño de aprendizaje ya existen como términos y ambos se usan para describir situaciones para las que se pueden diseñar diferentes (o múltiples) objetivos de aprendizaje (Oliver y Trigwell: 2003).
- 7) Combinación de metodologías. Los autores también ponen en tela de juicio esta definición. En este caso, cuestionan que se pueden diferenciar los enfoques en los que hay una distancia pedagógica entre tutor y estudiante, que se caracterizan por la intensidad de la interacción entre ambos. En este sentido, una clase presencial que consista en una exposición por parte del profesor es una forma de pedagogía a distancia, tanto si los estudiantes están presentes como si no lo están. La cuestión es si la combinación de enfoques tiene como propósito incorporar pedagogías que dejen espacio de reflexión al estudiante o reduzcan costes. Por otro lado, esta combinación no hace referencia al aprendizaje sino que es una “combinación de pedagogías”.

Los autores sostienen que todas las definiciones mencionadas resultan inconsistentes o redundantes, ya que simplemente describen la práctica habitual de la formación universitaria y atribuyen al aprendizaje algo que se aplica a la enseñanza. Al mismo tiempo, todas las definiciones carecen de un análisis desde la perspectiva del

aprendiz, cosa que lleva a los autores a sugerir que en futuras investigaciones en vez de pensar en la combinación desde el punto de vista del profesor se debería analizar el *blended learning* como una variación de la experiencia en el aprendizaje del estudiante en un contexto de aprendizaje combinado.

Para acabar, Oliver y Trigwell opinan que existe una explicación para que todas las definiciones pongan de relieve que hay una combinación de aprendizaje en línea y presencial, y es que el término *blended learning* se usa especialmente en cursos de formación empresarial más que en educación universitaria, lo cual pone de manifiesto que su importancia surge tras el fracaso del aprendizaje exclusivamente en línea para cubrir las necesidades de las empresas.

1.2. MODELOS PROPUESTOS

A continuación recogemos los modelos de semipresencialidad que nos parecen más significativos. En ellos, los autores han intentado explicar en qué consiste esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, y proponen un modelo de semipresencialidad. En los modelos que recogemos, hemos dejado la denominación que da en cada caso el autor, tanto cuando el material recogido era en inglés como cuando era en español. Además, hemos intentado también incluir las ventajas y los inconvenientes que cita cada autor.

1.2.1. El modelo de Allan

Allan (2007: 1) define el *blended learning* como un enfoque holístico para el aprendizaje que incluye una combinación de diferentes enfoques, como por ejemplo la enseñanza presencial y el e-learning, el uso de diferentes herramientas tecnológicas o la combinación del aprendizaje en el aula con el aprendizaje en el puesto de trabajo. Allan (2007: 5-8) hace un análisis del *blended learning* e identifica los diferentes aspectos del aprendizaje y la enseñanza que se pueden combinar:

- Tiempo: actividades de aprendizaje sincrónicas y asíncronas.
- Lugar en el que tiene lugar el aprendizaje: en el campus universitario, en el lugar de trabajo, en casa.
- Tecnologías de la información y la comunicación diferentes: CV, DVD, internet, programas para el trabajo cooperativo, la web 2.0., etc.
- Contexto de aprendizaje: universidad o lugar de trabajo.
- Enfoque pedagógico: centrado en los estudiantes o en el profesor, conductista o constructivista.
- Tipos de estudiantes: estudiantes o grupos multidisciplinares.
- Interacción en el proceso de aprendizaje: aprendizaje autónomo o en grupo.

Según la autora, cuando se habla de *blended learning* se suele hacer referencia a los aspectos relacionados con el tiempo, el lugar y las tecnologías. No obstante, los otros aspectos pueden ampliar el significado de *blended learning* e incluir combinaciones diferentes. Una de estas combinaciones podría consistir en mezclar diferentes técnicas y herramientas en el aula con un proyecto realizado con la supervisión del tutor a partir de las necesidades del puesto de trabajo que ocupen los estudiantes.

Otra combinación podría consistir en ofrecer un sistema de apoyo a un curso tradicional basado en materiales adicionales y tutorización a través de un entorno de aprendizaje virtual y del uso de herramientas de comunicación en línea, como los

foros de discusión, el correo electrónico o la mensajería instantánea y otros programas como los wiki, las bitácoras, etc.

Allan (2007: 8) opina que el *blended learning* ofrece la oportunidad de combinar lo mejor de distintas modalidades para construir cursos que se adecuen a las necesidades específicas en términos de tiempo, espacio y tecnologías de un grupo de estudiantes. El *blended learning* tiene como ventaja flexibilidad, ya que permite que se introduzcan diferentes enfoques para cubrir las necesidades del grupo meta y esta flexibilidad, apunta la autora, puede hacer referencia tanto a la organización e implementación del curso como a los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados.

En este sentido, Allan considera que un curso en la modalidad *blended learning* puede incluir:

- Una mezcla de presencialidad y e-learning.
- El uso de diferentes medios y herramientas: texto, audio, video, etc.
- Alternativas para el aprendizaje, como por ejemplo poder elegir los materiales de lectura, los medios de comunicación, las actividades presenciales o virtuales, etc.
- Enfoques alternativos de evaluación, como por ejemplo pruebas escritas, trabajos en grupo, pruebas de respuesta múltiple, etc.
- Enfoques alternativos de comunicación y trabajo, como las sesiones presenciales, el correo electrónico y la mensajería instantánea, el teléfono, los foros de discusión, etc.

La flexibilidad del *blended learning* también reside en el tiempo y el espacio, tanto de estudiantes como de profesores o tutores. De este modo, el tiempo que lleva asistir a una sesión presencial se puede reducir mediante el uso de actividades virtuales, que se pueden escoger de un menú de posibilidades y crear una experiencia individualizada que cubra las necesidades y los intereses de cada estudiante.

Otra de las ventajas del *blended learning* es que ofrece la posibilidad de combinar diferentes grupos de aprendizaje, como por ejemplo los grupos multidisciplinarios o internacionales, que pueden aprender y trabajar juntos sin límites geográficos, de tiempo, empresa o profesión. (Allan, 2007: 9).

Pero no todo son ventajas en el *blended learning*. Allan apunta que el diseño de un curso en esta modalidad es mucho más complejo que el de un curso presencial, ya que hay que prever toda una serie de recursos y tecnologías, así como un equipo de personas. Todo esto lleva su tiempo y a menudo requiere negociaciones muy detalladas con todos los agentes implicados. Otra cuestión consiste en cubrir las expectativas que tiene el estudiante al matricularse a un curso en esta modalidad, ya que en el caso de no cubrirlas se sentirá decepcionado. El acceso y la disponibilidad de determinadas herramientas desde casa o desde el lugar de trabajo también pueden plantear un serio problema.

1.2.2. El modelo de Bonk y Graham

Otra definición es la de Bonk y Graham (2006: 5), que definen el *blended learning* como el sistema que combina la formación presencial con la formación basada en el uso de las nuevas tecnologías. Con esta definición pretenden destacar el papel de las TIC en el *blended learning*, que ha empezado a crecer y a expandirse a medida que las nuevas tecnologías expanden las posibilidades de comunicación e interacción a distancia, y en el que convergen dos contextos de aprendizaje: el aprendizaje presencial y el aprendizaje a distancia.

Según los autores (2006: 5), en el pasado estos dos sistemas se mantenían separados porque disponían de combinaciones diferentes de metodologías de aprendizaje y de medios de comunicación e iban dirigidos a públicos diferentes. El aprendizaje presencial se centraba en el profesor y en la interacción sincrónica y en vivo, cara a cara. Por otro lado, en los sistemas de aprendizaje a distancia se promovía un aprendizaje en el que cada estudiante podía seguir su propio ritmo de aprendizaje y las interacciones solían tener lugar en un contexto asíncrono, basadas únicamente en el texto.

Bonk y Graham (2006: 7) apuntan que en la actualidad, gracias a la disponibilidad de las tecnologías de aprendizaje digitales, ha aumentado el nivel de integración de elementos de la formación a distancia basados en las nuevas tecnologías, con el aprendizaje presencial tradicional. En este nuevo contexto, se han creado modelos que combinan una formación presencial reducida a unas pocas sesiones —en relación con los modelos tradicionales— y con el aumento del uso de las nuevas tecnologías, especialmente de aquellas que proporcionan una comunicación sincrónica, que inciden en la interacción personal.

Los autores indican que la “combinación” puede suceder cuando una actividad de aprendizaje contiene elementos presenciales y virtuales, como por ejemplo en la introducción de estrategias para utilizar herramientas tecnológicas que hagan las actividades de aprendizaje más auténticas o en el uso de la tecnología para incorporar a expertos que se encuentran a distancia a la clase y crear una experiencia de aprendizaje presencial y virtual a la vez.

Las ventajas de adoptar un modelo basado en el *blended learning*, según Bonk y Graham (2006: 8-10), son las siguientes:

- Riqueza pedagógica. Por un lado, existen estudios que demuestran que la metodología más utilizada, tanto en la enseñanza universitaria como en la formación para empresas, es la clase magistral. Por otro lado, la enseñanza a distancia tiene el inconveniente de consistir en grandes cantidades de información que el estudiante tiene que asimilar de forma independiente. En este contexto, el *blended learning* ha aumentado el nivel de estrategias de aprendizaje activas en las que el estudiante pasa por tres fases de aprendizaje: 1) aprendizaje autónomo en el que el estudiante trabaja a su propio ritmo para adquirir información o conceptos de base; 2) aprendizaje basado en prácticas presenciales centradas en el aprendizaje activo y en la aplicación de experiencias, con metodologías como el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas, en las que se incentiva la toma de decisiones, en vez de las clases magistrales, y 3) aprendizaje a distancia para transferir el aprendizaje a un contexto profesional.

- Mejor acceso y flexibilidad. El acceso al aprendizaje es uno de los factores que más ha influido en el crecimiento de los entornos virtuales de aprendizaje. La flexibilidad es otro elemento importante que buscan las personas que quieren estudiar pero que tienen otros compromisos, como trabajo o familia y que no quieren sacrificar el contacto humano de los cursos presenciales.
- Reducción de costes. El *blended learning* ofrece la posibilidad de llegar a un gran grupo de estudiantes, geográficamente disperso, en un período corto gracias a los sistemas de distribución virtual de los contenidos de aprendizaje.

Por otro lado, los desafíos que presenta el *blended learning*, según los autores, son los siguientes:

- El papel de la presencialidad. Muchos autores han observado que los estudiantes prefieren que sus experiencias de aprendizaje incluyan la presencialidad, aunque otros apuntan que no es necesaria y que se consiguen los mismos resultados mediante el uso de herramientas de comunicación sincrónica.
- El poder de decisión del estudiante y la autodisciplina. Un aspecto importante es si el estudiante puede decidir el tipo de combinación que desea para su aprendizaje y si es lo suficientemente disciplinado para realizar las actividades virtuales.
- Modelos de tutorización y formación. Tres aspectos que pueden resultar problemáticos en el tiempo que tiene que invertir el docente, la formación que hay que dar al estudiante para que sea competente en el uso de las herramientas tecnológicas y el cambio de cultura que tiene que existir para aceptar los enfoques basados en el *blended learning*.

Los autores apuntan que la innovación tecnológica avanza tan rápido que a la larga, cualquier sistema de aprendizaje combinará la presencialidad con la virtualidad, ya sea para crear experiencias de aprendizaje más efectivas, para promover el acceso y la flexibilidad a los cursos o para reducir costes.

1.2.3. El modelo de Thorne

Para Thorne (2003: 16-17), el *blended learning* es la evolución más lógica y natural en el contexto actual de la enseñanza. Y, al igual que los autores que ya hemos mencionado, considera que es la solución ante los desafíos del aprendizaje que pretende cubrir las necesidades de los individuos, ya que integra los avances tecnológicos utilizados por el aprendizaje en línea con la interacción y la participación ofrecida en el aprendizaje tradicional y además se apoya en el saber y el contacto individualizado con un tutor. El *blended learning* es la combinación de tecnología multimedia, vídeo y texto animado, clases virtuales, correo electrónico y chat, todo ello combinado con formas de docencia tradicionales y tutorías personalizadas.

En opinión de la autora, que se centra en el *blended learning* empresarial, el *blended learning* es la solución perfecta para cursos diseñados con fines específicos, no sólo por ajustarse a las necesidades de aprendizaje, sino también al estilo del estudiante. La autora insiste en que el *blended learning* representa la oportunidad de crear experiencias de aprendizaje que se ajusten a las necesidades de cada

individuo, tanto en el lugar de trabajo, como en las escuelas, en las universidades o en casa (Thorne, 2003: 18).

Thorne (2003: 131) aconseja hacerse las siguientes preguntas para averiguar qué opción o “combinación” de *blended learning* puede ser más adecuada para cada caso: 1) teniendo en cuenta la extensión y la profundidad de la experiencia de aprendizaje que podemos ofrecer, ¿qué método puede ofrecer las experiencias de aprendizaje más adecuadas y estimulantes para los estudiantes?; 2) si aceptamos que existen diferentes estilos de aprendizaje, ¿podemos presentar la misma información de diferentes maneras y garantizar a los estudiantes múltiples opciones de aprendizaje?; 3) ¿podemos cuestionar algunos de los modelos tradicionales de transmisión de aprendizaje para poder ampliar su alcance e involucrar al estudiante de otra manera?; 4) ¿podemos dar apoyo a otros docentes para que experimenten diferentes formas de transferir el aprendizaje?.

1.2.4. El modelo de McDonald

McDonald (2006: 2-3), de la Open University de Escocia, apunta que el término *blended learning* hace referencia tanto al sector empresarial como al académico, aunque es en el sector universitario donde está creciendo considerablemente. A menudo se asocia a la introducción de tecnologías que permiten trabajar en línea mientras se mantiene un contacto presencial y otros enfoques tradicionales de apoyo al estudiante. El término también se utiliza cuando se aplican herramientas asíncronas como el correo electrónico o el foro en combinación con tecnologías sincrónicas como el *chat* o las conferencias de voz.

La autora, apoyándose en Laurillard (2002), sostiene que es necesario que haya un equilibrio entre los medios de comunicación utilizados para promover un aprendizaje efectivo y que las TIC no deberían representar más del 50% de la estrategia total. McDonald también opina que en el *blended learning* es básico definir un sistema de tutorización. De hecho, el *blended learning* podría y debería aumentar el número de respuestas del docente ante las necesidades del estudiante, sea en línea o presencial, así como reducir el tiempo de respuesta.

Para las instituciones que ofrecen sus estudios a distancia, como la Open University, o las instituciones que ofrecen estudios presenciales pero que parte de sus estudiantes siguen los estudios a distancia, la ventaja de adoptar el *blended learning* es que pueden elegir algunas de las estrategias del BL, como las actividades basadas en la comunicación sincrónica y asíncrona y las tutorías presenciales, para superar las distancias geográficas y las limitaciones de horarios de los estudiantes.

Por otro lado, el hecho de introducir el *blended learning* en las instituciones en las que los estudiantes siguen los cursos de forma presencial tiene como ventaja que complementando las sesiones presenciales acaba ofreciendo más oportunidades que apoyen la gran diversidad de necesidades que puede tener el estudiante (McDonald, 2006: 4).

McDonald (2006: 19) destaca las formas de comunicación que promueve esta modalidad y propone contactos formales e informales entre tutor-estudiante, tutor-grupo y estudiante-estudiante, tal y como muestra en la siguiente tabla.

	Tutor - estudiante	Tutor - grupo	Estudiante - estudiante
Formal	Retroalimentación de las entregas	Tutorías, ejercicios prácticos	Coevaluación
Informal	Necesidades individuales	Mantener contacto	Tutorías entre iguales

Figura 7. Comunicación formal e informal en el BL. (McDonald, 2006: 19).

Las herramientas que nombra la autora para establecer los diferentes tipos de comunicación son el correo electrónico y el chat. De ellos comenta que facilitan la retroalimentación, tanto a todo un grupo como a un solo individuo. Además, las preguntas que envían los estudiantes por correo electrónico se pueden responder ante todo el grupo si son de interés común. Asimismo, el uso del chat puede contribuir en gran medida a que los estudiantes se ayuden entre sí, aunque es evidente que este recurso es esencialmente útil para los estudiantes que siguen el curso a distancia y que no pueden acudir a las sesiones presenciales.

En definitiva, McDonald (2006: 19-20) considera que las herramientas de comunicación sincrónica son una alternativa a las tutorías presenciales y son muy útiles para los grupos pequeños. Y, ante todo, insiste en que en un modelo basado en *blended learning* el tutor juega un papel central.

1.2.5. El modelo de Bersin

Bersin (2004) también hace referencia al término *blended learning* y es otro de los autores que aplica esta metodología en la empresa. Para él es la combinación de diferentes medios de formación (herramientas tecnológicas, actividades de aprendizaje y tipos de eventos) para crear un programa de formación que sea óptimo para un público en específico. El autor añade que el término *blended* significa que la enseñanza tradicional se está suplementando con otros formatos electrónicos. El autor entiende el *blended learning* como una modalidad que usa muchas formas de e-learning, posiblemente complementadas por enseñanza dirigida por el profesor o por otros formatos en vivo.

El objetivo del *blended learning* es poder llegar a sintetizar todos los medios de formación en una especie de mezcla integradora capaz de adaptarse de la mejor forma posible a los diferentes contextos y situaciones de los programas de enseñanza aprendizaje y formación. En este sentido, Bersin (2004: 85-95), propone cinco modelos de aprendizaje combinado:

- 1) Autoaprendizaje por vía electrónica mediante e-learning combinado con otros medios o acontecimientos, como por ejemplo material de referencia en línea, audio, vídeo... No se hace uso del aula y el alumnado accede a múltiples elementos multimedia integrados en un curso o programa en línea. Este modelo es excelente para cursos que pretendan alcanzar un gran número de estudiantes y grupos geográficamente muy dispersos, así como cuando el objetivo consista en integrar culturas ni socializar. Ofrece mejores resultados en cursos que no sean especialmente técnicos o prácticos. La mayor ventaja del autoaprendizaje es que permite a los estudiantes con poca disponibilidad de tiempo completar sus estudios en sus horas libres. El autoaprendizaje presenta como inconveniente la necesidad de contar con una campaña de marketing y un proceso de tutorización, especialmente para los alumnos menos competentes con las tecnologías.

- 2) Curso dirigido por un profesor, combinado con autoaprendizaje. Se utilizan actividades de aprendizaje electrónico como prerequisites, actividades durante la clase y actividades entre las clases. Este modelo considera que el aula sigue siendo la mejor forma de desarrollar nuevas habilidades, reflexión y conocimientos para pequeños grupos de gente. Se recomienda este enfoque para la formación de nuevos empleados, nuevos directivos, cursos técnico-prácticos y los talleres en que grupos de estudiantes trabajan en el aprendizaje de situaciones que se dan en su propio puesto de trabajo. Funciona mejor con grupos de menos de cincuenta personas y habitualmente se utilizan las actividades de autoaprendizaje por vía electrónica como un prerequisite o corequisite al iniciar un curso. La interacción que se produce entre los estudiantes es una de las mayores ventajas de este modelo.
- 3) Seminarios vía web combinados con otros medios. Como actividades de apoyo se ofrecen actividades de autoaprendizaje, ejercicios y bibliografía. Este modelo permite a los estudiantes escuchar e incluso ver al profesor en línea (cuando se utiliza el video). Los estudiantes retienen el material gracias a la voz, la interactividad y el movimiento incluidos en el acontecimiento. Uno de los inconvenientes de este modelo es que a menudo los estudiantes no asisten al seminario en línea. También puede resultar difícil crear la suficiente interactividad y motivación para que los estudiantes participen en las actividades. Este modelo se adapta muy bien a los cursos que se organizan para lanzar un nuevo producto, actualizaciones o para distribuir anuncios a todo el personal de una empresa.
- 4) La formación en el trabajo con un gerente o profesor. Se utiliza principalmente para programas en los que las habilidades que hay que aprender son complejas, y se centra en ejercicios, *coaching*, debates y otras actividades que tienen lugar en el puesto de trabajo y que suele dirigir un superior. Esta modalidad se utiliza ampliamente en la formación técnica de procesos. Tiene lugar directamente en el puesto de trabajo y simula la experiencia en el mundo real. El e-learning ayuda a reducir el tiempo y el esfuerzo de las actividades realizadas en el trabajo, ya que se puede utilizar para actividades de preparación, como material de apoyo, pruebas de evaluación.
- 5) Simulación y laboratorio. Se emplea a menudo para la formación en tecnologías de la información y aplicaciones de software. Esta modalidad ofrece a los estudiantes la posibilidad de aprender mediante la práctica, en un ambiente seguro y real. Los usos más comunes de la simulación se dan en la formación en tecnologías de la información, formación en la aplicación del software y formación de habilidades empresariales basadas en escenarios simulados. El inconveniente de este modelo es el alto coste que representa, si bien los resultados que se obtienen a partir de la simulación son inigualables por otros modelos.

Bersin (2004: 85) insiste en que no existe un modelo perfecto y que cada empresa debe adaptar el modelo que más le convenga a sus necesidades. Además, a medida que evolucionan las tecnologías, surgen nuevos modelos. Para concluir, el autor apunta que cada modelo se compone de dos o tres combinaciones y que es esencial que todas las actividades tengan un objetivo de aprendizaje definido, así como una meta empresarial.

1.3. DEFINICIÓN Y EJES DE LA SEMIPRESENCIALIDAD

1.3.1. Propuesta de definición de semipresencialidad

Después de ver los modelos de los apartados anteriores, observamos que, en general, se utiliza el término *blended learning* para referirse a dos situaciones: 1) la combinación de clases presenciales con e-learning y 2) el uso de diferentes herramientas virtuales, como el chat, los foros de discusión o las herramientas de evaluación y autoevaluación como soporte para los cursos tradicionales.

El problema es que: 1) la enseñanza a distancia no es totalmente a distancia, ya que cada vez es más común incluir algunas sesiones presenciales, en general al principio y al final del curso, y en algunas ocasiones incluso a mitad de curso, y 2) la enseñanza presencial no hace un uso mínimo de la tecnología, sino que la incorporación de la tecnología en el aula es cada vez más evidente.

Durante años se han combinado las clases tradicionales (léase magistrales) con actividades prácticas como ejercicios, estudio de casos, realización de proyectos, simulaciones, etc., y con el soporte de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, la combinación de estrategias es tan evidente en los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales que algunos autores, como Allan (2007: 10), ya vaticinan que a la larga la palabra *blended* (que significa combinación o mezcla) desaparecerá del término *blended learning*, porque se aceptará que cualquier curso integre una combinación adecuada de actividades y estrategias de aprendizaje.

De cualquier forma, preferimos adoptar el término español semipresencialidad para hacer referencia a esta modalidad. Además, no hablaremos de aprendizaje semipresencial sino de enseñanza semipresencial, ya que como docentes, nuestra función es diseñar la enseñanza (no el aprendizaje) e implementarla.

En este sentido, por semipresencialidad entendemos la combinación de sesiones presenciales con sesiones no presenciales en las que hay un fuerte componente tecnológico con el fin de optimizar el aprendizaje.

A continuación listamos algunos de los aspectos que en nuestra opinión caracterizan la semipresencialidad:

- 1) El componente tecnológico no pretende eliminar la presencia porque sí, sino fomentar un modelo constructivista en el que el estudiante sea el principal agente del proceso de enseñanza y que potencie el aprendizaje autónomo de éste.
- 2) El uso de las tecnologías no tiene lugar únicamente en las sesiones no presenciales, sino que dependerá de cada necesidad educativa, presencial o no presencial.
- 3) Las sesiones no presenciales tampoco tienen porqué apoyarse en las tecnologías, ya que podrían consistir simplemente en una actividad en grupo fuera del aula, sin el apoyo de ningún tipo de herramienta tecnológica.

4) Cada curso tiene una proporción de sesiones presenciales y de sesiones no presenciales, definidas según las necesidades, para las que el uso de la tecnología resulta esencial.

Las modalidades de enseñanza presencial y a distancia se han concebido a lo largo de los años como algo antagónico, las nuevas tecnologías permiten mezclar estas dos modalidades y extraer lo mejor de cada una de ellas. De ahí que estos modelos de formación se pueden ordenar a lo largo de un continuo entre la presencialidad y la distancia puras.

No obstante, si bien es cierto que la semipresencialidad combina elementos de la presencialidad y de la distancia, la cuestión radica en distinguir los elementos de cada una de ellas. Teniendo en cuenta la presencia de las nuevas tecnologías en cualquier modalidad de formación, distinguimos entre elementos de aprendizaje sin conexión a la red y elementos en línea. Para esta clasificación nos basamos en Clark (2003).

Elementos sin conexión a la red		Elementos en línea	
Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones/clases magistrales • Tutorías • Seminarios • Talleres • Simulaciones 	Aprendizaje colaborativo en línea	<ul style="list-style-type: none"> • Asíncrono: correo electrónico, foros de discusión • Sincrónico: chat, video conferencia, clases virtuales
Aprendizaje en el puesto de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje por observación • Prácticas reales • Proyectos • Visitas a empresas 	Contenido de aprendizaje en línea	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos simples de aprendizaje • Contenido interactivo genérico • Contenido interactivo personalizado • Simulaciones de apoyo para la realización de ejercicios
Tutorización presencial	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorización • Asesoramiento • Retroalimentación 	Tutorización en línea	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorización • Asesoramiento • Retroalimentación
Material impreso	<ul style="list-style-type: none"> • Libros • Revistas • Periódicos • Cuaderno de actividades • Diarios reflexivos 	Material en línea	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información • <i>Minería</i> de datos • Recuperación de archivos • Preguntas a expertos
Material electrónico	<ul style="list-style-type: none"> • Cassette • CD • Vídeo • DVD 	Web	<ul style="list-style-type: none"> • Buscadores • Sitios web • Comunidades virtuales
Medios de transmisión	<ul style="list-style-type: none"> • TV • Radio • TV interactiva 	Aprendizaje móvil	<ul style="list-style-type: none"> • PDA • Portátil • Teléfono móvil

Figura 8. Elementos para el aprendizaje presencial y en línea. Clark (2003).

Los entornos virtuales pueden complementar tipos de aprendizajes que no pueden realizarse de la misma manera en una docencia presencial. Estos entornos permiten a su vez que el estudiante desarrolle capacidades sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, además de apoyar los procesos de discusión en grupo.

De cualquier manera, el uso de las TIC no se limita a la formación a distancia, ni tan solo a la semipresencial, sino que cada vez es más patente en los contextos universitarios presenciales, ya que permite combinar diferentes metodologías a lo largo del proceso de formación. Por otro lado, el uso de las TIC en sí mismo no garantiza un mejor aprendizaje; éste será el resultado del enfoque pedagógico que se elija y de la aplicación de las herramientas en las actividades de aprendizaje.

En un modelo semipresencial, se puede adoptar de la formación virtual el acceso a la documentación de la asignatura, las herramientas de comunicación sincrónica y asíncrona, entornos virtuales de aprendizaje, la red como repositorio de información, etc. El uso de algunas de estas herramientas puede ofrecer la posibilidad de prescindir de algunas sesiones presenciales para promover el aprendizaje autónomo e independiente del estudiante. Por otro lado, de la formación tradicional se pueden adoptar las sesiones presenciales que permiten que el docente conozca al estudiante, sus características, problemas y necesidades, así como la posibilidad de guiar al estudiante en la ejecución de actividades para que posteriormente sea capaz de realizarlas de forma autónoma.

En esta línea, podemos considerar semipresencial:

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

Sin embargo, no será semipresencial:

- 1) Un curso en el que las clases sean magistrales, alguna de las cuales se sigan con un debate en un foro, pero que el debate no sustituya ninguna clase presencial y tampoco se tenga en cuenta para la evaluación sumativa.
- 2) Un curso que sea totalmente en línea y que tenga sólo unas pocas sesiones presenciales, como por ejemplo al principio, en medio y al final.
- 3) Un curso presencial en el que se utilicen herramientas tecnológicas para realizar las actividades de aprendizaje.

En un contexto semipresencial, el profesor y los estudiantes no tienen necesidad de estar siempre presentes físicamente en el mismo espacio ni en el mismo momento, sólo en determinados momentos, de este modo se elimina la rígida frontera de espacio y tiempo que impone el modelo de enseñanza tradicional.

1.3.2. Ejes de la semipresencialidad

El proceso de aprendizaje de un curso en la modalidad semipresencial viene articulado por los siguientes ejes: la presencialidad, la distancia, la sincronidad y la asincronidad. A continuación damos algunos detalles de cada uno de ellos.

1.3.2.1. Presencia

Se ha escrito muy poco sobre cómo puede contribuir la presencialidad al aprendizaje en la modalidad semipresencial, si bien puede deberse, como indica MacDonald (2005: 49), a que las ventajas que aporta son demasiado obvias para reconocerlas. Existen numerosas maneras en que la presencialidad puede servir de apoyo al aprendizaje, aunque debemos preguntarnos si una sesión presencial en un modelo semipresencial cumplirá la misma función que en el aprendizaje tradicional.

Una de las ventajas de la presencialidad es el contacto personal entre estudiantes y entre estudiantes y profesor. Este contacto hace que el estudiante se sienta acompañado, guiado por sus profesores y estimulado por el contacto con otros estudiantes. Este contacto sirve de motivación a la mayoría de estudiantes, que se prepara para los siguientes encuentros. Las sesiones presenciales pueden servir para impartir clases magistrales, para llevar a cabo debates, ejercicios guiados, trabajos en grupo, tutorías, etc.

Las sesiones presenciales son de gran valor cuando se desea llamar la atención sobre ciertos contenidos o bien tutorizar a los estudiantes, especialmente cuando la materia es especialmente compleja o difícil de entender. En otras ocasiones la presencialidad se puede utilizar para introducir y concluir un curso o para presentar trabajos finales. Puede asimismo resultar útil para realizar actividades como la lluvia de ideas, la toma de decisiones y la formación de grupos (McDonald, 2005: 49).

Sea cual sea la frecuencia de las sesiones presenciales, el hecho de que en los cursos presenciales y semipresenciales el porcentaje de abandono sea bajo, demuestra la importancia del cara a cara. No obstante, los beneficios que se le atribuyen al aprendizaje presencial se pueden conseguir por otros medios, como por ejemplo las tecnologías de comunicación sincrónica.

En nuestra opinión, en un modelo semipresencial, las sesiones presenciales deberían servir para:

- Debatir el contenido de la asignatura, el sistema de evaluación y la metodología que se seguirá.
- Dotar a los estudiantes de la competencia para el uso de las herramientas tecnológicas necesarias para el normal desarrollo del curso.
- Reforzar la relación entre estudiantes y entre profesor y estudiantes.
- Crear grupos de trabajo.
- Asignar trabajos y detallar la metodología que hay que seguir para desarrollarlos.
- Resolver ejercicios guiados por el docente.
- Aclarar dudas que surjan en la sesión o de sesiones anteriores.
- Simular proyectos reales.
- Tutorizar de forma personalizada o en grupo.
- Evaluar el cumplimiento de las tareas solicitadas.
- Orientar los objetivos de la siguiente sesión.

En ningún caso estas sesiones deberían depender totalmente de las preguntas formuladas por los estudiantes, sino que el profesor tiene que preparar el encuentro para aprovechar el tiempo de forma óptima. Estos encuentros deberían reforzar las competencias que van adquiriendo gracias a la ejecución de las sucesivas tareas de aprendizaje. Se recomienda dedicar los últimos 5 ó 10 minutos a que los estudiantes reflexionen sobre lo que han aprendido en la sesión y su aplicación práctica.

Igualmente, las sesiones presenciales nunca se deberían usar para realizar actividades en las que se trate al estudiante como un mero espectador. No tiene sentido utilizarlas para impartir clases magistrales, ya que la información que pueda recitar el profesor puede estar disponible en un *repositorio* virtual o en formato papel.

En suma, creemos que las ventajas de la presencialidad consisten en la motivación que mantiene el estudiante gracias a la interacción con sus compañeros y con el profesor. Ante este tipo de relación, el estudiante se suele sentir más cómodo para presentarle al docente los problemas que le puedan ir surgiendo, al tiempo que al docente le puede resultar más fácil detectar a tiempo si algún estudiante queda rezagado o simplemente desmotivado.

La presencia también promueve el aprendizaje guiado, ya que el profesor puede acompañar a los estudiantes mientras realizan por primera vez una actividad, para que después lo puedan hacer de forma autónoma. Durante las sesiones presenciales se crean vínculos de amistad, que se pueden aprovechar para el trabajo colaborativo que se desarrollará fuera del aula.

Como desventajas de la presencialidad se puede citar el tiempo que pierden los estudiantes en llegar al campus y la incompatibilidad de los horarios de las clases con el trabajo. En estas sesiones suele ser asimismo un problema la falta de aulas con ordenadores para todos los estudiantes, que en algunas ocasiones tienen que trabajar en parejas. Por último, el éxito de una sesión presencial todavía depende de la dinámica que siga el docente y de su capacidad de estimulación para que todos los estudiantes participen activamente en las actividades de aprendizaje.

Con todo, la evolución de los sistemas de información y comunicación ya hacen posible llevar a cabo sesiones presenciales en línea. Ahora bien, habría que valorar si el sentido de pertenencia a un grupo es el mismo cuando las sesiones presenciales se transmiten en línea que cuando se realizan cara a cara.

1.3.2.2. Distancia

El aprendizaje a distancia actual ofrece al estudiante una perspectiva diferente del aprendizaje tradicional (presencial y a distancia). Gracias a las tecnologías de la información y la comunicación se abren nuevas posibilidades que permiten crear actividades de aprendizaje virtual, tanto sincrónicas como asíncronas, para las que no es necesario coincidir en el espacio y en el tiempo para desarrollar una acción formativa.

Para trabajar a distancia, no se trata de virtualizar lo presencial, de ofrecerle contenidos al estudiante que tendrá que memorizar y a los que además tendrá que enfrentarse en soledad. Se trata de crear un espacio de aprendizaje virtual que conceda mayor énfasis a la actividad autónoma del estudiante.

Como ya se ha comentado en otros apartados, las TIC han modificado el modelo tradicional de formación y han abierto nuevas posibilidades. Entre las tecnologías que se pueden utilizar en las sesiones de formación a distancia se pueden citar el correo electrónico, las videoconferencias, los foros de discusión, los sitios web, los campus virtuales, los *repositorios* de contenidos, los chat, las clases virtuales en vivo, etc.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la tecnología hace posible la enseñanza virtual, pero no es el contexto de enseñanza-aprendizaje en sí. Así, por ejemplo, el uso de un sitio web como *repositorio* de materiales de aprendizaje no garantiza ningún tipo de aprendizaje.

En contraposición, el sistema de organización que permiten las tecnologías de la información y la comunicación otorga un papel activo al estudiante, ya que al estar dispuesta de forma hipertextual, el estudiante puede escoger el trayecto que le interese, sin tener que seguir una secuencia lineal. También le permiten decidir su ritmo de trabajo, además del atractivo que supone el acceso al contenido presentado de forma estática (texto e ilustraciones) y dinámica (sonido, vídeo, animaciones) (Gros Salvat, 2005: 53).

En este sentido, Gros Salvat también apunta que el sistema de organización de la información es cada vez más hipertextual, y ello otorga un papel más activo al usuario, ya que le permite escoger los trayectos de su exploración que no habrán de ajustarse necesariamente a una secuencia lineal, y decidir el ritmo del proceso, además del atractivo que supone el acceso al contenido presentado de forma estática (texto e ilustraciones) y dinámica (mediante sonido, animaciones, vídeo).

A nuestro modo de ver, las ventajas de la distancia residen en:

- 1) La flexibilidad que le ofrece al estudiante para trabajar a la hora que quiera y desde donde quiera.
- 2) El trabajo virtual también resulta muy positivo para los estudiantes más desaventajados o más lentos, que suelen necesitar más tiempo para realizar las actividades o para participar en un debate.
- 3) El trabajo con herramientas electrónicas y entornos virtuales le acerca al estudiante a la realidad profesional a la que se deberá enfrentar, ya que pocos son los sectores que no tienen integradas las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, entre las desventajas podemos citar:

- 1) Algunos estudiantes no disponen de conexión a Internet o tienen una conexión que falla con cierta frecuencia, como suele suceder a los estudiantes que residen en algunos campus de universidades.
- 2) Si bien es cierto que la virtualidad acerca a los estudiantes a las herramientas que deberán usar cuando formen parte del mercado de trabajo, los más desaventajados tendrán que demostrar competencia no sólo ante los contenidos de aprendizaje sino también ante las tecnologías, cosa que puede tener como resultado una inversión ingente de horas de trabajo.
- 3) Algunos estudiantes no disponen de la autodisciplina necesaria para programarse y cumplir con el calendario marcado que exige la virtualidad.
- 4) En lo que se refiere al docente, el problema que surge ante toda esta diversidad de tecnologías es que el profesor no puede hacer frente a la carga

de trabajo: leer todas las participaciones de los foros de discusión y moderarlas, responder los correos electrónicos, tutorizar a través del chat, ponerse al día con las tecnologías que van surgiendo en el mercado, etc.

1.3.2.3. Comparación entre presencialidad, distancia y semipresencialidad

La enseñanza en la modalidad semipresencial, al combinar la presencia y la distancia, adopta las ventajas y las desventajas de los sistemas de enseñanza presencial y enseñanza a distancia.

A continuación presentamos algunos elementos de los sistemas presenciales, virtuales y semipresenciales contrastados. Para realizar la siguiente tabla nos hemos basado en Clark (2004), García Aretio (2001) y Cabero y Román (2006). Todos estos autores contrastan la enseñanza presencial con la enseñanza virtual. Nosotros hemos añadido una tercera columna en la que incluimos las características de la enseñanza semipresencial.

Presencialidad	Distancia	Semipresencialidad
Conocimientos		
Parte de una base de conocimientos y el estudiante debe ajustarse a ella.	Permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo de aprendizaje.	Los estudiantes pueden ir a su propio ritmo de trabajo, si bien deben ajustarse a una planificación previa, que puede ser modificada con el consenso de todo el grupo.
Ubicación		
Las sesiones tienen lugar cara a cara en un aula.	Los participantes están en sus hogares, centro de aprendizaje u otro punto de acceso a las TIC. A lo largo del curso algunas sesiones pueden ser presenciales.	Parte de las actividades se realizan de forma presencial, en un aula y con la presencia del docente. Otra parte consiste en actividades autónomas, que realizan desde su hogar o desde un aula multimedia del propio centro de enseñanza. Y, por último, otra parte es presencial en tanto que se reúnen en grupos de trabajo sin la presencia del profesor.
Estudiantes		
Estudiantes homogéneos en edad, nivel y zona de residencia. Mayoritariamente no trabajan y son jóvenes o adolescentes que se dedican a los estudios a tiempo completo.	Estudiantes heterogéneos en edad y nivel y dispersos geográficamente. Mayoritariamente trabajan y son adultos. Su dedicación a los estudios es a tiempo parcial.	En el medio académico, los estudiantes son homogéneos en edad, nivel y zona de residencia. En el medio empresarial, los estudiantes son heterogéneos en edad y nivel y están dispersos geográficamente.

Todos los miembros del grupo se conocen y suelen coincidir en varias asignaturas a lo largo de su formación.	A menudo no han visto o conocido a los miembros de su grupo.	En el medio académico, todos los miembros del grupo se conocen porque comparten las actividades presenciales y otras asignaturas. En el medio empresarial en general no se conocen.
En el mundo académico, los grupos son grandes, entre 25-200 estudiantes, y en el medio empresarial entre 5-40.	A menudo, de 6 a 8 personas, pero se pueden hacer participar a grupos más grandes, aunque habitualmente sobre temas menos centrados.	Lo ideal son grupos de hasta 25 estudiantes.
Tiempo		
Se desarrolla en un tiempo fijo y en aulas específicas.	Puede ser utilizada en el lugar de trabajo y en el tiempo disponible por parte del estudiante.	Se combinan las sesiones programadas en aulas específicas, con sesiones virtuales programadas y actividades que el estudiante realiza en su tiempo disponible.
Materiales		
Tiende a apoyarse en materiales impresos, aunque cada vez más se utilizan materiales audiovisuales.	Permite la combinación de diferentes materiales y soportes (auditivos, visuales y audiovisuales).	Combina diferentes materiales y soportes (auditivos, textuales, visuales, audiovisuales).
Actividades		
Las actividades pueden ser relativamente breves. En algunos casos, se dan unos pocos minutos para completar una tarea sencilla. No obstante, también pueden implicar la realización de tareas complejas que exigen muchas reuniones a lo largo de varias semanas o meses.	Normalmente, no es adecuado para actividades cortas de grupo y exige semanas para completar la tarea de grupo.	Las actividades más breves se suelen realizar en el aula y las que precisan de más reflexión y la contribución de todos los miembros del grupo se realizan a distancia.
Las contribuciones quedan limitadas por la prolongación de cada reunión y por la reacción de los otros miembros. Se es más consciente de la reacción causada por la propia contribución, gracias a la comunicación no verbal.	Es habitual estar al acecho o simplemente leer los mensajes de los demás, sin contribuir.	La participación en los debates virtuales suele formar parte de la evaluación sumativa, así que el número de participaciones por alumno es homogéneo.
Las discusiones están limitadas por el tiempo disponible para cada reunión y son, por tanto, discontinuas.	Las discusiones son continuas y se tiene libertad para participar en ellas cada vez que sea apropiado para alguien.	Las discusiones iniciadas en las sesiones presenciales se pueden prolongar en el entorno virtual o, al revés, las actividades iniciadas en el entorno virtual pueden concluirse en el aula.

Profesor		
Las funciones del docente son: facilitar, informar y apoyar al grupo mediante la comunicación cara a cara.	Las funciones del docente son: facilitar, informar y apoyar al grupo a distancia, habitualmente por medio de correo electrónico.	El docente puede dar apoyo y orientación al grupo presencial y virtualmente.
Comunicación		
La comunicación es hablada e incluye el lenguaje corporal.	La comunicación se establece normalmente por escrito.	La comunicación se establece de forma oral y por escrito. También puede existir comunicación oral por vía electrónica.
La comunicación tiende a ser más con la totalidad del grupo, antes que individual.	La comunicación tiende a ser más individual que con la totalidad del grupo.	La comunicación, en las sesiones presenciales, es con la totalidad del grupo, mientras que en la virtualidad es tanto con el grupo (foro), con un grupo reducido (chat) o individual (correo electrónico).
La naturaleza de la participación dependerá de la seguridad en sí mismos de los estudiantes. Es posible que los individuos dominantes influyan sobre la naturaleza del debate.	Los estudiantes más tímidos y retraídos sienten menos presión para participar.	La diversidad de actividades ofrece oportunidades de participar activamente a todo tipo de estudiantes.
Se puede reflexionar sobre cualquier experiencia, pero en el grupo presencial dicha reflexión se basará en la memoria y es muy probable que sea más subjetiva.	Al disponerse de un registro completo de cada contribución, se puede emprender una detallada reflexión objetiva que, probablemente, ayudará a refinar los propios argumentos y enfoques.	Las reflexiones pueden ser objetivas, ya que se dispone de un registro de la mayoría de actividades.

Figura 9. Características generales de la presencialidad, la distancia y la semipresencialidad. Realizada a partir de Clark (2004), García Aretio (2001) y Cabero y Román (2006). [Sigue de la página anterior.]

1.3.2.4. Sincronicidad

Las herramientas de comunicación sincrónica son aquellas que permiten establecer la comunicación en tiempo real, siempre que varios participantes estén conectados simultáneamente a una misma plataforma o entorno.

La comunicación sincrónica se suele utilizar en la formación –presencial, semipresencial y a distancia– para crear entornos de aprendizaje virtuales con una comunicación en tiempo real. Los estudiantes necesitan estar conectados al mismo tiempo y la experiencia de aprendizaje puede consistir en una interacción entre tutor y estudiante, una presentación de diapositivas o vídeo. Este tipo de interacción también permite que a lo largo de la presentación los alumnos se hagan comentarios y preguntas entre ellos sin interrumpir la presentación.

En la siguiente tabla listamos algunas de las herramientas sincrónicas que existen en el mercado, sin ánimo de exhaustividad, con un breve comentario sobre sus funciones. Para ello nos hemos basado en McDonald (2006: 84).

Herramienta	Comentario
Teléfono	Consiste en el uso del teléfono, fijo o móvil. En general se usa para comunicarse con un solo individuo. El móvil también se puede utilizar para enviar mensajes de texto; especialmente útil para enviar el mismo mensaje a un grupo de personas. El problema que presenta esta herramienta es el altísimo coste de las llamadas e incluso de los SMS si se envían a un grupo numeroso.
Chat de voz	El chat de voz, vía Internet, se puede utilizar para comunicarse con un solo individuo o con un grupo. Es muy útil para los debates o diálogos. También se utiliza cada vez más para sustituir las tutorías presenciales. En este caso, la informalidad del entorno y la respuesta instantánea que obtiene el estudiante hacen que un gran número de estudiantes se atreva a utilizarlo. Es una herramienta mucho más barata que el teléfono, si bien exige que todos los que vayan a participar en la comunicación estén conectados a la Red y dispongan de un micrófono.
Chat de texto	Mensajes de texto entre dos personas o entre los miembros de un grupo. Ofrece la ventaja de poder archivar la relación de mensajes para futuras referencias. Es un sistema barato para el que no se requiere mucha habilidad y al que los estudiantes están acostumbrados.
Whiteboard	Programa que simula la pizarra tradicional y que se utiliza para seguir las explicaciones de un profesor o de un estudiante, y a través de la cual se pueden compartir textos y dibujos. También resulta muy útil para el trabajo en grupo, ya que permite que varias personas trabajen a la vez en un mismo proyecto y compartan ideas. Consiste en una ventana que ven todos los usuarios que estén conectados en el mismo momento y todo lo que se escriba en ella lo verán todos a la vez. Tiene como desventaja el alto coste del programa y la necesidad de banda ancha para conectarse.
Salas de reunión virtual	Espacios virtuales en los que los estudiantes se pueden dividir en subgrupos para trabajar un tema en concreto. Viene a ser algo análogo al trabajo en pequeños grupos en el aula.
Uso compartido de aplicaciones	El uso compartido de aplicaciones permite que un miembro del grupo, ya sea el profesor o un estudiante, comparta con otros participantes cualquier aplicación, una parte específica del escritorio o el escritorio completo. La persona que dispone de la aplicación puede delegar el control remoto de su aplicación compartida. Esto posibilita a los participantes desarrollar documentos en colaboración y hacer demostraciones. Este tipo de herramienta tiene como desventaja el alto coste.
Búsquedas sincrónicas en la red	Visitas en grupo a sitios web para demostraciones o para buscar recursos adicionales.
Cuestionarios	Los cuestionarios en línea, con retroalimentación al instante, pueden servir para saber si todos los estudiantes siguen la sesión. Los cuestionarios de preguntas abiertas pueden ser útiles para lanzar temas a debate.
Aplicaciones para pedir turno de participación	Las herramientas para pedir turno de participación sirven para coordinar a los diferentes usuarios en un debate, que tienen que esperar a que les toque su vez.
Video-conferencia	Es útil para debates con alto grado de interacción. La videoconferencia puede resultar recomendable para llegar a muchos participantes. La puede transmitir el profesor a muchos estudiantes o bien un grupo de estudiantes al resto de participantes. Esta herramienta presenta el problema de requerir banda ancha, cosa de la que no todos los estudiantes disfrutan. Además, los sistemas de videoconferencia tienen un coste alto.
Uso compartido de documentos	Con esta herramienta varios estudiantes pueden descargar un mismo documento de forma que éste sea objeto de debate o bien trabajar sobre él de forma simultánea.

Figura 10. Herramientas de comunicación sincrónica. (Basado en McDonald, 2006).

La utilización de estas herramientas en un modelo semipresencial puede ser muy similar al uso que se pueda hacer en un modelo virtual, con la diferencia que en el primer caso se pueden destinar sesiones presenciales para iniciar las actividades, aclarar dudas o analizar lo que ha ocurrido en la virtualidad. Las tutorías presenciales con el docente también se pueden realizar de forma sincrónica, aunque a menudo los propios compañeros resuelven las dudas de forma virtual.

Según MacDonald, son recomendables las sesiones sincrónicas en la fase inicial de un proyecto, en el que es importante que todos los estudiantes participen. En estas sesiones se pueden llevar a cabo actividades como la lluvia de ideas, definir los objetivos y la metodología del curso, las fases que se deberán seguir para ejecutar la actividad, etc.

MacDonald (2006: 87) también opina que cuando se trata de que los estudiantes realicen una tarea colaborativa y no se conocen es recomendable utilizar herramientas con sonido, de modo que por lo menos puedan conocer la voz de cada uno. La autora señala asimismo que las herramientas con sonido se deberían utilizar para actividades como la lluvia de ideas, para las que es necesaria la espontaneidad, la pizarra electrónica o los chats de texto para mantener el registro de un debate y las salas de reunión virtual para el trabajo en pequeños grupos.

Las estrategias pedagógicas que se pueden utilizar para la formación sincrónica son las clases magistrales, las charlas por parte de un especialista, los debates en pequeños grupos, las actividades de aprendizaje cooperativo, los estudios de casos, las simulaciones, entrevistas, etc.

Las herramientas de comunicación sincrónica presentan las siguientes ventajas:

- La interacción en vivo con profesores, otros estudiantes o especialistas en algún tema.
- Los estudiantes tienen una sensación de “presencia” respecto al profesor o a sus compañeros, ya que los pueden ver y/u oír.
- La posibilidad de archivar los diálogos para poder consultarlos posteriormente de forma asíncrona.
- El docente, o en su caso el tutor, puede aclarar las dudas que haya en el mismo momento y evitar situaciones de desmotivación o desvinculación del curso.
- El carácter social de este tipo de comunicación es muy estimulante para el estudiante.

Entre los inconvenientes de este tipo de herramientas podemos citar:

- No todos los estudiantes disponen de conexión a Internet con banda ancha para poder establecer comunicación sincrónica desde sus hogares y las instituciones a que pertenecen no suelen ofrecer la infraestructura suficiente para que todos los estudiantes dispongan de estas herramientas simultáneamente.
- Cualquier problema técnico puede hacer que se interrumpa la comunicación entre los participantes.
- La necesidad de coincidir en el tiempo puede plantear un problema si se tiene en cuenta que algunos estudiantes trabajan, tienen familia o están en lugares con husos horarios diferentes.

1.3.2.5. Asincronicidad

Las herramientas de comunicación asíncrona son las que posibilitan la comunicación en tiempo no real. Este tipo de herramientas permite que un usuario envíe un comentario (a otro usuario o a un grupo) y que éste (o éstos) le respondan más tarde. La asincronicidad no tiene por qué utilizarse exclusivamente como medio de comunicación, también puede servir para promover actividades de aprendizaje que el estudiante pueda realizar a su propio ritmo.

La asincronicidad puede resultar muy útil en situaciones de aprendizaje cooperativo, coevaluación o debates. Entre las herramientas asíncronas más conocidas se puede encontrar el correo electrónico, las listas de distribución, los foros, los blogs, los wikis...

En la siguiente tabla listamos algunas de las herramientas asíncronas que existen en el mercado.

Herramienta	Comentario
Foro de debate	Se utiliza para mantener debates a lo largo de un período. Los estudiantes, y el profesor, pueden abrir distintos temas, que los otros estudiantes leerán y contestarán horas o días más tarde. Los usos pedagógicos que se le pueden dar son: discutir temas relacionados con los contenidos de aprendizaje, intercambiar ideas sobre temas del interés de los estudiantes, resolver dudas, etc. Un foro de debate presenta el inconveniente de que las discusiones se pueden hacer interminables y es difícil llegar a una conclusión final.
Bitácora	Es un diario que escribe una persona en una página web y que trata de un tema concreto. Las aportaciones que haga el autor aparecen en orden cronológico. Los lectores pueden introducir sus comentarios sobre el tema, de modo que una bitácora sirve para compartir ideas y comentarios. Al igual que el foro de discusión, es difícil llegar a una decisión final.
Wiki	El wiki es un sitio web creado de forma colaborativa. Cada participante puede hacer aportaciones, borrar o modificar las aportaciones de los otros miembros. Puede servir como espacio de discusión y reflexión en el que diferentes autores construyen conocimiento y plasman su evolución en el proceso de aprendizaje.
Correo electrónico	Es una de las herramientas más utilizadas debido a la sencillez de su uso. Permite enviar mensajes escritos a una sola persona o a un grupo. Suele emplearse para plantear preguntas, intercambiar información y experiencias o entregar material. El uso inadecuado del correo electrónico como herramienta colaborativa puede acarrear una carga de trabajo excesiva. Esta herramienta se utiliza tanto en la comunicación profesor-estudiante como en la comunicación entre estudiantes.
Listas de distribución	Consisten en mensajes de correo electrónico que reciben todos los integrantes de una lista, que suelen ser profesionales y especialistas que intercambian información y experiencias de una temática concreta.
Distribución de archivos de audio	Sirve para comunicarse o para impartir una clase en la que sólo es necesario el sonido. Este tipo de herramienta no ofrece la posibilidad de participar o contribuir con comentarios.
Distribución de archivos de video	Sirve para comunicarse o para impartir una clase en la que hay audio y vídeo. Este tipo de herramienta no ofrece la posibilidad de participar o contribuir con comentarios.
Narración de diapositivas	Sirve para impartir una clase previamente grabada. Como en los casos anteriores, no ofrece la posibilidad de participar o contribuir con comentarios.

Figura 11. Herramientas de comunicación asíncrona.

La elección de una herramienta sincrónica o asíncrona dependerá del tipo de actividad de aprendizaje. El uso de varias herramientas, del tipo que sean, para una actividad reforzará la "combinación" propia de la modalidad semipresencial. Por otro lado, a la hora de trabajar con herramientas sincrónicas o asíncronas, hay que tener en cuenta que, por muy motivadoras que sean las tareas, si no forman parte de la evaluación sumativa muchos estudiantes no participarán.

Por este motivo, se hace necesario que todos los aspectos que formen parte de la actividad de aprendizaje –comunicación, participación, ejecución del ejercicio, etc.– se consideren tan importantes como las sesiones presenciales, ya que en caso contrario los estudiantes considerarán que lo único que importa es asistir a las clases.

Las herramientas de comunicación asíncrona tienen las siguientes ventajas:

- La flexibilidad de la comunicación, ya que promueven el diálogo y la colaboración a lo largo de un período, desde cualquier lugar y a cualquier hora, sin necesidad de coincidir en el tiempo. Este es quizás el aspecto más revolucionario, ya que estudiantes con diferentes horarios y ubicaciones geográficas pueden participar en una misma acción formativa.
- El incremento de la reflexión, ya que al no tener que responder un comentario al instante, permite revisar documentos tantas veces como sea necesario y, en consecuencia, el estudiante puede marcar su propio ritmo de aprendizaje.
- Siempre queda constancia del historial de participaciones de los distintos miembros del grupo, de modo que cualquier usuario puede consultarlo tantas veces como sea necesario. Esto también le puede resultar útil al docente para la evaluación sumativa.

Por otro lado, las desventajas de las tecnologías asíncronas son:

- Se requiere cierta disciplina para llevar al día la lectura de todas las aportaciones del grupo, como en el caso de los foros.
- Algunos usuarios se pueden sentir desmotivados debido a la impersonalidad de la situación, a diferencia de las herramientas sincrónicas.

Capítulo 2. Herramientas de la enseñanza semipresencial

Las tecnologías de la información y la comunicación suponen un apoyo fundamental al nuevo contexto de enseñanza universitaria, al hacer posible el seguimiento del proceso de adquisición de competencias del estudiante, así como realizar la atención tutorial.

En este contexto universitario existen dos tendencias respecto al uso de recursos virtuales: la integración de las tecnologías en la enseñanza tradicional y la integración de las tecnologías para promover la enseñanza a distancia. Es de hecho gracias a esta integración de las tecnologías que ha sido posible que las instituciones universitarias que ofrecían exclusivamente cursos presenciales hayan podido diversificar su oferta y promover cursos semipresenciales y a distancia.

En el caso de la enseñanza semipresencial, la tecnología puede tener dos aplicaciones: 1) plataforma en la que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, y 2) recurso didáctico puntual. En cualquiera de los dos casos, lo más importante es aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para promover la autonomía del estudiante, teniendo en cuenta las necesidades de cada acción formativa. No obstante, la gran cantidad de alternativas que existen en el mercado puede resultar abrumadora.

Básicamente, las funciones de las herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden ser las siguientes:

- Intercambio de contenidos.
- Comunicación asíncrona.
- Comunicación sincrónica.
- Evaluación en línea.
- Seguimiento de la participación de los alumnos.
- Herramientas de apoyo: calendario, avisos, noticias, etc.

En el caso de tratarse de una plataforma, esto es, de un entorno virtual de aprendizaje, quedarán integradas prácticamente todas las funciones.

Para valorar qué herramientas utilizar en un curso semipresencial deberíamos tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Características de los estudiantes, conocimientos previos y competencia en el uso de las TIC.
- Tipo de contenidos de aprendizaje.
- Herramientas que pueden resultar más atractivas al grupo de estudiantes.
- Tipo de herramientas que mejor se adapta a la consecución de los objetivos.
- Disponibilidad de las herramientas por parte de los estudiantes y de los profesores.
- Uso que se le puede dar a cada herramienta.
- Modo en que se pueden combinar las herramientas para sacar de ellas el máximo provecho.

A continuación ampliamos la información sobre algunas de las herramientas listadas en el apartado anterior. La enumeración de herramientas y entornos no pretende ni

mucho menos ser exhaustiva, sino simplemente citar algunos ejemplos de herramientas que se están usando en la formación semipresencial, así como en la presencial y en la formación a distancia.

La clasificación que proponemos es la siguiente: herramientas de comunicación, herramientas sociales, sistemas de aprendizaje virtual, aprendizaje electrónico móvil (*m-learning*). A pesar de que las herramientas se presentan de forma individual, en la práctica se usan combinadas, como por ejemplo una mezcla de chat, foros de debate, correo electrónico, cuestionarios en línea y videoconferencias.

2.1. HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN

La comunicación en línea ofrece un importante canal de comunicación entre personas, que consiguen intercambiar información, ideas, experiencias o trabajar colaborativamente. Existen dos tipos de herramientas para la comunicación en línea: sincrónicas y asíncronas. Las herramientas de comunicación en línea forman parte de lo que se conoce como herramientas virtuales de primera generación, que se pusieron a disposición del público general a partir de la década de 90, como el correo electrónico, los foros de debate, el chat, la videoconferencia, etc.

Estas herramientas entraron rápidamente a formar parte de la dinámica de las acciones formativas, tanto académicas como empresariales, y posibilitaron, en un primer momento, la enseñanza a distancia para después dar paso a la enseñanza semipresencial.

2.1.1. Foro de debate

Un foro de discusión consiste en un espacio virtual de debate creado para posibilitar las discusiones entre personas distantes en el tiempo o en el espacio. Se utiliza para mantener debates a lo largo de un período, generalmente determinado por el profesor. Es una herramienta de comunicación asíncrona que permite que todos los mensajes que se envían desde el foro los reciban todas las personas que estén suscritas a él, en el caso académico todo el grupo o subgrupos de trabajo que gestione el docente.

Los usos pedagógicos que se le pueden dar son: discutir temas relacionados con los contenidos de aprendizaje, intercambiar ideas sobre temas del interés de los estudiantes, resolver dudas, adjuntar archivos para compartirlos con el resto de participantes, coevaluar, etc. Para trabajar con el foro, el profesor —o cualquier estudiante— tiene que abrir un tema específico y hacer alguna contribución, que los otros estudiantes —o el profesor— leerán y contestarán horas o días más tarde. Puede haber tantos temas abiertos como se considere necesario.

La gran ventaja del foro es que todos los comentarios quedan a disposición del grupo para posteriores consultas y valoraciones. Otras ventajas son que todos los comentarios quedan organizados en temas y que queda un control estadístico de la participación de los estudiantes (número de participaciones, temas, etc.). Esto último puede resultar útil para la evaluación sumativa.

Además, el foro puede resultar interesante no sólo para trabajar contenidos de aprendizaje relacionados con la asignatura sino como un espacio en el que los estudiantes pueden expresar sus dudas relacionadas con el curso en general, las

herramientas, un texto de trabajo en concreto o incluso para crear debates privados entre grupos de trabajo.

Otras ventajas, observadas por Fernández Rodríguez (2003: 70), son:

- La flexibilidad que ofrece, ya que habiendo establecido un período de participación con inicio y fin, y que normalmente coincide con una unidad formativa, el estudiante puede participar cuando quiere.
- Con la participación de los estudiantes, se desplaza la figura del profesor y se da paso al protagonismo de los estudiantes.
- Si las aportaciones son ricas, el tema que se esté trabajando se amplía con las referencias que aportan los estudiantes, tanto de sus experiencias y conocimientos previos como de enlaces que puedan sugerir.
- Los estudiantes aprenden colaborativamente, los unos de los otros, ya que las respuestas a las preguntas y dudas que plantean los estudiantes no tienen por qué venir únicamente del profesor.

Los foros de debate pueden presentar también algunos inconvenientes, como apunta Barberà (2001: 215):

- Las conversaciones y debates por escrito pueden carecer de coherencia y pueden tender a direcciones opuestas sin un hilo conductor.
- La gestión de la interacción, haciendo uso de las habilidades sociales, resulta difícil y compleja y a veces es muy complicado conversar y discutir eficazmente con un auditorio invisible haciendo uso de instrumentos escritos que muchas veces parecen ser poco útiles para introducir matices, sin disponer del complemento de la comunicación no verbal que se utiliza en la comunicación presencial.

Después de ver algunas de las ventajas, e inconvenientes, que ofrece esta herramienta, hay que tener en cuenta que el aprendizaje del estudiante no irá vinculado a la herramienta en sí, sino al uso que se dé a la herramienta para integrarla dentro de la acción formativa. Así, nos preguntamos qué características debe tener un debate virtual para que realmente fomente la construcción de conocimiento. La respuesta es que dependerá del objetivo del debate.

En la siguiente tabla se detallan algunos de los aspectos que pueden caracterizar un debate virtual, entendiendo el debate como un compromiso de los participantes en la colaboración al servicio de la construcción de los aprendizajes compartidos entre todos los miembros del grupo, no como un diálogo que, aunque interesante no tendría influencia en la construcción de conocimiento (Barberà, 2001: 210).

Características del debate virtual	
Finalidad	Educativa, social, política, religiosa, académica, cultural, económica
Función	Sin ninguna relación con el curso Articulados como una actividad de evaluación continua Clave del curso (lectura de textos escritos / discusión / informe individual)
Objetivos específicos	Compartir conocimiento conceptual, explorar nuevos campos de intervención, resolver problemas, analizar casos, debatir problemas sociales, planificar conjuntamente acciones, etc.
Interacción	Sincrónica Asíncrona
Número de participantes	Pequeños grupos especializados ↔ abierto a toda la comunidad virtual

Función del moderador	Puramente moderador Control de la participación Experto en contenido
Grado de estructuración: Interacción, mensajes, contenido, fases	Fases: - Todo fijado (número y tipo de mensajes que se han de enviar) - Libres (tema relacionado con el control del moderador) Limitación del contenido de los mensajes: - Centrados en contenidos muy delimitados - Abiertos a cambiar de tema cuando les apetezca
Evaluación	Sí / no Inicial / formativa / sumativa
Ejemplos	Discusión sobre un tema Conversación social virtual Narración de experiencias Conversación profesional en un lugar de trabajo Foro público sobre temas sociales Análisis de casos Temas profesionalizantes

Figura 12. Aspectos que pueden caracterizar un debate virtual (Barberà, 2001: 210). [Sigue de la página anterior.]

Para aprovechar las ventajas del debate virtual escrito e intentar superar las posibles limitaciones se hace imprescindible examinar algunas consideraciones que nos pueden orientar sobre las condiciones que debería cumplir cualquier debate para que efectivamente llegue a ser una actividad adecuada que favorezca la construcción de conocimiento.

A continuación, basándonos en Barberà (2001: 215-216) especificamos algunas directrices que propone la autora:

- Plantear claramente por escrito preguntas adecuadas para iniciar o reconducir un debate. Por ejemplo, formular cuestiones de diferente naturaleza puede favorecer el paso de niveles de pensamiento más básicos (presentación o repetición de información) hacia niveles de pensamiento superiores (análisis, síntesis y evaluación de la información).
- Ayudar a los estudiantes a hacer una adecuada gestión del texto escrito. Algunos ejemplos de este tipo serían el proporcionar guías y directrices para que los estudiantes preparen adecuadamente sus respuestas por escrito, utilizar el parafraseado cuando se deba volver a plantear la pregunta que inicia la discusión o ir proporcionando en ciertos momentos resúmenes de la discusión.
- Usar estrategias como no perder el hilo, centrarse en la temática, referirse a contenidos de mensajes anteriores o saber cuándo han de plantear nuevas ideas, resumir, argumentar o contraargumentar.
- Utilizar técnicas para organizar la información escrita que los participantes van incorporando al debate público. Se trataría de construir de forma conjunta entre todos los participantes mapas conceptuales que estructuren las diferentes participaciones y proporcionen representaciones visuales de los conceptos, argumentos, etc. Otra alternativa sería crear un cuadro sinóptico en el caso que se trate de comparar entre propuestas o itinerarios, para visualizar secuencias de propuestas con sus respectivos argumentos y contraargumentos.

Los foros de debate, sin embargo, pueden presentar algunos problemas:

- Falta de participación.
- Desviación del tema central de debate.
- Dominio del debate por parte de uno de los participantes.

- Desde el punto de vista del equipo docente, el tiempo necesario para moderarlos.

En lo que se refiere a la coevaluación, el uso del foro puede resultar determinante. Para ello el docente debe estructurar el debate y posteriormente moderarlo y hacer un seguimiento. Además del debate, el foro permite a los alumnos intercambiar ficheros, de manera que los estudiantes pueden descargarlos y emitir comentarios sobre los trabajos de los compañeros.

2.1.2. Chat

El chat es una herramienta de comunicación sincrónica que permite "conversar" con una o varias personas a la vez. Existen chats de texto, en los que los usuarios se intercambian mensajes en formato texto, y chats de voz, en los que los usuarios pueden hablar a través de un micrófono y oírse. Este último tipo de chat también cuenta con la posibilidad de incluir la imagen, fija o en movimiento, de la persona que está hablando, de modo que el diálogo es mucho más personal, y se sigue teniendo la posibilidad de enviar igualmente mensajes de texto.

Para conversar es necesario que los usuarios estén conectados a la vez. Una vez iniciada la conversación, los usuarios van escribiendo breves mensajes de texto que aparecen inmediatamente en la pantalla de todos los usuarios que estén conectados y que estén invitados a participar en esa conversación o bien hablan por el micrófono y escuchan por el altavoz del ordenador.

El chat puede tener un uso pedagógico como lugar de encuentro entre profesor y estudiante(s) o entre estudiantes. La posibilidad de registrar las conversaciones permite que se pueda utilizar como medio para la evaluación sumativa. Debido a que es una herramienta muy utilizada entre los estudiantes como vía de comunicación informal, si se decide utilizarla en un proceso de enseñanza se requerirá una gran dosis de planificación.

A continuación listamos algunos de los aspectos que Fernández Rodríguez (2003: 71) señala que hay que tener en cuenta si se opta por utilizar el chat como herramienta pedagógica:

- Indicar la obligatoriedad de participar en el chat.
- Establecer un día y hora para realizar el chat, en una única sesión, para así contar con la presencia de todos los estudiantes.
- Los temas deben estar directamente relacionados con la materia estudiada.
- La comunicación debe estar fuertemente dirigida o guiada.
- Debe existir un moderador que plantee el tema y dé la palabra, para así organizar un poco mejor las intervenciones; el moderador suele coincidir con la figura del profesor o del tutor.
- Se puede utilizar para comprobar si los estudiantes están al día con los contenidos.
- Los estudiantes deben identificarse con su nombres reales, pocas veces hay lugar para el anonimato.
- Las conversaciones hay que grabarlas y los estudiantes tienen que ser conscientes de ello. Si alguien no ha podido asistir, contará con el archivo de la conversación mantenida.
- Si no se ha preparado convenientemente, el uso del chat resulta poco productivo y relevante, y se traduce en una grave pérdida de tiempo.

Las ventajas del chat son su inmediatez y, en general, un cierto grado de informalidad, que hace que los estudiantes se sientan cómodos al comunicarse con esta herramienta. Como ya se ha comentado, el hecho de poder archivar los mensajes intercambiados, hace que se pueda convertir también en una herramienta de comunicación asíncrona.

El mayor problema del chat es que el número de usuarios que puede participar no suele superar los 5 ó 6, dependiendo del programa utilizado. Esto hace que sólo resulte útil para que los estudiantes puedan realizar trabajos en pequeños grupos o para que el docente haga un seguimiento tutorial de un grupo reducido.

2.1.3. Correo electrónico

El correo electrónico es un servicio que permite enviar y recibir mensajes de forma inmediata. Se trata de mensajes de texto, que pueden llevar documentos adjuntos de cualquier tipo y que quedan archivados en un servidor. Cada mensaje lo envía un usuario a una o más personas y en él consta el nombre y la dirección del remitente, el destinatario, el asunto y el mensaje en sí, aunque también existe la opción de que no aparezca el nombre del destinatario. El destinatario tiene la posibilidad de guardar una copia del mensaje que envía.

Cuando un usuario recibe un mensaje puede responder al remitente o al grupo de destinatarios, puede reenviar el mensaje tal cual a otra persona o grupo de personas, puede eliminarlo, poner una marca para indicar que es un mensaje de publicidad no deseada, mover a una carpeta creada dentro del servidor o introducir una marca de seguimiento para posteriores consultas.

Para utilizar el correo electrónico en el proceso de aprendizaje hay que tener en cuenta algunos aspectos (Cabero y Román, 2006: 223):

- Leer el correo con cierta regularidad y responder con la mayor celeridad posible, ya que el tiempo de demora en la contestación es uno de los factores que influyen en la percepción de la eficacia de la herramienta y da seguridad a los participantes en acciones formativas que se realizan apoyadas en las redes. Aunque no existe una regla básica respecto a la frecuencia, es conveniente que se conteste como mínimo una vez al día.
- Identificar el asunto. Esto facilitará, por una parte, encuadrar la contestación, despertar la atención del receptor, indicar en cierta medida la urgencia e importancia de la contestación pro el receptor y, por otra, su posterior archivo en carpetas tematizadas. Esta ordenación en carpetas tematizadas es muy importante para la localización futura de mensajes, y para ir construyendo un portafolio con los trabajos y el proceso seguido por los estudiantes en la acción formativa.
- Identificarse como emisor.
- Cuidar la expresión y la ortografía.
- Ser preciso en las solicitudes y en las contestaciones. Esto facilita la identificación de la demanda y la clarificación de la solicitud. Además, los mensajes demasiado largos no se leen.
- Evitar los envíos masivos de mensajes y considerar el anonimato.
- Utilizar la opción de prioridad que ofrecen los programas con mesura, ya que su abuso puede llevar al destinatario a perder el sentido de llamada de atención para demandar una reapuesta urgente, inmediata o importante.

- Usar en la respuesta parte del texto recibido. Esto es importante en las acciones formativas, pues puede ser de ayuda para clarificar conceptos y facilitar la contestación a las demandas solicitadas.
- Controlar el tamaño de los mensajes. Un archivo de tamaño considerable puede dificultar no sólo su envío y recepción, sino que sea rechazado por el servidor del correo.
- No ser exigente en demandar una contestación.
- Solicitar la información sobre la recepción de información.

Las ventajas del correo electrónico como medio de comunicación en un curso semipresencial son las siguientes:

- Enviar algunas consignas sobre el procedimiento del curso al iniciarse el curso.
- Tutorizar a los estudiantes, a través del cual pueden resolver dudas concretas
- Distribuir material de aprendizaje.
- Intercambiar documentos entre grupos de trabajo.
- Entregar ejercicios al profesor.

Entre los inconvenientes del correo electrónico en un proceso de enseñanza-aprendizaje podemos mencionar:

- La gran cantidad de publicidad no deseada que se recibe. Eliminarlo conlleva un trabajo ingente y, además, se corre el riesgo de eliminar mensajes importantes entremezclados con el *spam*.
- Muchos estudiantes pueden enviar la misma pregunta al profesor, de manera que el trabajo de éste se puede ver multiplicado al tener que responder a cada uno de ellos por separado. En estos casos puede ser aconsejable que el profesor envíe un correo electrónico a todos los estudiantes con las soluciones a las preguntas más frecuentes.

Este servicio, dada la facilidad de uso y su coste cero, está sustituyendo las tutorías presenciales en los entornos universitarios. Los estudiantes saben que pueden resolver sus dudas con el docente por este medio sin tener que desplazarse a su despacho en horas de visita, y en consecuencia perder alguna clase.

2.1.4. Listas de distribución

Las listas de distribución consisten en listas de direcciones de correo electrónico agrupadas en torno a un tema. Se trata de un servicio de Internet para el que se hace necesario un software al que se suscriben usuarios en listas relacionadas con un tema. Todos los miembros de una lista crean una "comunidad virtual" a través de la cual pueden enviar mensajes por correo electrónico que recibirá toda la comunidad en su caja de entrada de correo electrónico. Algunas de estas listas están administradas por un moderador.

Uno de los programas más utilizados para gestionar las listas de distribución es el *LISTSERV*, usado por empresas, instituciones, gobiernos, ONG, etc. Este programa, además de sus versiones comerciales, ofrece una versión gratuita para usos no comerciales.

En España existe asimismo un servicio gratuito de listas de distribución promovido por la comunidad RedIris, que es una entidad pública empresarial creada para

gestionar el programa de Recursos Informáticos de las universidades y centros de investigación.

Para su utilización en el aula existen dos opciones: 1) que los estudiantes se suscriban a una lista ya existente para tener contacto con especialistas sobre un tema; 2) crear una lista de distribución para la asignatura. En ambos casos se pueden utilizar para solicitar información, plantear dudas, compartir ideas y experiencias, realizar trabajos colaborativos, mantenerse actualizado sobre las novedades de un ámbito de conocimiento (enlaces, nuevas publicaciones, congresos, etc.), recibir información sobre puestos de trabajo disponibles, etc. Todos los mensajes que se envíen quedarán archivados y se podrán consultar en cualquier momento a través de la red.

A continuación listamos algunas ventajas de las listas de distribución basándonos en Allan (2007: 23):

- Es un método de comunicación rápido y fácil de usar.
- Permite el acceso de numerosas personas.
- Las respuestas suelen ser muy rápidas, algunas veces sólo tardan algunos minutos.
- Son una buena manera de mantenerse actualizado.
- Son una buena manera de acercarse a los especialistas de un ámbito y conocer sus experiencias profesionales.
- Son un medio de socialización.
- Se basan en el correo electrónico, así que no se necesita a un especialista en software.

Allan (2007: 23) apunta también algunos inconvenientes:

- Resulta difícil separar hechos de opiniones.
- Se puede perder mucho tiempo leyendo mensajes de poca importancia.
- Puede haber un exceso de correos electrónicos.
- Los debates pueden centrarse en temas muy concretos y no ser de interés para los intereses específicos de muchos usuarios.
- El debate puede acabar dominado por algunas pocas personas.
- A veces se utiliza para distribuir publicidad no deseada.

2.1.5. Videoconferencia

Las videoconferencias sirven básicamente para transmitir una señal de vídeo en directo a los participantes. Esta fue una de las primeras herramientas que se utilizó para la enseñanza a distancia. Para utilizar un sistema de videoconferencia son necesarios una cámara, un monitor, un micrófono y un altavoz. La cámara debería captar la imagen del profesor y de los materiales —transparencias o monitor— que éste proyecte, además de los estudiantes que hay en clase, si es que se graba una sesión presencial para que puedan disponer de ella los estudiantes no presenciales.

Para utilizar este sistema de comunicación asíncrona es necesario disponer de un compresor de ficheros que permita comprimir y descomprimir los archivos para visionarlos. La desventaja que presenta este sistema en la formación es que el docente debe ensayar la presentación antes de la grabación, lo cual supone una gran inversión de tiempo. Otra desventaja es que al ser un sistema de comunicación

asíncrona, no posibilita la interacción inmediata, con lo que podrían quedar dudas sin resolver.

Fernández Rodríguez (2003: 72) enumera otros inconvenientes:

- Se necesita un gran despliegue de infraestructura, con la conversión de las aulas en platós de grabación.
- Un equipo de producción y postproducción dedicado permanentemente a tareas concretas que no se pueden transferir a profesores.
- Este formato puede no ser idóneo para ciertos contenidos.
- El estudiante presencial tarda varias semanas antes de acostumbrarse a ser grabado.
- El estudiante virtual debe disponer de un ancho de banda mínimo para poder visualizar las sesiones adecuadamente.

Según Fernández Rodríguez (2003: 72), cuando los contenidos de las sesiones presenciales responden a clases magistrales, para los estudiantes virtuales se convierte en poco relevante poder ver al profesor y solicitan poder contar con más participación. En este sentido, la autora propone un formato alternativo, como podría ser una simple grabación del audio en formato MP3 o en un CD.

2.1.6. Videoconferencia web

Las videoconferencias web son reuniones virtuales en tiempo real a través de Internet cuyos participantes se encuentran en diferentes localizaciones. De hecho, se sustituye la sala de reuniones por el escritorio del ordenador del anfitrión de la reunión, que es la persona que la ha organizado. Cada participante recibe un enlace a una página web y una contraseña para acceder a la reunión.

Cada participante de la reunión ve desde su ordenador todo lo que el presentador muestra en su pantalla, gracias a un programa de aplicaciones compartidas. Además, la mayoría de programas para videoconferencias web permiten ceder el control de su ratón y su teclado al escritorio del presentador, quien, a su vez, puede ceder el control del ratón y el teclado a uno o a todos los participantes.

En las videoconferencias web pueden participar hasta 20 personas. A lo largo de la reunión el anfitrión puede ceder el papel de presentador a cualquiera de los demás participantes, de modo que la interacción acaba siendo similar a la de las reuniones presenciales, en las que la comunicación tiene lugar de muchos a muchos.

La videoconferencia web ha tenido una gran aceptación en el mundo empresarial porque facilita las reuniones con personas desde cualquier punto del planeta y evita desplazamientos, con su consecuente pérdida de tiempo y coste para la empresa.

Existen dos opciones para el uso de programas de videoconferencia web: 1) adquirir el programa e instalarlo en el servidor de la institución (es la forma recomendable si su uso es frecuente) y 2) hacer uso del programa a través del servidor del fabricante y pagar una cuota por su utilización. Los altos costes que supone utilizar este tipo de programa hace que este medio se utilice básicamente en universidades y centros de formación privados.

2.1.7. Seminario web

Los seminarios web son encuentros virtuales en los que los participantes se conectan vía Internet y reciben una conferencia o seminario en tiempo real. Pueden tener más de 100 participantes y el principio de comunicación utilizado es de uno a muchos. Se utilizan básicamente para formación en línea o eventos en línea.

Este sistema de comunicación permite ver la pantalla del anfitrión, escuchar sus explicaciones y mantener una conversación en tiempo real a través de un chat integrado. Las sesiones se pueden grabar para posteriores visionados. Es aconsejable abrir un foro de discusión al finalizar el seminario para que los participantes resuelvan dudas o comenten aspectos del seminario que no hayan quedado claros durante la sesión.

2.2. HERRAMIENTAS SOCIALES

Las llamadas herramientas sociales, también conocidas como Web 2.0 forman parte de la segunda generación de herramientas de comunicación virtual. El objetivo de estas herramientas es ofrecer un espacio virtual en el que los usuarios se puedan encontrar. Se refuerza así el carácter social de la Red. Como su propio nombre indica, las herramientas sociales pretenden que los individuos creen contactos y relaciones a través de herramientas de la Red, como las bitácoras, los wikis u otros programas para la recopilación de datos personales como MySpace o Facebook. Entre estas herramientas también se pueden mencionar los chats, que ya se han tratado en el apartado anterior, y los mundos virtuales, que permiten las actividades sincrónicas a través de juegos.

Algunas de estas herramientas, como las bitácoras y los wikis, ya han sido integradas en la enseñanza semipresencial.

2.2.1. Wiki

Un wiki es un sitio web en el que cualquier usuario, de forma voluntaria, puede crear, modificar o eliminar las páginas web del sitio a través del navegador. Es una herramienta colaborativa que permite crear documentos en coautoría. Por esta razón, la mayoría de wikis disponen de un historial con todos los cambios realizados, ya sea cronológicamente o por usuario. Esta opción puede ser de gran utilidad en el ámbito académico, ya que a través de ella el docente puede conocer las contribuciones de cada uno de los estudiantes en un trabajo colaborativo.

Para escribir en la mayoría de wikis que hay en el mercado, no es necesario tener conocimientos de edición en formato html, ya que suelen ofrecer elementos de edición de textos semejantes a un procesador de textos, e incluso la posibilidad de introducir imágenes, tablas o elementos interactivos.

Cada página tiene un título y, al escribir el título en cualquier lugar de una de las páginas que conforman el sitio, la palabra se convierte en un enlace a la página en cuestión. Esto convierte a los wikis en un entorno hipertextual, en el que cada página posee múltiples enlaces a otras páginas y en el que la navegación no es lineal.

La utilización de un wiki en el aula es especialmente recomendable para la creación de trabajos colaborativos, ya que admite modificaciones constantes y adopta una

estructura horizontal, con una organización en páginas, centrada en un tema. Otro gran potencial del wiki se debe a que promueve la interacción y se puede abrir a la comunidad virtual en general, saliendo así del aula. Además, puede resultar útil como herramienta para la coevaluación, dado que otros usuarios pueden introducir las modificaciones que consideren necesarias sobre los trabajos de los compañeros.

Pero los wikis presentan también algunos inconvenientes (Cabero y Román, 2006: 174):

- El sistema de publicación abierto en wikis va en contra del sistema tradicional de publicación con una concepción cerrada de la propiedad intelectual en la que la cesión de derechos de autoría no se contemplaba.
- Los estudiantes suelen tener reparos a que sus escritos puedan ser modificados por alguien sin su consentimiento.
- Los estudiantes pueden criticar que tienen que perder tiempo con el diseño, cuando lo importante son los contenidos.

En la Universidad Autónoma de Barcelona, existen algunos grupos de trabajo que han empezado a utilizar el wiki MoinMoin en sus clases de forma experimental.

2.2.2. Bitácora (blog)

Una bitácora (también conocida como *blog*) consiste en un sitio web en el que se recogen textos de un autor a modo de diario. En estos textos el autor goza de la libertad de publicar lo que quiere y sus escritos aparecen por orden cronológico de más a menos reciente. En general, aunque depende de la configuración por la que opte el autor, los lectores también pueden escribir comentarios y el autor responder a los comentarios. Este tipo de herramienta posibilita así la comunicación asíncrona.

Las bitácoras que se encuentran en la red pueden ser de tipo personal, empresarial, periodístico, etc. Pero aun cuando pertenecen a una empresa o institución suelen ser personales, ya que siempre es el mismo autor el que firma la bitácora. Además, las opiniones que se expresan son personales.

El mantenimiento de una bitácora suele ser bastante sencillo. El autor de una bitácora puede escribir texto, eliminar o modificar información, dar acceso a los lectores a que escriban sus propios comentarios sobre la bitácora, moderar esos comentarios e incluso introducir fotos y vídeos. Cada aportación del autor se añade a las aportaciones anteriores, sin modificar la información anterior.

La estructura de una bitácora suele ser siempre la misma: una columna central donde el autor expresa su opinión en párrafos más o menos breves ordenados cronológicamente. En otra columna suele haber una lista de contenidos, un espacio en el que los visitantes pueden introducir su opinión, enlaces a otras bitácoras u a otros documentos.

Una de las características de las bitácoras es su carácter interactivo y su frecuente actualización, cosa que motiva una alta frecuencia de visitas. Estos mismos aspectos, las convierten en una herramienta social gracias a la cual entran en contacto personas con un mismo interés. También esta característica la convierte en una herramienta prometedora en los entornos educativos.

Todas estas características mencionadas hacen que cada vez sea más común el uso de bitácoras en el ámbito educativo, conocidas como edublogs. Un edublog es una bitácora que se usa con fines educativos. Esta herramienta surge como alternativa a los entornos virtuales de aprendizaje, que suelen tener un coste demasiado alto para muchas instituciones y más aún para las iniciativas a escala personal de algunos docentes.

Las ventajas de una bitácora en el ámbito educativo son: la interactividad, la rapidez con la que se puede actualizar por tratarse de una especie de diario de reflexión o la retroalimentación que se recibe de otros compañeros o del docente.

Entre los usos que se le puede dar a una bitácora está el de construir conocimiento. El estudiante puede reflexionar sobre un tema determinado con comentarios bastante breves y añadir enlaces de otros sitios web o documentos y a otras bitácoras que podrían tener alguna relación con la suya.

Otro uso puede ser el de fuente de información, ya que en la red se pueden encontrar muchas bitácoras de expertos que, además de expresar sus opiniones sobre determinados temas, incluyen enlaces a otros documentos de la red. Una bitácora también puede usarse como herramienta de autoevaluación si se le pide al estudiante que reflexione periódicamente sobre su proceso de aprendizaje.

Asimismo, la bitácora puede resultar útil como instrumento de coevaluación. Si un individuo (grupo) publica su trabajo en una bitácora, el resto de estudiantes (o un grupo previamente asignado) tiene acceso al trabajo y puede introducir los comentarios pertinentes al respecto. Tras recibir los comentarios, el autor del trabajo puede introducir las modificaciones oportunas y entregarle al docente una versión final revisada.

Otra posibilidad consiste en poner a disposición del grupo una bitácora en la que los estudiantes, siguiendo un calendario diseñado previamente, deberán escribir un pequeño resumen o reflexión de cada sesión presencial o cada tarea de aprendizaje.

Las bitácoras también pueden formar parte de la carpeta del alumno, en la que el alumno escribe cómo progresa en su proceso de aprendizaje y comenta las muestras que incluye en su carpeta para demostrarlo. En algunos centros, también se utilizan las bitácoras como revistas, en las que los estudiantes publican artículos.

Como se puede ver, la posibilidad de las bitácoras es múltiple gracias a la gran oferta de sitios que permiten crear bitácoras a partir de plantillas, sin necesidad de conocer el html. Así, se puede disponer de una bitácora para la asignatura, para una unidad didáctica o para una actividad en concreto. Cada estudiante puede crear una bitácora personal o trabajar en grupo. Además, una bitácora puede servir de complemento a la clase presencial y aportar información adicional, recursos o propuestas de actividades.

2.3. SISTEMAS DE APRENDIZAJE VIRTUAL

En este apartado se presenta una serie de sistemas de aprendizaje virtual que incluyen herramientas que posibilitan la comunicación, ya sea verbal (y gestual) o textual, y, en consecuencia, la construcción del aprendizaje. Existen diferentes sistemas de aprendizaje virtual:

- Los entornos de aprendizaje virtual, que son sistemas formativos para los que se necesita una suscripción, como WebCT y Blackboard.
- Software libre, como Moodle, que viene a ser un sistema con un enfoque diferente para desarrollar entornos de aprendizaje virtual.
- Software para grupos de colaboración, como Lotus Notes.
- Software gratuito para promover la creación de grupos, como Google Groups.

Para la clasificación anterior nos hemos basado en Allan (2007: 38). A continuación presentamos algunas de estas herramientas a modo de ejemplo, algunas de ellas ampliamente difundidas.

2.3.1. Entorno virtual de aprendizaje

Un entorno virtual de aprendizaje (EVA) consiste en un programa diseñado para la enseñanza y aprendizaje a través de Internet que dispone de un conjunto de herramientas de comunicación, evaluación, archivo documentos, entrega y devolución de trabajos de los estudiantes, organización de notas, gestión de grupos, etc. Algunos entornos disponen incluso de herramientas como wikis o bitácoras o espacios de aprendizaje tridimensionales.

En un principio, los EVA se concibieron para la enseñanza a distancia, sin embargo, en la actualidad, se usan especialmente para complementar las clases presenciales en los sistemas de enseñanza semipresencial.

Un EVA proporciona la plataforma en la que el docente puede presentar a los estudiantes todo el material relacionado con el curso: programa, contenidos de aprendizaje, ejercicios y actividades de aprendizaje, procedimientos de evaluación, información administrativa, noticias y avisos, etc. No obstante, los EVA van mucho más allá de la simple puesta a disposición de archivos con la información relativa al curso y los materiales de aprendizaje, ya que disponen de herramientas de comunicación sincrónica y asíncrona (mensajería, foros de discusión y chat), herramientas para la gestión de grupos, herramientas de evaluación, etc.

En la plataforma también se puede poner a disposición de los estudiantes material de aprendizaje en línea o cuestionarios de evaluación, que le aportan datos al profesor para seguir el progreso del estudiante en su proceso de aprendizaje, orientarle y darle una calificación.

Una de las grandes ventajas de los EVA es que toda la enseñanza se puede impartir a través de un solo software.

Algunos entornos virtuales de aprendizaje se apoyan en software libre, como por ejemplo Moodle, Dokeos, ILIAS, KEWL.nextgen o SAKAI, mientras que otros son de pago, como Blackboard, WebCT, Atutor, Desire2Learn.

2.3.1.1. Entornos virtuales de aprendizaje comerciales. El ejemplo de Blackboard y WebCT

Blackboard y WebCT son dos programas que simulan una pizarra tradicional y que se utilizan para seguir las explicaciones de un profesor o de un estudiante. Ambos programas consisten en una ventana que ven todos los usuarios que estén conectados en el mismo momento y todo lo que se escriba en ella lo verán todos a la vez. En la

ventana también aparece el nombre de los usuarios conectados. Además, admiten la opción de dibujar o introducir animación con audio y vídeo.

Estas herramientas resultan muy útiles para el trabajo en grupo, ya que permiten que varias personas trabajen a la vez en un mismo proyecto y compartan ideas. Para el docente, la ventaja es que desde una sola cuenta se puede tener acceso a varios cursos, puede comunicarse con los estudiantes por medio de herramientas de colaboración en línea (foros y chats), realizar evaluaciones, proporcionar recursos de apoyo al curso, personalizar el formato de diversos documentos y puede comprobar el desempeño de los estudiantes.

Tanto desde Blackboard como desde WebCT se pueden importar documentos creados en otras aplicaciones. Para trabajar con estos entornos no se requiere instalar ningún software, sólo un navegador y disponer de la contraseña de acceso.

Las desventajas de estos programas son su alto coste, la necesidad de utilizar un navegador de Internet y, en consecuencia, de disponer de banda ancha. Para algunas de las definiciones hay que construir páginas web, con lo cual es preciso conocer el código html y programas de edición de páginas web.

2.3.1.2. Software colaborativo gratuito. El ejemplo de Moodle

Existen algunas plataformas de uso libre que han surgido como alternativa al software comercial, como por ejemplo Moodle, Sakai o Bodington. En este apartado apuntamos algunas de las características de uno de ellos, a modo de ejemplo.

Moodle es una plataforma de uso libre para la organización de cursos que ofrece foros de discusión, diarios reflexivos, un espacio para realizar consultas, encuestas y cuestionarios de (auto)evaluación, un sistema de almacenamiento de materiales y actividades de aprendizaje, calificaciones, la opción de realizar las entregas de las tareas de aprendizaje, etc.

Moodle, además, ofrece múltiples opciones, como un espacio en el que el estudiante puede entregar las tareas de aprendizaje y que deja un registro de la fecha y hora en que ha realizado la entrega, el foro, los sistemas de consulta para conocer la opinión del estudiante o los gestores de contenido, que permiten que los estudiantes creen glosarios a partir de la terminología que aparece.

Existe la posibilidad de obtener un informe de actividad de los estudiantes, en el que se informa del número de veces que cada estudiante ha entrado en la plataforma, las veces que ha consultado un módulo concreto, su participación en el foro o en el diario reflexivo, etc. Esta información puede ser útil en términos de evaluación.

Una de las ventajas de Moodle reside en que al entrar a la página principal de la plataforma, los estudiantes pueden ver los cambios que ha habido desde la última vez que el usuario entró. Otra ventaja consiste en el editor html integrado, que hace que no sea necesario tener conocimientos avanzados de html. Aunque para el usuario no es necesario tener un profundo dominio de html, es cierto que la mayoría de instituciones que lo usan disponen de técnicos responsables de su desarrollo.

2.3.2. Campus virtual

Algunas universidades han optado por crearse sus propios entornos virtuales de aprendizaje, que denominan campus virtual, campus extens, etc., y a los que únicamente tiene acceso los estudiantes matriculados a través de una contraseña.

El objetivo de estas plataformas digitales es servir de apoyo a la docencia universitaria y, como apunta Área (2001: 253), crear un espacio virtual de apoyo a la docencia universitaria presencial, es decir, facilitar la integración y uso de las nuevas tecnologías en las clases convencionales, y ofertar una modalidad de educación a distancia o semipresencial de los estudios universitarios.

Un campus virtual promueve la integración de las nuevas tecnologías de la comunicación en la acción formativa, estimula el uso de las tecnologías por parte del alumnado y extiende la oferta formativa de la universidad a una población que por las razones que sean no puede acudir a las aulas.

En este sentido, un campus virtual requiere los siguientes recursos básicos (Área, 2001: 256-257):

- Una infraestructura física de la red de telecomunicaciones distribuida por todos los espacios y centros de la universidad.
- La existencia de aulas de recursos telemáticos que permitan al alumnado acceder libremente al campus virtual.
- El diseño y disponibilidad de materiales didácticos electrónicos que puedan ser utilizados bien en la docencia convencional, bien en cursos completamente a distancia.
- Equipo de expertos informáticos responsabilizados en la creación y mantenimiento del hardware y software del campus.
- Equipo pedagógico encargado de asesorar y formar al profesorado de la universidad tanto en la elaboración de los materiales didácticos como en el uso pedagógico de las redes telemáticas.
- Profesorado de la propia universidad experto en el contenido de las materias y asignaturas, así como en las técnicas y metodologías de educación a través de redes de ordenadores.

En el caso de la formación semipresencial, el campus virtual pretende ampliar los servicios a los estudiantes más allá de los horarios de clase. Los instrumentos que puede ofrecer un campus virtual para impartir la docencia son los siguientes: avisos, noticias, calendario, espacio para la entrega de trabajos, consulta de notas, tutorías, foro de discusión, chat, pizarra electrónica, mensajería, archivos con los contenidos del curso, etc.

2.4. USO COMPARTIDO DE DOCUMENTOS

Las herramientas que fomentan el uso compartido de documentos permiten que varios usuarios tengan acceso a un mismo documento desde cualquier equipo. Estas herramientas funcionan guardando los documentos en la Red, por lo que para utilizarlas es necesario disponer de conexión a Internet y un navegador cualquiera.

Con algunas de ellas, también es posible trabajar sin conexión a Internet, pero sólo será posible guardar el documento, o los cambios realizados en un documento, cuando nos conectemos.

Para utilizar el uso compartido de documentos es necesario que haya un administrador, que será el creador del documento y que podrá editar el documento, eliminarlo, e invitar a lectores y colaboradores. A partir de ahí, las posibilidades son varias:

- Mostrar el documento a un grupo de usuarios, pero sin que tengan privilegios para editarlo, aunque sí para leerlo, guardarlo e imprimirlo.
- Compartir el documento con un grupo de usuarios y que todos tengan derecho a editarlo e introducir los cambios que crean oportunos.
- Publicar el documento en la Red, con una dirección propia como si fuera una página web, y que toda la comunidad internauta tenga acceso.

Los programas que suelen ofrecer las herramientas de uso compartido de documentos en el mercado son, por lo general, Word, Excel, Power Point o páginas web.

Hoy en día se pueden utilizar muchas de estas herramientas de forma gratuita, como es el caso de Google Docs o Google Sites. Para este caso concreto, lo único que se necesita es una cuenta Google, como puede ser Gmail. Este programa, además dispone de una función con la que poder consultar y editar documentos desde el móvil.

2.5. APRENDIZAJE ELECTRÓNICO MÓVIL

Las tecnologías móviles, como los teléfonos móviles, los portátiles con tarjetas inalámbricas integradas, las agendas personales digitales (PDA), entre otras, están tan difundidas que han acabado formando parte de muchas acciones formativas semipresenciales, y a distancia.

Allan (2007: 43) ofrece algunos ejemplos de herramientas para el aprendizaje electrónico móvil:

- Ordenadores de bolsillo, PDA, sistemas de votación, etc. en las sesiones presenciales.
- Ordenadores de bolsillo o teléfonos móviles para llevar a cabo el trabajo colaborativo.
- Formación en el trabajo para el estudiante que accede a una acción formativa a través de, por ejemplo, una PDA.
- Dispositivos de MP3, como un iPod, para escuchar la grabación de clases o entrevistas o para ver vídeos breves o escuchar a libros y periódicos en audio.
- El teléfono móvil para que el tutor pueda enviar mensajes de texto, pruebas u otras actividades de aprendizaje.

Capítulo 3. Metodología de la semipresencialidad

3.1. MATERIALES DE APRENDIZAJE

Los materiales de aprendizaje deben dotar al estudiante de las competencias necesarias para alcanzar determinados objetivos y aprender determinados contenidos. En este trabajo, cuando nos referimos a materiales de aprendizaje, hacemos referencia únicamente al material del estudiante y no al del profesor.

A continuación proponemos una clasificación de los materiales de aprendizaje:

- Guía de la asignatura: información y orientaciones sobre la asignatura y bibliografía básica.
- Tareas de aprendizaje (actividades, ejercicios y problemas que resolver, tareas y proyectos que desarrollar, exámenes, etc.).
- Material de apoyo (artículos, libros o fragmentos de libros, páginas web, diapositivas).

El material de aprendizaje no es únicamente un medio de información, sino que tal y como indica Parcerisa (2005: 21) también una forma de estructurar y organizar la realidad que tiene influencia en el concepto que el alumnado que lo utiliza se va forjando de esa realidad y de la manera de acceder a ella.

Los materiales para cursos semipresenciales constituyen una herramienta clave para favorecer el aprendizaje, ya que en esta modalidad cobra cierta importancia el trabajo no presencial y el trabajo autónomo del estudiante. Así, parte de los materiales se trabaja en las sesiones presenciales y se comenta en clase, pero otra parte importante de los materiales se trabaja a distancia, lo cual implica que se deben diseñar de modo que orienten al estudiante y estructuren su trabajo autónomo.

En este sentido, al organizar una asignatura en la modalidad semipresencial hay que estructurar los materiales teniendo en cuenta el tipo de contenidos que se tengan que trabajar, ya sean conceptuales, procedimentales y actitudinales, y habrá que especificar:

- Qué materiales se trabajarán de forma presencial y cuáles a distancia.
- Qué herramientas se podrán utilizar para trabajar los materiales.
- En qué soporte se presentarán los materiales a los estudiantes.
- Qué estrategias de enseñanza se aplicarán para explotar mejor los contenidos.

En numerosas ocasiones lo que se hace es virtualizar los materiales ya existentes para cursos presenciales. En estos casos, apunta Martín Hernández (2006: 37), se deben conocer bien las características del medio y tener en cuenta el uso que se pretende que el estudiante haga de esos materiales, como por ejemplo si deben ser impresos y leídos o deben formar parte de un material de autoaprendizaje, ya que ello delimitará su diseño: principales características, soportes, etc.

Según Martín Hernández, virtualizar los contenidos no es una tarea simple, debe ser realizada por expertos en metodología didáctica, ya que no consiste en pasar de forma mecánica un documento en papel a Word o PDF, o las presentaciones a Flash.

Hay que diseñar la interactividad de los materiales teniendo en cuenta los principios de usabilidad, interactividad y, sobre todo, la finalidad del material.

En un curso semipresencial habrá que especificar en el propio material la dinámica que se seguirá para realizar cada actividad –presencial o no presencial—. En lo que se refiere a los materiales que se trabajan de forma no presencial, habría que promover el trabajo cooperativo y la interactividad, para que el estudiante pueda progresar en su aprendizaje, especialmente en las sesiones no presenciales. Los aspectos formales del diseño ayudarán al estudiante a guiarse de forma autónoma.

Los materiales para la semipresencialidad se pueden distribuir en papel o en formato electrónico. De hecho, las TIC proporcionan múltiples posibilidades para la creación de materiales para entornos virtuales, presenciales y no presenciales.

Alsina et al. (2005 : 87-132) proponen unas fichas con pautas y orientaciones para la creación de materiales para la docencia universitaria que consideramos que se adaptan perfectamente a la enseñanza semipresencial. A continuación adaptamos algunas de las orientaciones que proponen los autores divididas en aspectos formales y de contenido.

a) Aspectos formales:

- Si el material es en formato papel, no tiene que ser excesivamente voluminoso. Tiene que ser manejable.
- Si es en soporte electrónico, los archivos no deberían ser demasiado pesados, tienen que ser rápidos de bajar y permitir una navegación fácil.
- La portada o la página de inicio debe estar actualizada y contener los datos necesarios para la identificación del contenido (universidad, facultad, titulación, asignatura, curso, semestre, nombre y apellidos del docente...).
- Tiene que incluir un sumario en el que se indiquen los apartados que contiene. Si es en soporte electrónico, puede entenderse como la estructura del material (carpeta, subcarpeta, apartado, subapartado) o como contenido específico de cada apartado.
- Debe incluir la paginación para facilitar la localización de un apartado concreto. En el caso de un sitio web, debe incluir un mapa que posibilite encontrar fácilmente cada apartado.
- Tiene que existir una diferencia clara entre los distintos apartados. En el caso del material en papel, se pueden separar bien los apartados dejando espacios en blanco o con otros recursos tipográficos. En el caso de material electrónico, los apartados son necesarios para poder pautar la utilización y el seguimiento de los materiales.
- El contenido tiene que ser fácilmente legible y, en su caso, audible. En los materiales en papel esto dependerá de las características de la letra, el papel y el color de la impresión. En los materiales electrónicos, también la medida de la letra, la variedad de colores, la cantidad de imágenes y la calidad del sonido son importantes. Hay que evitar la carga excesiva de elementos que distraigan la atención. Es importante comprobar si se puede acceder al material desde diferentes sistemas y si todos los estudiantes disponen de los programas necesarios para visualizar y oír el material.
- En el caso de las transparencias o diapositivas, es recomendable utilizar una sola fuente, no inferior a 24 puntos si se van a proyectar y 12 puntos si se van a fotocopiar. No es conveniente cargarlas con información, este tipo de material debería servir únicamente como guión. Como regla general, los

autores recomiendan usar la regla del 7x7: siete líneas por diapositiva y 7 palabras por línea.

b) Aspectos de contenido:

- Especificar la relación del material con los contenidos del programa de la asignatura.
- Reflejar coherencia con los objetivos de aprendizaje.
- Tanto el material de apoyo como las actividades que se recogen tienen que mostrar coherencia con los criterios de evaluación de la asignatura.
- Las tareas y actividades deben ayudar a la motivación, a la aplicación, a la ejercitación...
- Las actividades deben hacer constar las competencias o los objetivos que se esperan alcanzar.
- Es conveniente que las actividades de aprendizaje presenten una progresión en su dificultad.
- En el caso del material en soporte electrónico, se pueden incluir ejercicios que faciliten la interacción entre el estudiante y el material, con el profesorado o con otros estudiantes.
- Es recomendable incluir bibliografía y otras fuentes de referencia que permitan profundizar en los contenidos.
- Se deben incluir orientaciones para la autorregulación (indicaciones que ayuden al estudiante a tomar decisiones para usar el material de manera adecuada). Las pautas para la autocorrección y autoevaluación facilitan un uso más activo del material.
- Se pueden incluir propuestas de optatividad: posibilidades distintas de utilización.
- Se deben incluir pautas de trabajo sobre cómo utilizar los materiales: pautas para la lectura o la visita, en el caso de páginas web, orientaciones para otras lecturas críticas y consignas para realizar las tareas.

A estas orientaciones añadimos otras, propuestas por Domínguez y Redondo (2006: 153-157). Estos dos autores proponen una guía para la elaboración de materiales si lo que se desea es que éste sea reutilizado.

- El material debería formar parte de un diseño pedagógico abierto y permitir el desarrollo de diferentes estrategias de enseñanza y, en consecuencia, distintos estilos de (auto)aprendizaje.
- El material debe elaborarse a partir de núcleos básicos que se complementen con otros documentos y recursos, de forma que sea versátil y polivalente.
- Debe responder a la diversidad del alumnado mediante la configuración de diferentes niveles: iniciación, profundización y especialización. Esta estructura abierta debe organizarse a través de un conjunto de hipervínculos y enlaces a lo largo de cada tema.
- Los itinerarios de profundización exigen que el material tenga en cuenta una serie de rutas de navegación. El itinerario escogido por el alumnado, según su nivel, debe posibilitar que éste sea capaz de generar nuevos conocimientos que pueden ser compartidos y acrecentados a través de las comunidades y grupos virtuales. Por esta razón, los materiales digitales deben contar con hipervínculos o llamadas de atención que permitan al alumnado relacionar lo que está estudiando con otras partes de la propia plataforma y de Internet. Durante el desarrollo del proceso, el material debe potenciar la conectividad y la conexión interdisciplinar de los temas que se estén trabajando con los cursos, plataformas y grupos de aprendizaje diferentes.

- La estructura externa del material debe facilitar la comprensión y motivación a través del formato y de la presentación, teniendo en cuenta la lógica de la estructura interna. El lenguaje de los materiales debe estar adaptado al alumnado. Se debe promover el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, así como su transferencia y aplicación útil a diferentes contextos sociales y profesionales.
- El material digital debe tener en cuenta las siguientes consignas en su presentación, redacción y expresión lingüística con el fin de facilitar el estudio: a) uso apropiado de la gramática y la ortografía; b) el cumplimiento de los objetivos ha de ser medible; c) el estilo de escritura ha de ser claro y directo y se usará la segunda persona del singular (tú) para dirigirse al estudiante.
- La estructura externa del material debe contar con los siguientes apartados: prueba de conocimientos previos, introducción, objetivos, esquemas o mapas conceptuales, desarrollo de contenidos, actividades de autoevaluación y aplicación; glosario y bibliografía.
- La estructura interna del material debe contemplar los principios del constructivismo: aprendizaje significativo para el participante y construcción cognitiva de lo simple a lo complejo.
- Debe posibilitar la integración y la utilización de diferentes medios, recursos tecnológicos y sistemas de apoyo.
- El material debe contener un plan permanente de recogida de datos, a través de actividades de autoevaluación o instrumentos específicos para su mejora, aplicación y reutilización.
- Cuando se elabore el material, se tendrá presente que el diseño preestablecido es un boceto que debe enriquecerse y mejorarse

Por último, es importante tener en cuenta que el diseño de cualquier material de aprendizaje para un entorno virtual no puede depender exclusivamente de un profesor, sino que debe ser fruto de un equipo multidisciplinario. De acuerdo con Sangrá (2000: 194), en él confluyen como mínimo cuatro disciplinas:

- La tecnología, que acostumbra a tomar la forma concreta de la informática e, incluso más concretamente la programación.
- El diseño gráfico, que puede estimular al estudiante a aprender y que contribuye a la ergonomía de la interfaz.
- La pedagogía, y más concretamente la especialidad en tecnología educativa, ingeniería de la formación o metodología formativa, que trata de facilitar el aprendizaje.
- La disciplina objeto del material (historia, matemáticas, derecho mercantil...).

3.2. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Entendemos por actividades de aprendizaje todas aquellas acciones que posibiliten el proceso de aprendizaje, ya sean actividades individuales o en grupo, virtuales o presenciales, de escucha, observación, síntesis, análisis... Las actividades de aprendizaje deberán estar directamente relacionadas con las competencias y los objetivos formulados y los contenidos de aprendizaje, y por tanto tienen que estar diseñadas de modo que permitan observar y medir si se han alcanzado dichos objetivos.

En un contexto de enseñanza semipresencial, las actividades pueden realizarse presencialmente o a distancia. En ambos casos, será importante elegir el soporte

adecuado para implementarlas. Las actividades (semipresenciales) requieren adaptarse a las tecnologías de la educación, ya que el uso de las tecnologías puede motivar al estudiante a implicarse en su proceso de aprendizaje por considerar que los procedimientos educativos utilizados son actuales y están de moda.

Antes de elaborar la planificación de actividades de un curso, es necesario determinar la dedicación que se espera del estudiante, en horas de trabajo presencial y horas de trabajo autónomo.

A nuestro entender, el proceso de diseño de las actividades se articula en los siguientes pasos:

- 1) Determinar cuál es el objetivo que se persigue con la actividad. Las actividades pueden tener como objetivo formar o evaluar o simplemente fomentar la socialización del grupo.
- 2) Determinar el tipo de actividad que mejor se ajuste a los objetivos marcados y a la interacción esperada. Es preciso decidir qué estrategia proporcionará una situación óptima de aprendizaje para los estudiantes: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos, contrato de trabajo, resolución de ejercicios, debate sincrónico o asíncrono, carpeta del estudiante, etc. El trabajo cooperativo puede resultar idóneo en la modalidad semipresencial, ya que combina los aspectos positivos del aprendizaje cooperativo (interdependencia positiva, interacción, colaboración...) con el trabajo a distancia (autonomía, uso de herramientas tecnológicas, espacios virtuales de reflexión y comunicación...). Las actividades cooperativas se pueden implementar como actividades puntuales, con el fin de complementar el trabajo presencial de los estudiantes, o como actividades de larga duración que se realizarán a lo largo de todo el curso. En este último caso, podrían usarse las sesiones presenciales para las reuniones grupales y la tutorización de los proyectos.
- 3) Determinar los contenidos de aprendizaje que irán asociados a la actividad. En este sentido hay que tener en cuenta que el diseño de las actividades está estrechamente relacionado con el tipo de contenidos objeto del aprendizaje. Así, Parcerisa (2005: 28) propone que para trabajar los contenidos conceptuales se puede optar por proporcionar información o por proponer actividades que permitan al alumnado buscar la información. En el caso de promover un aprendizaje de hechos, el autor prevé estrategias que favorezcan la memorización. En el caso de conceptos o sistemas conceptuales, el autor propone que el estudiante realice un proceso de elaboración personal y que se le incite a aplicar el concepto en situaciones y casos distintos. Con vistas al diseño de actividades que pretendan el aprendizaje de habilidades o destrezas, esto es, el aprendizaje de contenidos procedimentales, Parcerisa (2005: 29) propone actividades que contemplen actividades de ejercitación y propongan modelos y ejemplos, así como actividades de aplicación en contextos distintos del procedimiento que se trabaje. Por último, en lo que concierne al diseño de actividades para el aprendizaje de contenidos actitudinales, el mismo autor propone que se planteen interrogantes y cuestionamientos, dilemas; que se propongan actividades de observación y de análisis y reflexión sobre las prácticas profesionales, incluyendo actividades de trabajo en equipo, etc.
- 4) Determinar la interacción de la actividad. Es necesario decidir si la actividad se realizará de forma individual o en grupo. En el caso de que se opte por una

actividad en grupo, hay que definir cómo se crearán los grupos y cuántas personas podrán crearlos.

- 5) Determinar el grado de presencialidad de la actividad. Es preciso decidir si la actividad se realizará en el aula –durante las sesiones presenciales– o fuera del aula –durante las sesiones no presenciales–. En el caso de la semipresencialidad, habrá que mantener un equilibrio entre las actividades presenciales y las no presenciales con el fin de no desbordar al estudiante con la carga de trabajo y no acabar creando dos cursos paralelos: uno presencial y uno a distancia. También es importante entrelazar las actividades presenciales con las virtuales, de manera que formen una misma amalgama.
- 6) Determinar el tiempo necesario para ejecutar la actividad. A la hora de diseñar una actividad, hay que calcular el tiempo que necesitará el estudiante para resolverla. Es esencial tener en cuenta las características de todos los miembros del grupo (conocimientos previos, dificultades con el uso de las herramientas, horas de dedicación por semana...) y tomar como punto de referencia el tiempo que necesitaría un estudiante medio. El tiempo de ejecución de una tarea debe abarcar el tiempo de lectura y comprensión de la consigna, el tiempo de reflexión, el tiempo de búsqueda y análisis de información y documentación y el tiempo de preparación de las respuestas. También es preciso incluir el tiempo dedicado a la coevaluación y a la autoevaluación, y a la puesta en común después de su finalización.
- 7) Seleccionar las herramientas que mejor se ajusten para cada actividad. Determinar qué herramienta tecnológica, o qué combinación de herramientas, se adecua mejor a cada actividad. Entre las herramientas se puede identificar: el ordenador como estación de trabajo, herramientas de búsqueda y documentación (Internet, bases de datos electrónicas, motores de búsqueda), herramientas de comunicación (foros, chats, correo electrónico, listas de distribución), herramientas de edición y de construcción de conocimiento (procesador de textos, editores de páginas web, editores de trabajo colaborativo, como la bitácora o el wiki...), herramientas de transmisión de imagen y sonido, animación, etc.
- 8) Evaluar la actividad. La evaluación debería servir para valorar el progreso del estudiante y en qué grado ha alcanzado los objetivos marcados. La evaluación también debe servir para valorar si la planificación de la actividad ha sido correcta y en qué grado lo ha sido. Habrá que comprobar si las consignas estaban suficientemente detalladas, si los criterios de evaluación eran los adecuados para la carga de trabajo, si el procedimiento para la recogida de datos era correcto, si la temporización prevista se ha ajustado al tiempo real. El estudiante debe disponer de los criterios de evaluación (y en su caso de calificación) de la actividad antes de iniciarla así como la forma de entrega, correo electrónico, campus virtual, papel, etc. La evaluación puede consistir en una autoevaluación, en una coevaluación o la puede ejecutar el docente. Los procedimientos también pueden ser variados: la carpeta del estudiante, un informe desarrollado por el estudiante sobre la actividad, la observación, etc.
- 9) Ajustar la actividad y cerrarla. Una vez recogidos los datos que aporta la evaluación, se puede ajustar y revisar la actividad para futuras ediciones.
- 10) Recapitular. La fase final de cualquier actividad debería ser la recapitulación. En esta fase el estudiante tiene que disponer de retroalimentación de su trabajo y

realizar una reflexión que le ayude a asentar el aprendizaje. Esta reflexión puede consistir en valorar su progreso y las dificultades que ha encontrado, analizar en qué ha fallado y por qué, interrelacionar la actividad con otros contenidos y otras materias con el fin de transferir, generalizar y lograr la aplicación de su aprendizaje.

En definitiva, las actividades deberían cumplir las siguientes características: consolidar el aprendizaje, transferir, generalizar y lograr la aplicación de los aprendizajes y promover el pensamiento crítico.

A continuación presentamos una tabla con un resumen de actividades que se pueden utilizar en un curso semipresencial. Se explican las características de cada actividad, su utilidad, las ventajas e inconvenientes y la aplicación en un contexto presencial o virtual. Para la realización de la tabla nos hemos basado en Allan (2007: 101-106).

Actividad	Características	Utilidad	Ventajas	Inconvenientes	Aplicación
Planificación de acciones	Se crea un plan de acción con metas específicas, medibles, factibles y realistas.	Transferencia de aprendizajes de un curso al puesto de trabajo o a la práctica.	Método simple y rápido.	Los estudiantes no siguen las reglas del plan de acción y hacen planificaciones demasiado generales sin un marco temporal factible.	Presencial: Se puede desarrollar tomando notas en un cuaderno. Virtual: Se puede realizar de forma individual y luego los estudiantes comparan sus planes con los compañeros.
Presentación individuales	El tutor da una presentación audiovisual en el aula o en línea. Se puede utilizar para motivar los debates u otras actividades.	Motivación. Ilustración o esclarecimiento de conceptos e ideas.	El material se puede reutilizar en otros cursos. Gran abanico de herramientas disponibles.	Puede ser necesario invertir demasiado tiempo para crearlas. Se necesitan las herramientas necesarias.	Funciona bien tanto para las actividades presenciales como para las virtuales.
Lluvia de ideas	Los estudiantes generan nuevas ideas y opciones.	Permite identificar nuevas ideas y perspectivas. Es muy útil para abordar nuevos temas.	Método simple y rápido.	Puede ser necesario invertir demasiado tiempo para desarrollar la actividad. No todos los estudiantes se sienten motivados con este tipo de actividad.	Presencial: Se puede desarrollar en la pizarra. Virtual: Al ser una actividad rápida, puede realizarse por el chat o por videoconferencia.
Estudio de casos	Los estudiantes reciben una situación específica y tienen que explorar posibilidades para encontrar soluciones.	Permite que los estudiantes exploren diferentes situaciones desde varias perspectivas, que compartan ideas y experiencias y que construyan su propio conocimiento.	Está muy vinculado al mundo profesional. Se puede utilizar para preparar a los estudiantes para situaciones futuras.	Puede ser necesario mucho tiempo para preparar esta actividad. Algunos estudiantes pueden tener la sensación de que no es "real" y por tanto no sentirse motivados.	Presencial: Los estudios de casos sobre papel funcionan bien. Virtual: La documentación se puede cargar en un entorno virtual.
Debate	Estructurados o no estructurados. Pueden centrarse en un tema específico o en un conjunto de ideas.	Los estudiantes pueden explorar y compartir ideas y experiencias, así como construir conocimiento.	Los mejores debates son los que se centran en temas y preocupaciones reales y en los que participan todos los estudiantes.	Los debates pueden desviarse del tema central. Algunos estudiantes no participan, mientras que otros los dominan.	Funcionan bien tanto en un entorno presencial como virtual. En la virtualidad pueden durar hasta dos semanas.

Demostración	El docente hace una demostración de una determinada competencia o producto, como por ejemplo un sitio web.	Dan una visión general a los estudiantes. Se suelen utilizar cuando el acceso a la tecnología es limitado.	Dan una visión general y motivan al alumno a hacerlo él mismo.	Algunas demostraciones son demasiado largas (en general, entre 10-15 minutos es suficiente). Son aburridas porque los estudiantes están pasivos.	Funcionan bien tanto en un entorno presencial como virtual.
Ejercicio	Consisten en actividades cuyo objetivo es resolver una tarea específica. Puede realizarse en parejas o grupos de tres o más personas.	Se trabaja sobre un tema concreto y los estudiantes se benefician del trabajo en grupo.	Suele ser muy motivador para los alumnos, ya que aprenden los unos de los otros. El resultado es mucho más positivo que cuando se realiza de forma individual.	Se pierde tiempo planificando el trabajo en grupo. Algunos estudiantes no los ejecutan.	Funcionan bien tanto en un entorno presencial como virtual.
Actividad para romper el hielo	Actividades de corta duración cuyo objetivo es que los participantes se conozcan y se familiaricen con las herramientas y el entorno antes de iniciar el proceso de aprendizaje.	Sirve para “romper el hielo” antes de iniciar una actividad virtual y para que los alumnos empiecen a familiarizarse con la participación en línea.	Todos los participantes acaban conociéndose. Los estudiantes que se incorporan tarde al grupo también pueden participar de la actividad.	Algunos estudiantes no participan. Algunos estudiantes intentan dominar la actividad, mientras que otros se sienten intimidados. Algunas personas se sienten frustradas porque preferirían empezar con el contenido del curso directamente.	Funcionan bien tanto en un entorno presencial como virtual.
Aprendizaje basado en problemas	Se tiene que resolver problemas reales que no disponen de una única solución.	Los estudiantes aprenden a partir de problemas reales. Para su resolución se activa un aprendizaje profundo.	Se tienen que aplicar los conocimientos y competencias individuales para resolver problemas complejos. Sirve como preparación para aprender en el puesto de trabajo.	Falta de compromiso con la actividad. Suele durar mucho tiempo y eso desmotiva a algunos estudiantes. Resulta difícil anticipar los resultados de aprendizaje.	Funciona bien tanto en un entorno presencial como virtual.
Aprendizaje centrado en proyectos	Trabajo cooperativo en el que cada individuo realiza sus propias tareas y contribuye con ideas, comentarios y ayuda a los compañeros.	Se puede basar en proyectos reales del mundo laboral. Se pueden crear grupos de trabajo multidisciplinares. Ayuda a desarrollar competencias de trabajo en equipo y de comunicación virtual. Estimula el intercambio de experiencias, ideas y apoyo.	Experiencias estimulantes y satisfactorias. Los individuos aprenden los unos de los otros. El resultado final tiene una calidad superior que si lo hubiera producido un solo individuo.	Se pierde tiempo planificando el trabajo en grupo. Algunos estudiantes no ejecutan los proyectos.	Funciona bien tanto en un entorno presencial como virtual. Si se realiza en la virtualidad, puede ser de larga duración.

Actividad de reflexión	Se reflexiona sobre el proceso de aprendizaje en grupos pequeños o de forma individual.	Se puede utilizar como actividad de evaluación, como por ejemplo en un diario de aprendizaje.	Muy útil para mejorar el rendimiento y la motivación.	Es necesario explicar a los estudiantes en qué consiste este enfoque. Funciona mejor si es el propio profesor el que estructura el proceso de reflexión. Puede ser necesario invertir mucho tiempo.	Funcionan bien tanto en un entorno presencial como virtual. Se puede utilizar en múltiples formatos.
Juego de roles	Cada estudiante adopta un rol diferente en una simulación, luego exploran el rol y las consecuencias de las decisiones que toman. Este tipo de actividad tiene que estar orientada por un especialista.	Permite que los estudiantes exploren diferentes situaciones desde distintas perspectivas.	Proporciona experiencia práctica para resolver ciertas situaciones y tiempo para reflexionar y aprender de las experiencias.	A muchos estudiantes no les gusta este tipo de actividad y se desconectan de ella. Otros, la viven intensamente y, en el caso de tener problemas de salud mental, puede tener graves consecuencias.	Funcionan bien tanto en un entorno presencial como virtual.
Simulación	Un grupo sigue unas reglas o una situación que simula una situación real. Puede orientarla el docente o un grupo de estudiantes.	Permite que los estudiantes tengan una experiencia "real". Proporciona experiencias que son difíciles de resolver en la vida real.	Proporciona experiencia práctica para resolver una situación en concreto y tiempo para reflexionar y aprender de las experiencias.	Se puede necesitar mucho tiempo para realizar la actividad. Puede ser que los estudiantes no la vean como "real" y, por tanto, que no la valoren. Resulta difícil relacionar experiencias con el mercado laboral.	Funcionan bien tanto en un entorno presencial como virtual.
Actividad para fomentar el trabajo en equipo	Un grupo realiza una actividad que involucra a todos los miembros. El debate y la reflexión sobre la actividad son más importantes que la propia actividad.	Permite que los estudiantes virtuales se familiaricen con las actividades virtuales en grupo.	Los estudiantes pueden aprender cosas de sí mismos, cómo trabajan y cómo lideran un equipo. Se pueden crear unas normas (o "netiqueta") para trabajar en un entorno virtual.	Algunos estudiantes no se comprometen con la actividad y la ven como una pérdida de tiempo. Algunos estudiantes no participan y otros dominan la actividad.	Funcionan bien tanto en un entorno presencial como virtual. En un entorno virtual puede durar largos periodos (hasta dos semanas, aproximadamente).
Ponente invitado	El profesor invita a un especialista a visitar al grupo, ya sea en el aula o en un entorno virtual. Si lo hace en un entorno virtual puede	Introduce el conocimiento de un especialista. Es una oportunidad para explorar diferentes puntos de vista. Se puede utilizar para hacer hincapié en un punto de vista	Proporciona ideas y experiencias nuevas y una visión diferente. Es muy estimulante. Se puede grabar la ponencia para que los alumnos la puedan	Se necesita mucho tiempo para organizar la ponencia. Existen unos requisitos técnicos y puede haber problemas de acceso a la página web. El ponente puede llegar sin una preparación previa y no	Funcionan bien tanto en un entorno presencial como virtual. Si se realiza una ponencia virtual se supera el problema del tiempo y desplazamiento que podría

	ser de forma sincrónica o asíncrona.	en concreto.	escuchar cuando quieran en archivos de sonido o en podcasts, e incluso reutilizarla para otros cursos.	conocer el nivel del grupo. El ponente puede llevar la sesión hacia derroteros no deseados y usurpar el papel del docente. Se pueden crear falsas expectativas por parte del tutor, del ponente o de los alumnos).	presentar una ponencia presencial.
Visita	Un grupo de estudiantes visita una empresa (presencial o virtualmente) y comparten sus experiencias de forma presencial o a través de un entorno virtual.	Oportunidad de explorar diferentes perspectivas.	Es una experiencia muy estimulante para los estudiantes. Proporciona nuevos puntos de vista, ideas y experiencias.	Se necesita mucho tiempo para organizar la visita. La visita se puede convertir más en una experiencia social que de aprendizaje. Se pueden crear falsas expectativas por parte del docente, el grupo o individuo visitado o los estudiantes.	Funcionan bien tanto en un entorno presencial como virtual. La visita puede completarse con actividades anteriores y posteriores a la visita. Las visitas virtuales pueden realizarse mediante herramientas en línea, como una bitácora o visitas virtuales en tres dimensiones.

Figura 13. Actividades aplicables a un curso semipresencial. Basado en Allan (2007: 101-106).

3.3. PARTICIPANTES

La figura del profesor sufre una transformación al pasar de un modelo tradicional, basado especialmente en las clases magistrales, a un modelo semipresencial, con una gran presencia de escenarios tecnológicos. El profesor pasa a tener que desempeñar otras funciones, hasta el punto que ahora ya no se debería hablar de profesor sino de equipo docente, en el cual se articulan diferentes figuras y funciones.

Pero si el papel del profesor se transforma, también lo hace el papel del estudiante, que pasa de ser un receptor pasivo de contenidos a desempeñar un papel activo en su proceso de aprendizaje, y para lo que tiene que demostrar motivación, autonomía y organización.

En los siguientes apartados comentamos algunas de las nuevas funciones que desempeñan los agentes involucrados en el proceso, qué competencias deben poseer y qué relaciones se establecerán entre profesor y estudiante.

3.3.1. El estudiante

El elemento básico de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje es el estudiante. Es imprescindible conocer su contexto, sus estilos de aprendizaje, sus objetivos y sus competencias previas para llevar a cabo la acción de enseñar.

Obviamente, el trabajo que realizará el alumno en un curso semipresencial ha de ser diferente del que realizaría en la modalidad presencial, ya que parte del proceso de aprendizaje el estudiante lo tendrá que recorrer de forma autónoma.

En este nuevo contexto, pensamos que las características de un estudiante semipresencial deberían ser:

- Capacidad de organizar su aprendizaje, planificar el tiempo que necesita dedicar a las actividades presenciales y a las no presenciales.
- Responsabilidad y constancia para realizar la acción formativa de forma prácticamente autónoma, además de saber establecer criterios sobre la importancia de los materiales.
- Participación de forma activa con los otros agentes del proceso: el docente y los otros estudiantes. Con éstos últimos, además de trabajar en equipo de forma cooperativa, sería recomendable que socializara, ya que esto suele tener repercusiones positivas en el aprendizaje.
- Competencia en el uso de las TIC, que serán una de sus principales herramientas de trabajo y de comunicación.
- Capacidad de autoevaluarse, evaluar a sus compañeros y valorar el entorno de su aprendizaje.

No obstante, hay que tener en cuenta que la llegada del estudiante a la universidad implica un gran cambio para él. La vida universitaria le supone un esfuerzo de adaptación, organización y autonomía en relación con la enseñanza secundaria. Tampoco hay que olvidar que el estudiante llega de un contexto en el que se ha guiado su aprendizaje en gran medida y que de repente se espera que actúe como un aprendiz adulto y maduro y que sepa aprender de forma independiente. Por si fuera poco, se espera que sea capaz de manejarse, también de forma autónoma, en entornos tecnológicos que a menudo le resultan poco familiares.

3.3.2. Docente-tutor

En un modelo de enseñanza semipresencial, el docente, además de sus tareas tradicionales como didacta, acaba desempeñando diversas funciones que en otros modelos, como por ejemplo en la enseñanza a distancia, desempeña todo un equipo docente: coordinadores, expertos en contenidos, especialistas en tecnología de la educación, especialistas en la producción de materiales de aprendizaje, tutores y moderadores, etc.

La ventaja de que sea el docente el que desempeñe todas estas funciones es que acaba conociendo todo el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, ya que es él quien interviene en todo momento. Sin embargo, esta situación tiene como inconveniente la carga de trabajo que supone, ya que tiene que diseñar él mismo el material, moderar las interacciones de los estudiantes, evaluar, ajustar los materiales al progreso del grupo, conocer las herramientas y los entornos virtuales de aprendizaje que se usarán en el curso, etc. Todo ello, en la mayoría de los casos sin haber recibido una formación específica y sin haber ni siquiera experimentado cursos semipresenciales en su propia piel, que por lo menos le podrían servir como modelo.

En la semipresencialidad, al ser los entornos virtuales de aprendizaje una de las piezas clave para la interacción, el docente, en vez de actuar como centro de conocimientos, se convierte en un facilitador del aprendizaje. En este sentido, el docente tiene que guiar al estudiante para que sea él el que aprenda de forma independiente, que interactúe con el resto del grupo y que interactúe con las fuentes de información que tiene a su disposición gracias a las nuevas tecnologías. Pero precisamente, por tener que guiar al estudiante a través del uso de distintas herramientas, el docente tiene que desempeñar también una función tecnológica.

A continuación detallamos algunas de las funciones que consideramos que debe desempeñar el profesor-tutor en un contexto semipresencial basándonos en la clasificación de Ryan *et al.* para la enseñanza a distancia (2000: 110). Para ello partimos de la enseñanza semipresencial como modalidad ofrecida por instituciones de índole presencial y en las que el docente es también tutor, moderador y experto en contenidos y tecnología.

- Pedagógica:
 - Planificar la asignatura.
 - Elaborar los materiales de aprendizaje.
 - Orientar el proceso de aprendizaje, para lo cual es necesario conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
 - Estructurar el conocimiento.
 - Moderar la interacción entre los estudiantes centrandolo el debate sobre los puntos críticos.
 - Responder las preguntas de los estudiantes.
 - Evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
 - Proporcionar retroalimentación.
 - Exigir contribuciones en los debates.
 - Potenciar el pensamiento crítico.
 - Despertar el deseo de aprender.
- Social:
 - Promover actividades para que los estudiantes creen vínculos y se cree un buen ambiente de colaboración.

- Promover el trabajo cooperativo.
- Motivar la interacción de los estudiantes.
- Moderar las intervenciones de los estudiantes.
- Supervisar el tono de las intervenciones de los estudiantes.
- Mostrarse cercano y accesible.
- De dirección:
 - Establecer las normas de funcionamiento del curso.
 - Diseñar un calendario de trabajo.
 - Organizar los grupos de trabajo.
 - Hacer un seguimiento de los estudiantes que queden rezagados.
 - Ofrecer la información académica necesaria.
- Técnica:
 - Dominar las herramientas y programas que se vayan a utilizar a lo largo del curso.
 - Desarrollar materiales electrónicos.
 - Guiar en el uso de herramientas para la realización de las actividades.
 - Dar apoyo técnico.
 - Dar soporte a los estudiantes en las tareas de documentación electrónica.

En esta clasificación se puede comprobar que las características del docente en la modalidad semipresencial, en la mayoría de casos, se acercan más a las del docente de la educación a distancia que a las del docente en la modalidad presencial.

Por último, y como ya hemos mencionado en otras ocasiones a lo largo de este trabajo, insistimos en que no por el simple hecho de introducir las tecnologías en el aula mejora la acción docente.

3.4. DISEÑO DE UN CURSO EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

El diseño es un término que enlaza teoría y práctica. Tiene que ver tanto con un enfoque sistemático con reglas que se basan en datos como con las prácticas contextualizadas que se adaptan constantemente a las circunstancias (Beetham y Sharpe, 2007: 6-7).

El diseño debe tener en cuenta los materiales de aprendizaje, el entorno de aprendizaje, las herramientas y el equipo, las actividades de aprendizaje, el programa del curso. Un diseño nunca podrá darse como definitivo, ya que las circunstancias (contexto de los estudiantes, tecnologías disponibles, necesidades del mercado laboral, etc.) siempre serán distintas.

El diseño y desarrollo de un curso semipresencial es cíclico y se compone de cinco fases, que son:

- 1) Análisis de las necesidades.
- 2) Diseño.
- 3) Implementación
- 4) Evaluación
- 5) Ajuste de la propuesta

Seguir todas las fases del diseño asegura que se conozcan las necesidades de los estudiantes, se planifique el curso o el módulo teniendo en cuenta dichas necesidades, se desarrolle el curso, se imparta, se valore su adecuación y se mejore.

A continuación detallamos en qué consiste cada una de las fases.

1) **Análisis de las necesidades.** El primer nivel del diseño de un curso semipresencial consiste en analizar las necesidades. Como punto de partida habría que considerar las siguientes cuestiones:

- Razón por la que se opta por un curso semipresencial. Habría que valorar si la semipresencialidad es la mejor opción según las características del curso y de los estudiantes a los que se dirige.
- Grupo al que se dirige el curso. Este aspecto se refiere al número de estudiantes, conocimientos previos, lagunas, competencia en herramientas tecnológicas, necesidades especiales, tamaño del grupo.
- Objetivos globales y generales indicativos del curso.
- Tecnologías disponibles.
- Herramientas que se utilizarán (correo electrónico, foro, chat, sitios web, etc.) y usos que se les pueden dar.
- Personas que estarán involucradas en el diseño e implementación del curso, su disponibilidad horaria, competencia tecnológica, etc.
- Enfoque pedagógico que se utilizará.
- Duración del curso.

2) **Diseño.** Esta fase consiste en producir todos los materiales, actividades de aprendizaje, recursos y documentación del curso, además de definir el grado de presencialidad y virtualidad, las herramientas que se utilizarán, el formato que se dará a los materiales (texto, sonido, imagen, animación), la proporción de actividades dirigidas y autónomas, y trabajo individual y cooperativo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los criterios de evaluación, la estimación del número de horas de dedicación del estudiante y del docente o las competencias mínimas de los estudiantes para poder seguir el curso con normalidad.

Al diseñar un curso en la modalidad semipresencial es importante que la integración entre presencialidad y virtualidad se produzca en todos los niveles: módulo, unidad didáctica y actividad. También es importante tener en cuenta, que en la mayoría de los casos es aconsejable empezar con actividades presenciales para luego pasar a las virtuales y concluir de nuevo con la presencialidad.

En este nivel del diseño, otro de los aspectos que hay que tener en cuenta es la consistencia del diseño en todo el material. Para ello puede ser recomendable contar con la ayuda de un diseñador gráfico que verifique la consistencia de estilos y un editor que compruebe si los contenidos y actividades de aprendizaje están directamente relacionados con los objetivos de aprendizaje, si todo el material constituye un todo y si hay consistencia entre las sesiones presenciales y las virtuales.

En relación con los aspectos técnicos, en esta fase hay que garantizar que el curso funcionará con todo tipo de marcas y versiones de ordenadores, navegadores, buscadores; que los enlaces están actualizados; que el tiempo para cargar las páginas es mínimo (menos de 10 segundos); que los videos se pueden visionar sin interrupciones; los archivos de audio se pueden escuchar sin ruidos de

fondo; que la actualización de las páginas es rápida, de modo que el estudiante no pierda el foco de atención.

En el proceso de diseño es importante tener en cuenta cómo se crea un curso que integre presencia y distancia y que ofrezca un equilibrio entre los diferentes tipos de experiencias de aprendizaje. Para ello partimos de los aspectos que Allan (2007: 79) considera fundamentales en el diseño de un curso semipresencial:

- **Interacción social.** El aprendizaje es un proceso social y como tal hay, al diseñar un curso en la modalidad semipresencial es importante crear oportunidades para la interacción social a lo largo del proceso de aprendizaje. La interacción puede conseguirse a través de actividades en pareja, en pequeños grupos y de pequeñas pausas o de un bar virtual.
- **Acción.** El diseño del curso tiene que involucrar a todos los estudiantes, ya sea de forma individual, en pequeños grupos o el grupo entero. El aprendizaje virtual tiene que ser activo y debe incluir sesiones de preguntas y respuestas y otras actividades. Cuanto más involucrados estén los estudiantes en la sesión, más probabilidades existen de que se beneficien.
- **Señalización.** Los estudiantes deben saber en qué punto del aprendizaje se encuentran, cómo han conseguido llegar hasta ahí y qué les queda por delante. Es importante que el material esté organizado en una secuencia lógica y que los estudiantes reciban orientaciones sobre cómo deben proseguir su proceso de aprendizaje. Los aspectos que debería cubrir la señalización son:
 - Página inicial con un mapa del sitio
 - Herramientas de búsqueda
 - Sistema de ayuda
 - Títulos y cabeceras
 - Menú del contenido
 - Índice
 - Glosario
 - Enlaces
 - Favoritos

La orientación no sólo es necesaria en las sesiones virtuales, sino también en las sesiones presenciales.

- Estructura de la sesión del día
- Métodos y técnicas de enseñanza
- Razón de ser de cada actividad
- Objetivos de aprendizaje
- Dinámica de trabajo (individual, pequeños grupos, toda la clase)
- Expectativas del profesor (cuándo preguntar, qué pueden hacer si no entienden algo)

Este tipo de orientación permite que los estudiantes se sientan seguros y cómodos. En un curso semipresencial, en el que se combinan de diferente manera las sesiones presenciales y virtuales es quizás importante enviar un correo electrónico o un aviso sobre las actividades que tendrán que completar en un período concreto.

- **Ritmo de las actividades.** Una experiencia de aprendizaje es como una obra de teatro o un partido de fútbol, en la que al variar el ritmo aumenta el impacto que produce. Esto significa que al planificar las actividades de aprendizaje hay que incluir actividades lentas y rápidas.

Entre las actividades lentas podemos encontrar: lectura y escritura, debates en pequeños grupos, completar cuestionarios, hacer explicaciones, ver un video, practicar una nueva competencia...

Entre las actividades rápidas se puede citar: presentaciones cortas con una buena dosis de energía, bromas y humor, sesiones rápidas de preguntas y respuestas, actividades con límite de tiempo.

En un curso semipresencial puede resultar útil empezar con una actividad lenta que permita que los estudiantes se relajen en el entorno de aprendizaje, pasar a una actividad de ritmo rápido y acabar con otra actividad lenta, como por ejemplo un período de reflexión.

- Introducción de bloques de contenidos. La atención de los estudiantes suele disminuir a mitad de una actividad. En este sentido es esencial identificar qué contenido se presentará en un período concreto y en qué momentos se introducirán posibles pausas. Las pausas, al general nuevos principios y fines en medio de una actividad, acaban creando muchos más puntos de aprendizaje en una sesión.
- Contexto del estudiante. El curso debería adaptarse a las necesidades y al contexto de los estudiantes. Esto se puede conseguir de dos maneras: mediante un lenguaje que les resulte próximo y utilizando ejemplos que les resulten importantes.
- Opciones a los estudiantes. Los estudiantes se sentirán más motivados si pueden participar en la definición del curso. Entre los aspectos que pueden decidir los estudiantes están:
 - Temas
 - Proceso de aprendizaje
 - Metodología de trabajo (individual, en grupo)
 - Miembros de los grupos de trabajo
 - Recursos (texto, audio...)
 - Material electrónico o impreso
 - Horarios (por ejemplo para las sesiones de chat)
 - Lugar del aprendizaje (aula, biblioteca, centro de recursos, casa, lugar de trabajo)
 - Itinerarios a través del curso
 - Maneras de comunicarse con el docente/tutor (presencial, correo electrónico, foro, chat)
 - Ejemplos utilizados (pueden aportar sus propios ejemplos)
 - Resolver dudas en privado o ante todo el grupo
 - Métodos y temas de la evaluación
 - Estrategias de evaluación y retroalimentación
- Equilibrio entre teoría y práctica. Una regla adecuada para equilibrar la teoría y la práctica en cualquier tipo de curso suele ser 20/80. Esto es un máximo del 20% del contenido se dedicará a la teoría y el 80% restante se dedicará a la práctica.
- Actividades de reflexión. Es necesario que para cada actividad se destine un momento de reflexión que permita a los estudiantes integrar su aprendizaje.
- Retroalimentación. La retroalimentación es imprescindible en cualquier proceso de aprendizaje. Una buena retroalimentación aumenta la motivación de los estudiantes, además de ayudar a centrar la atención.

- Cierre. Un curso bien estructurado debería contar con un inicio, un medio y un final bien claros. El final del curso se tiene que diseñar de manera que los estudiantes que tengan la sensación de consecución, éxito y cierre.
 - Soporte. Hay que prever cómo se ofrecerá soporte a los estudiantes en los distintos aspectos: fase de iniciación al curso, uso de las herramientas tecnológicas, soporte técnico, tutorización por parte del docente, un compañero o un mentor. El soporte variará en función del número de sesiones presenciales o virtuales que haya en el curso, pero suele ser imprescindible disponer de un especialista en entornos virtuales de aprendizaje.
- 3) Implementación. Al implementar el curso, el docente, o en su caso el tutor, deberá participar en toda una serie de actividades, como guiar en las actividades presenciales y virtuales, dar soporte técnico a los estudiantes, proporcionar retroalimentación, etc.

Antes de iniciar la completa implementación del curso, sería conveniente experimentar el curso, o por lo menos una pequeña parte, con un grupo reducido de estudiantes. Esto permitiría identificar posibles problemas y corregirlos, especialmente en lo que se refiere al cálculo de los tiempos de dedicación (del estudiante o del docente), recursos, uso de las herramientas, tipo de actividades, consignas, etc.

- 4) Evaluación. La evaluación supone la recogida de información sobre el curso con el fin de medir y valorar los resultados obtenidos. Esto permitirá valorar el entorno físico de aprendizaje, el entorno virtual de aprendizaje, los materiales y el proceso de aprendizaje.

En lo que se refiere al entorno físico, los datos ofrecerán información sobre si el aula está bien equipada y se dispone de los programas necesarios, o si el personal de apoyo está disponible o, en su ausencia, si el profesor es capaz de resolver los problemas que surjan.

En cuanto al entorno virtual de aprendizaje, la evaluación debería valorar si el acceso al entorno de aprendizaje es fácil y rápido, si los sistemas de seguridad funcionan bien, si el diseño del entorno es intuitivo y atractivo, si es posible seguir diferentes itinerarios a través del entorno de aprendizaje o si todas las aplicaciones funcionan correctamente.

Los puntos que habría que valorar respecto a los materiales de aprendizaje son si el acceso al material es fácil y la descarga es rápida, si se indican los objetivos de aprendizaje, si son motivadores y despiertan el interés del estudiante, si el lenguaje utilizado es claro, si el contenido es relevante y la progresión adecuada, si se ofrecen una serie de itinerarios entre los que el estudiante puede elegir, si se facilita la práctica, si se ofrece retroalimentación personalizada y si están actualizados.

Con la evaluación del proceso de aprendizaje se pueden explorar aspectos del curso semipresencial como: el desarrollo de las competencias de comunicación virtual; el desarrollo de estrategias de aprendizaje (aprender a aprender); el uso hecho de los materiales de aprendizaje; el uso de las herramientas virtuales de comunicación (correo electrónico, foros de debate, chat); el equilibrio entre trabajo autónomo y cooperativo.

5) Ajuste de la propuesta. Los resultados de la evaluación deberían servir para ajustar la propuesta y en algunos casos podrían tener como resultado:

- El cambio de modalidad semipresencial a modalidad presencial o a distancia.
- El rediseño del curso, con nuevos objetivos y competencias, estructura, métodos e incluso nuevos docentes o tutores.
- La modificación del entorno virtual de aprendizaje (el entorno virtual de aprendizaje se renueva totalmente, se reorganiza el sitio, se cambia la navegación o el diseño).
- La modificación de la semipresencialidad (más actividades, menos actividades, distribución del tiempo diferente).

Aunque también es posible que no sea necesario introducir ningún tipo de cambio.

El éxito de un diseño dependerá del conocimiento que se tenga de las necesidades del grupo de aprendizaje y de cada individuo. Esto se debería acompañar de objetivos realistas y de la selección de una combinación entre presencia y virtualidad adecuada. Asimismo, hay que decidir qué herramientas tecnológicas se ajustarán mejor a las necesidades del curso y a las competencias de sus participantes. Por último, una vez el curso se implemente, habrá que evaluarlo y mejorarlo.

PARTE III

MARCO CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL DE LA TRADUCCIÓN

En esta parte describiremos los elementos del diseño curricular que configuran y articulan la propuesta pedagógica que proponemos para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial y que concretaremos en los siguientes capítulos:

1. El marco pedagógico en el que se enmarca nuestra propuesta. Aquí recogemos aspectos relacionados con los presupuestos pedagógicos, el espacio didáctico y las materias de aplicación, las competencias, los contenidos de aprendizaje, la secuenciación y la semipresencialidad.
2. La metodología que utilizamos a la hora de diseñar las actividades didácticas y los materiales de aprendizaje, de seleccionar las herramientas de comunicación y de trazar un plan de tutorización.
3. La evaluación, tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

Capítulo 1. Marco pedagógico

1.1. PRESUPUESTOS PEDAGÓGICOS

De acuerdo con Hernández Hernández (1989: 6), enseñar es el acto por el que un profesor muestra o suscita *contenidos* educativos (conocimientos, hábitos y habilidades), a un *alumno*, a través de unos *medios*, en función de unos *objetivos* y dentro de un *contexto*. Esas cuestiones representan los aspectos fundamentales de cualquier diseño curricular.

El proceso de *aprender* implica el proceso complementario de *enseñar*. Entendemos que aprender es el acto por el que un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor o por cualquier otra fuente de información. El alumno lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio o de trabajo). Este proceso de aprendizaje lo realiza en función de unos objetivos (Hernández Hernández, 1989: 6).

Por otro lado, consideramos de igual importancia situar nuestra propuesta en aspectos que guardan una relación más estrecha con el diseño pedagógico para completar nuestra concepción sobre el acto de enseñar-aprender. Nos referimos a cuestiones metodológicas relacionadas con el constructivismo.

En este sentido, defendemos la posición del alumno en el centro de la acción formativa para que pueda comunicarse, discutir y compartir información con sus compañeros y con el docente, y conseguir así que la clase se convierta en una actividad creativa y participativa, en la que el conocimiento se construya de forma activa.

En este modelo de enseñanza, el docente deja de ser el centro de la clase y el concentrador del saber y de la información para convertirse en un estimulador, un orientador del alumno. Su objetivo es producir individuos autónomos, capaces de adquirir información por su cuenta, capaces de juzgar la validez de dicha información y hacer, a partir de ella, inferencias lógicas y coherentes. De este modo, el objetivo del docente es enseñar al alumno a aprender, mientras que el alumno tiene que aprender a aprender.

Aprender a aprender es importante porque el alumno tiene que organizar toda la información que recibe, seleccionar la más importante y saber utilizar más tarde ese conocimiento. Por tanto aprender a aprender implica: 1) el uso adecuado de estrategias cognitivas y 2) el uso adecuado de modelos conceptuales (*andamios* del aprendizaje y del pensamiento).

Desde esta perspectiva, aprender a aprender supone dotar al individuo de "herramientas para aprender" y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo y esto implica el conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, en este caso, sobre el aprendizaje, para llegar a ser consciente de lo que se está haciendo.

Por tanto, consideramos que al alumno no sólo habrá que enseñarle unas técnicas eficaces para el estudio, sino que también deberá adquirir un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, la adquisición de ese

metaconocimiento se deberá producir por medio de la reflexión sobre la propia práctica en el contexto.

Siguiendo una línea constructivista, hemos adoptado el enfoque por tareas, aplicado a la enseñanza de la traducción, de Hurtado Albir (1999). Este enfoque dota al diseño curricular de un carácter globalizador capaz de integrar todos sus elementos – competencias, contenidos de aprendizaje, metodología y evaluación–, al tiempo que ayudar al individuo a construir sus propios conocimientos, y no a memorizar las respuestas “correctas”.

Por otro lado, la propuesta pedagógica que presentamos en esta tesis, parte de la formación por competencias. El término competencia, como indican Zabala y Arnau (2008: 19) surgió del ámbito de la empresa para designar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea de forma eficiente. Este modelo se ha integrado rápidamente en el ámbito académico y ha pasado a formar parte de los diseños curriculares tanto escolares como universitarios.

Su importancia en el ámbito académico radica en que al ser un modelo aplicado en los contextos profesionales, las empresas valoran muy positivamente a los graduados que se han formado mediante el aprendizaje basado en competencias, ya que ello asegura que el individuo no sólo sabe, sino que también sabe hacer.

Para definir competencia, tomamos la definición de Zabala y Arnau (2008: 43), que apuntan que es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.

Existen competencias genéricas y competencias específicas. Las genéricas, también llamadas transversales, se pueden transferir a diferentes contextos, ámbitos profesionales y tareas. Las específicas son las propias de una titulación o profesión.

Para llevar a cabo una formación por competencias, según sostienen Villa y Poblete (2007: 52), hay que cumplir algunos criterios, que especificamos a continuación:

- Determinar clara y específicamente en qué consiste la competencia que se desea desarrollar y evaluar.
- Formular explícitamente el propósito que se pretende en cada actividad.
- Señalar el contexto y circunstancias en las que se van a realizar las actividades (en el aula, en el laboratorio, en casa, en una empresa...), si la actividad se va realizar individualmente o en grupo, con determinadas herramientas o técnicas específicas.
- Estimar el tiempo aproximado en que deberían realizarse las actividades.
- Indicar los materiales o recursos necesarios, bien sean dados o que deba buscarlos el estudiante.
- Señalar la estrategia (métodos y procedimientos) para llevar a cabo la acción prevista.
- Ofrecer indicadores de lo que se entiende que es una adecuada demostración de la competencia (criterios de evaluación relacionados con los indicadores y evidencias).

Asimismo, entendemos que la finalidad de la enseñanza de la traducción es conseguir que el alumno adquiera los conocimientos y las habilidades para saber traducir, es decir, que desarrolle su competencia traductora. En ese sentido, para enseñar a traducir tomamos como punto de partida la definición de competencia traductora propuesta por el grupo

PACTE (2005), y su distinción en subcompetencias bilingüe, extralingüística, de conocimientos en traducción, instrumental y estratégica.

1.2. ESPACIO DIDÁCTICO Y MATERIAS DE APLICACIÓN

Un diseño curricular no se puede definir ni planificar sin reflexionar previamente sobre el perfil del alumno al cual se dirigirá la acción formativa. Las unidades didácticas que proponemos van dirigidas principalmente a alumnos del grado de Traducción e Interpretación, aunque también podrían ir dirigidas a alumnos de postgrado de Traducción e Interpretación.

Tales unidades se enmarcan en las siguientes materias:

- Iniciación a la traducción
- Traducción científico-técnica
- Traducción jurídica

La direccionalidad lingüística de las unidades didácticas que presentamos es del inglés al español para iniciación a la traducción y traducción científico-técnica y de portugués al español para las de traducción jurídica, aunque consideramos que se pueden adaptar a cualquier otra combinación lingüística variando simplemente los textos.

En el caso de un postgrado de Traducción e Interpretación, podrían insertarse en materias relacionadas con:

- Iniciación a la traducción
- Traducción científico-técnica
- Traducción jurídica
- Introducción al mercado profesional de la traducción

Para realizar todas las unidades didácticas, se espera que los estudiantes tengan conocimientos a nivel de usuario de las herramientas informáticas y un nivel avanzado de los idiomas de trabajo. Además, en las asignaturas de traducción especializada (jurídica y científico-técnica) deberían dominar la traducción general.

1.3. COMPETENCIAS

Para nuestra propuesta pedagógica hemos adoptado la clasificación de competencias genéricas y específicas de la “Proyecto de Grado de Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)”, ya que la experimentación de las unidades didácticas que presentamos, la hemos llevado a cabo en ese contexto.

1.3.1. Competencias transversales

Las competencias transversales que adoptamos para nuestra propuesta las hemos extraído de Propuesta del Título de Grado de Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y son las siguientes:

- Trabajar en equipo
- Diseñar y gestionar proyectos
- Razonar críticamente
- Trabajar en un contexto multicultural
- Aprender de manera estratégica
- Trabajar de forma ética

Los indicadores que nos proporcionarán datos sobre los resultados del aprendizaje en lo que se refiere a las competencias transversales han sido adaptados de Villa y Poblete (2007):

Competencias transversales	Indicadores
Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptar y cumplir las normas del grupo. • Colaborar en la definición, organización, distribución y realización de las tareas de grupo. • Tomar en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimentar de forma constructiva. • Contribuir a la cohesión del grupo. • Gestionar constructivamente las diferencias, los desacuerdos y los conflictos del grupo.
Diseñar y gestionar proyectos	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar la ejecución del proyecto asignando los tiempos necesarios. • Planificar una evaluación de los resultados del proyecto. • Aprovechar los recursos que tiene a su disposición. • Distribuir las responsabilidades y tareas en función del potencial de cada miembro del equipo.
Razonar críticamente	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar una actitud crítica ante la realidad. • Participar activamente en los debates. • Fundamentar y argumentar los juicios propios. • Considerar los juicios de otros.
Trabajar en un contexto multicultural	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilar la diversidad de la condición humana. • Entender la relación con personas de otras culturas y condición social como enriquecimiento personal. • Buscar cómo generar relaciones transculturales.
Aprender de manera estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Formular un plan de acción para aprender. • Cuestionar y ampliar lo aprendido. • Documentarse para ampliar la información. • Relacionar conocimientos entre disciplinas.

<p>Trabajar de forma ética</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respetar las normas establecidas en el seno del grupo al que pertenece. • Valorar las opiniones y puntos de vista de los demás. • Saber convivir en un grupo plural y heterogéneo. • Reconocer el trabajo cooperativo como medio positivo de convivencia en el aula.
--------------------------------	---

Figura 14. Competencias transversales. (Adaptadas de Villa y Poblete, 2007)

1.3.2. Competencias específicas

A continuación presentamos las competencias específicas de nuestra propuesta, igualmente extraídas de la Propuesta del Título de Grado de Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), que dividimos por materias:

- Iniciación a la traducción
- Traducción especializada

En el caso de la traducción especializada, las competencias específicas nos sirven tanto para guiarnos en nuestra propuesta de traducción científico-técnica como de traducción jurídica.

Competencias específicas para la materia Iniciación a la traducción

- Producir textos escritos en lengua materna para poder traducir.
- Comprender textos escritos en idioma extranjero para poder traducir.
- Aplicar conocimientos culturales para poder traducir.
- Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir.
- Utilizar los recursos de documentación para poder traducir.
- Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción.
- Dominar los aspectos profesionales de la traducción.
- Resolver problemas de traducción de textos no especializados.

Figura 15. Competencias específicas para la materia Iniciación a la traducción.

Competencias específicas para la materia Traducción especializada (científico-técnica y jurídica)

- Comprender textos escritos en idioma extranjero para poder traducir
- Producir textos escritos en idioma materno para poder traducir
- Aplicar conocimientos temáticos para poder traducir
- Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir
- Utilizar los recursos de documentación para poder traducir
- Utilizar los recursos terminológicos para poder traducir
- Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción
- Dominar los aspectos profesionales de la traducción
- Resolver problemas de traducción de diferentes campos de especialización

Figura 16. Competencias específicas para la materia Traducción especializada.

Con el propósito de cuantificar en qué medida el estudiante alcanza las competencias específicas, adoptamos los indicadores que se han formulado en la Propuesta del Título de Grado de Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), tanto para iniciación a la traducción como para traducción especializada.

Iniciación a la traducción	
Competencias específicas	Indicadores
Producir textos escritos en lengua materna para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. • Aplicar estrategias para producir textos sencillos en lengua materna de lengua estándar y con finalidades específicas. • Producir textos en español, adecuados al contexto y con corrección lingüística. • Producir textos sencillos en lengua materna de lengua estándar y con finalidades comunicativas específicas. • Resolver interferencias entre las lenguas de trabajo.
Comprender textos escritos en idioma extranjero para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. • Aplicar estrategias para comprender textos sencillos en lengua extranjera. • Comprender la intención comunicativa y el sentido de textos sencillos escritos en lengua extranjera.
Aplicar conocimientos culturales para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la necesidad de movilizar conocimientos culturales básicos para poder traducir textos sencillos escritos en lengua extranjera. • Aplicar estrategias para adquirir conocimientos culturales básicos para poder traducir. • Tener conocimientos culturales básicos para poder traducir textos sencillos escritos en lengua extranjera. • Integrar conocimientos culturales básicos para resolver problemas de traducción.
Utilizar los recursos de documentación para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Formular adecuadamente las necesidades informativas para poder traducir textos sencillos escritos en lengua extranjera. • Identificar las fuentes de información existentes (digitales y analógicas) para poder traducir textos sencillos escritos en lengua extranjera. • Interrogar eficientemente las fuentes de documentación para poder traducir textos sencillos escritos en lengua extranjera. • Evaluar los resultados obtenidos en el proceso de búsqueda de la información para poder traducir textos sencillos escritos en lengua extranjera. • Aplicar los recursos de documentación para resolver problemas de traducción básicos.
Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar que se conocen los recursos tecnológicos para poder traducir textos sencillos escritos en lengua extranjera. • Aplicar los recursos tecnológicos para la recopilación, elaboración y análisis de información para poder traducir textos sencillos escritos en lengua extranjera. • Aplicar los recursos tecnológicos para resolver problemas de traducción básicos.

<p>Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario. • Identificar el carácter textual y dinámico de la equivalencia traductora. • Demostrar que se conocen las fases del proceso traductor. • Demostrar que se conocen los diversos métodos de traducción. • Demostrar que se conocen los diversos tipos de problemas y errores de traducción básicos. • Demostrar que se conocen las técnicas y estrategias para resolver problemas de traducción básicos.
<p>Dominar los aspectos profesionales de la traducción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar que se conoce el funcionamiento del mercado laboral de la traducción de la lengua extranjera a la lengua materna. • Gestionar problemas relacionados con el ejercicio de la profesión de traductor.
<p>Resolver problemas de traducción de textos no especializados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los problemas de traducción propios de textos sencillos escritos en lengua extranjera. • Recorrer adecuadamente las diferentes fases para la elaboración de una traducción, realizando las tareas correspondientes. • Utilizar las estrategias y técnicas apropiadas para resolver problemas de traducción básicos. • Encontrar la solución traductora que convenga en cada caso.

Figura 17. Competencias específicas e indicadores para la materia Iniciación a la traducción.

Los indicadores para Traducción especializada (científico-técnica y jurídica) los hemos adoptado asimismo de la Propuesta del Título de Grado de Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB.

Traducción especializada	
Competencias específicas	Indicadores
<p>Comprender textos escritos en idioma extranjero para poder traducir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. • Aplicar estrategias para comprender textos de ámbitos especializados y con finalidades comunicativas específicas. • Comprender la intención comunicativa y el sentido de textos de ámbitos especializados.
<p>Producir textos escritos en idioma materno para poder traducir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. • Aplicar estrategias para producir textos escritos de ámbitos especializados y con finalidades comunicativas específicas. • Producir textos escritos especializados, adecuados al contexto y con corrección lingüística. • Producir textos escritos de ámbitos especializados y con finalidades comunicativas específicas. • Resolver interferencias entre las lenguas de trabajo.
<p>Aplicar conocimientos temáticos para poder traducir</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la necesidad de movilizar conocimientos temáticos para poder traducir textos especializados. • Aplicar estrategias para adquirir conocimientos temáticos para poder traducir textos especializados. • Tener conocimientos temáticos para poder traducir textos especializados.

	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar conocimientos temáticos para resolver problemas de traducción en textos especializados.
Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar que se conocen los recursos tecnológicos para poder traducir textos especializados. • Aplicar los recursos tecnológicos para la recopilación, elaboración y análisis de información para poder traducir textos especializados. • Aplicar los recursos tecnológicos para resolver problemas de traducción de textos especializados.
Utilizar los recursos de documentación para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Formular adecuadamente las necesidades informativas para poder traducir textos especializados. • Identificar las fuentes de información existentes (digitales y analógicas) para poder traducir textos especializados. • Interrogar eficientemente las fuentes de documentación para poder traducir textos especializados. • Evaluar los resultados obtenidos en el proceso de búsqueda de la información para poder traducir textos especializados. • Aplicar los recursos de documentación para resolver problemas de traducción de textos especializados.
Utilizar los recursos terminológicos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y aplicar las normas metodológicas y formales del trabajo terminológico para poder traducir textos especializados. • Usar las herramientas genéricas (buscadores, herramientas de gestión documental) y específicas (gestores de terminología) del trabajo terminológicos para poder traducir textos especializados. • Aplicar los recursos terminológicos para resolver problemas de traducción de textos especializados.
Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario. • Identificar el carácter textual y dinámico de la equivalencia traductora. • Demostrar que se conocen las fases del proceso traductor para la traducción de textos especializados. • Demostrar que se conocen los diversos métodos de traducción. • Demostrar que se conocen los diversos tipos de problemas y errores de traducción en la traducción de textos especializados. • Demostrar que se conocen las técnicas y estrategias para resolver problemas en la traducción especializada.
Dominar los aspectos profesionales de la traducción	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar que se conoce el funcionamiento del mercado laboral de la traducción especializada. • Gestionar problemas relacionados con el ejercicio de la profesión de traductor especializado.
Resolver problemas de traducción de diferentes campos de especialización	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los problemas de traducción propios de campos especializados. • Recorrer adecuadamente las diferentes fases para la elaboración de una traducción especializada, realizando las tareas correspondientes. • Utilizar las estrategias y técnicas apropiadas para resolver problemas de traducción en textos especializados. • Encontrar la solución traductora que convenga en cada caso.

Figura 18. Competencias específicas e indicadores para la materia Traducción especializada.

1.4. CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Los contenidos de aprendizaje responden a la pregunta ¿qué enseñar-qué aprender? Son los conocimientos que el alumno tiene que asimilar y que, a su vez, han de ser soporte de la adquisición de hábitos y destrezas. Por lo tanto, representan los medios del proceso de formación (Hernández Hernández: 1989: 90).

Los contenidos de aprendizaje en nuestra propuesta han sido seleccionados teniendo en cuenta dos factores: 1) la estructuración lógica para facilitar el aprendizaje y la incorporación a la estructura cognitiva del alumno y 2) la significatividad psicológica, es decir, a partir de qué conocimiento tiene que construir el alumno para poder establecer una relación significativa entre sus conocimientos previos con los nuevos contenidos. Por otro lado, la configuración del programa general de contenidos está estrechamente relacionada con la formulación de los objetivos de aprendizaje.

En el caso concreto de la enseñanza de la traducción, la competencia traductora consiste en una competencia básicamente procedimental: el estudiante tiene que aprender a hacer, aprender a traducir. Ello quiere decir que es imprescindible conocer la especificidad de los contenidos procedimentales.

Pero antes de adentrarnos en cómo se enseñan los contenidos procedimentales, vamos primero a indicar cuáles son sus características más representativas y a definirlos. Las características básicas de los contenidos procedimentales, según la definición de Valls (1993: 35), son:

- Se refieren a un curso de acción, un camino, un proceso, una secuencia, una operación o una serie de operaciones.
- Ha de haber un determinado orden que presida el curso de acción, el camino, el proceso, etc., de manera que unas cosas vayan detrás de otras de acuerdo con determinados criterios.
- Todo está en función de obtener un resultado o de conseguir con éxito una meta.

Los contenidos procedimentales no sólo consisten en saber hacer sino también en conocer cómo se ha hecho algo y cómo hacerlo en situaciones diversas. De este modo, resulta interesante la recomendación de Valls (1993: 143) de observar las siguientes características mientras el estudiante va construyendo los aprendizajes procedimentales:

- Los conocimientos que tiene el alumno desencadenantes de los procedimientos.
- La composición del procedimiento (aumento e integración de las operaciones que lo componen).
- La frecuencia con que son empleados.
- La precisión de la actuación regida por los procedimientos (adopción de formas progresivamente eficaces).
- La diversificación de los contextos de aplicación del procedimiento.
- El grado de automaticidad alcanzado.

Según el autor, estos aspectos son los que dan significación al aprendizaje. Y precisamente teniendo en cuenta estos aspectos, se han seleccionado los contenidos que se han considerado más importantes para la capacitación del alumno como futuro traductor. Los criterios que hemos seguido para la selección de los contenidos han consistido en la clasificación en unidades didácticas, algunas de las cuales se pueden agrupar en un bloque, como por ejemplo las que consisten en la traducción de tipologías

textuales o géneros especializados, y en su jerarquización. En este sentido, hemos partido de lo más sencillo a lo más complejo, estableciendo así una progresión de dificultad.

1.4.1. Contenidos de iniciación a la traducción

Los contenidos de aprendizaje para el diseño curricular de la materia iniciación a la traducción los hemos adoptado de Hurtado Albir (2007: 189-195). En cursiva indicamos lo que hemos añadido nosotros con respecto a la propuesta de la autora.

- Contenidos relacionados con los principios metodológicos y estratégicos

- Finalidad comunicativa de la traducción
 - La traducción como proceso de comprensión y reformulación.
 - La importancia del encargo de traducción y del receptor del texto.
 - Estrategias básicas para captar la información de un texto y reformularlo en otra lengua: ponerse en situación, centrarse más en las ideas que en la forma, visualizar los hechos en el texto, buscar espontaneidad en el texto de llegada, tener en cuenta quién es el receptor del texto de llegada, etc.
- Importancia de la fase de comprensión
 - La necesidad de entender el texto antes de empezar a traducir.
 - La comprensión como un proceso de interpretación para captar el significado de un texto.
 - Estrategias para analizar el texto en vistas a su traducción: identificar el contexto en el que aparece el original, identificar la función principal del texto, identificar las ideas principales del texto, analizar cómo se relaciona la información, identificar los rasgos estilísticos, los referentes culturales, etc.
- Importancia de la lengua de llegada
 - La importancia de escribir correctamente en la lengua de llegada.
 - Los aspectos contrastivos en las dos lenguas de trabajo.
 - Estrategias para la reformulación del texto de llegada: no pegarse a la lengua de partida, buscar recursos genuinos en la lengua de llegada, sospechar de las palabras o estructuras que no suenen naturales en la lengua de llegada, evitar el uso de falsos amigos, etc.
- Dinamismo y carácter textual de la equivalencia traductora
 - El dinamismo de la equivalencia traductora. La equivalencia traductora del texto y del contexto.
 - La organización del texto: la coherencia y la cohesión.
 - La aplicación de técnicas de traducción.
 - Estrategias para la reformulación del texto: tener en cuenta el flujo natural del texto, parafrasear las unidades del texto meta, buscar distintas opciones en diccionarios analógicos, ideológicos, etc.
- Problemas de traducción
 - Identificación de los problemas de traducción.
 - Clasificación de los problemas de traducción: lingüísticos, extralingüísticos y pragmáticos.

- Estrategias para la resolución de problemas de traducción: diseñar de un plan de documentación, documentarse, evaluar la adecuación de la solución encontrada.
 - Identificación y corrección de problemas de traducción
 - Identificación de problemas de traducción
 - Clasificación de los problemas de traducción.
 - Corrección de los problemas de traducción.
 - Fases del proceso de traducción
 - La pretraducción: análisis del texto en vistas a su traducción, identificación de los problemas de traducción, diseño de un plan de documentación.
 - La traducción: reformulación del texto en la lengua de llegada.
 - La revisión: evaluación de la traducción (claridad de ideas, corrección estilística y gramatical, adecuación de nombres propios, cifras, etc. y corrección de los aspectos formales del texto).
- Contenidos relacionados con la competencia contrastiva
- Convenciones de escritura.
 - Uso de símbolos, abreviaturas, mayúsculas y minúsculas, puntuación, etc.
 - Transferencia de acrónimos, topónimos, etc.
 - Interferencia léxica.
 - Funcionamiento diferenciado de los campos semánticos.
 - Transferencia de neologismos, frases hechas y palabras polisémicas.
 - Identificación y resolución de falsos amigos léxicos.
 - Diferencias morfosintácticas
 - Aspectos diferenciales respecto a la sintaxis: la extensión del período y el orden de las palabras.
 - Aspectos diferenciales respecto a la morfología: los artículos, los adjetivos, los demostrativos, los posesivos, los pronombres personales, los adverbios y los verbos.
 - Diferencias textuales
 - Funcionamiento de los elementos de referencia: deixis, anáfora, catáfora, elipsis.
 - Funcionamiento de los conectores: conectores dialécticos, espacio-temporales y metadiscursivos.
- Contenidos relacionados con la competencia extralingüística
- Movilización de conocimientos extralingüísticos básicos para entender y reformular textos no especializados
 - Conocimiento sobre el autor, receptor del texto meta, cliente, funcionalidad de la traducción, situación descrita, el tema.
 - Conocimiento enciclopédico. Conocimiento de la cultura de partida y de llegada.

- Transferencia de los referentes culturales
 - Referentes culturales. Diferencias entre las culturas de trabajo: diferencias relacionadas con la ecología, creencias religiosas, fenómenos culturales, organización social, etc.
 - Técnicas de traducción: adaptación, amplificación, generalización, reducción, préstamo, etc.
 - Adopción de diferentes técnicas en función del género del texto y el encargo de traducción.
- Movilización de estrategias para compensar la falta de conocimientos extralingüísticos
 - La importancia de la documentación: diversidad de fuentes de documentación.
 - Planificación para la adquisición de conocimientos.

- Contenidos relacionados con la competencia profesional

- Instituciones relacionadas con la traducción
 - Instituciones y empresas que pueden contratar servicios de traducción: administración pública (nacional e internacional), empresas privadas (editoriales, medios de comunicación, agencias de traducción y empresas de traducción y empresas de cualquier índole).
 - Asociaciones de traductores: identificación y servicios que ofrecen.
- Tipos de traductores
 - Jurídicos, jurados, técnicos, científicos, literarios, audiovisuales, localizadores.
 - Autónomos y con contrato.
- Encargos de traducción
 - Posibles encargos de traducción: mantener la misma función en el texto meta que en el texto original, informar, adaptar, resumir, etc.
- Tareas de traducción
 - Posibles tareas que puede recibir el traductor: traducir diferentes tipos de textos, editar textos, revisar textos, gestionar proyectos de traducción, actuar como mediador intercultural, etc.

- Contenidos relacionados con la competencia instrumental

- Recursos básicos de documentación (*en papel y electrónicos*)
 - Obras de referencia en cada una de las lenguas de trabajo: diccionarios analógicos, de uso, ideológicos, enciclopédicos, de dificultades, sinónimos y antónimos, neologismos, coloquialismos, frases hechas; manuales y obras de referencia sobre las convenciones de escritura, normas gramaticales; manuales de estilo, estudios sobre cultura y civilización, enciclopedias, etc.
 - Obras de referencia bilingües: gramáticas comparadas, diccionarios bilingües, diccionarios especializados en coloquialismos y frases hechas, etc.
 - *Otros recursos electrónicos: correctores ortográficos, traductores automáticos, corpora electrónicos, conversores (de medidas, pesos, monedas, etc.), foros de traductores y de especialistas, etc.*

- Evaluación de las obras de referencia.
 - Textos paralelos
 - Utilidad de los textos paralelos, requisitos de los textos paralelos, formatos posibles (papel, audiovisual, electrónico, etc.).
 - Estrategias básicas de documentación
 - Planificación de la búsqueda, uso crítico de los diccionarios bilingües, uso de diccionarios monolingües, analógicos, de dudas, uso o estilo, etc.
- Contenidos relacionados con la competencia textual
- Variedad de problemas de traducción según el texto
 - Diferentes textos: tipos, géneros y discursos. El carácter híbrido de los textos: multifuncionalidad, hibridación intertextual.
 - Diferentes problemas de traducción según el tipo de texto y el género: problemas lingüísticos, textuales, extralingüísticos y pragmáticos.
 - Necesidad de utilizar las estrategias más adecuadas en cada caso: movilización de conocimientos extralingüísticos, desarrollo de espíritu crítico y aplicación de razonamiento lógico, uso de textos paralelos, etc.
 - La traducción de diferentes tipo de textos
 - La traducción de textos narrativos. Características: identificación del sujeto, de los hechos y los objetos en el tiempo; conectores temporales. Géneros: cuentos infantiles, libros de historia, biografías, etc.
 - La traducción de textos descriptivos. Características: presentación y *caracterización del sujeto, el objeto y el complemento circunstancial de lugar*; conectores de lugar. Géneros: guías turísticas, descripción de casas (en revistas de diseño de interiores), etc.
 - La traducción de textos conceptuales. Características: análisis y síntesis de conceptos sin hacer juicios; conectores dialécticos y metadiscursivos. Géneros: ensayos sobre traductología, lingüística, etc.
 - La traducción de textos argumentativos. Características: evaluación de conceptos y creencias; conectores dialécticos y metadiscursivos; desarrollo lineal de un argumento y un contraargumento. Géneros carta al editor de un periódico, artículo de opinión, etc.
 - La traducción de textos instructivos. Características: forma de comportamiento (opinión, acción, reacción); tipos de textos instructivos con o sin opción. Géneros: recetas, prospectos de medicamentos, manuales de instrucciones, anuncio comerciales, etc.

1.4.2. Contenidos de Traducción científico-técnica

Para los contenidos de aprendizaje del diseño curricular de traducción científico-técnica nos hemos basado igualmente en Hurtado Albir (2007: 189-195). En su trabajo, la autora presenta los contenidos para iniciación a la traducción, los cuales nos han servido de base para diseñar los contenidos de para la enseñanza de la traducción científico-técnica.

- Contenidos relacionados con los principios metodológicos y estratégicos

- Finalidad comunicativa de la traducción científico-técnica
 - La importancia del encargo de traducción y del receptor del texto.
 - Estrategias básicas para captar la información de un texto científico-técnico escrito en lengua extranjera y reformularlo en español: centrarse más en las ideas que en la forma, tener en cuenta quién es el receptor del texto de llegada (público general o especializado), etc.
- Importancia de la fase de comprensión en la traducción científico-técnica
 - La necesidad de entender el texto científico-técnico antes de empezar a traducir.
 - Estrategias para analizar el texto científico-técnico en vistas a su traducción: identificar el contexto en el que aparece el original, identificar la función principal del texto, identificar las ideas principales del texto y crear un esquema, analizar cómo se relaciona la información, identificar los rasgos estilísticos propios de textos científicos, la terminología especializada, etc.
- Importancia de la lengua de llegada en la traducción científico-técnica
 - La importancia de escribir correctamente textos científico-técnicos en lengua materna.
 - Los aspectos contrastivos del lenguaje científico-técnico entre los idiomas de trabajo.
 - Estrategias para reexpresar el texto científico-técnico en la lengua materna: evitar la repetición de léxico, el uso de pasivas, el gerundio con valor de posterioridad o consecuencia, el exceso de nominalizaciones, etc.
- Carácter textual de la equivalencia traductora en la traducción científico-técnica
 - La organización del texto: la coherencia y la cohesión en los textos científicos.
 - La aplicación de técnicas de traducción para traducir textos científico-técnicos.
 - Estrategias para la reformulación del texto: tener en cuenta el flujo natural del texto, buscar distintas opciones en glosarios y foros de especialistas, consultar en diccionarios analógicos, ideológicos, etc., tener en cuenta si el término más utilizado entre los especialistas es el inglés, averiguar si el término que necesitamos tiene un equivalente acuñado y cuáles son los aspectos que tendríamos que tener en cuenta para crear un neologismo.
- Identificación y corrección de problemas de traducción en textos científico-técnicos
 - Identificación de problemas de traducción, como el desconocimiento del campo temático, la falta de equivalentes acuñados, la generalización de los términos en la lengua de origen entre el público especializado y no sus equivalentes en español, etc.
 - Clasificación de los problemas de traducción (lingüísticos: terminología, géneros textuales; extralingüísticos: campo temático, diferencias entre la normativa de las dos culturas, como por ejemplo diferentes especificaciones para las instalaciones eléctricas de ambos países; instrumentales: falta de dominio de los programas informáticos necesarios para realizar la traducción respetando el formato del original; pragmáticos: adaptación de un texto científico-técnico para público especializado a un público lego, etc.).
 - Corrección de los problemas de traducción de textos científico-técnicos.

- Fases del proceso de traducción en textos científico-técnicos
 - El análisis del texto científico-técnico en vistas a su traducción, identificación de los problemas de traducción, diseño de un plan de documentación.
 - La traducción: reformulación del texto científico-técnico en la lengua de llegada.
 - La revisión: evaluación de la traducción (claridad de ideas, corrección estilística y gramatical, adecuación de la terminología especializada, los nombres propios, las cifras, los símbolos, los epónimos, etc. y la corrección de los aspectos formales del texto).
- Contenidos relacionados con la competencia extralingüística
 - Movilización de conocimientos extralingüísticos básicos para entender y reformular textos científico-técnicos
 - Conocimiento sobre el contexto de origen, el autor, el receptor del texto meta, el cliente, la funcionalidad de la traducción, la situación descrita, el tema.
 - Conocimiento del campo temático en el país del TO y en el del TM (por ejemplo la normativa sobre instalaciones eléctricas en ambos países).
 - Conocimiento de las condiciones que el nombre de marca ha de cumplir para circular en el mercado europeo.
 - Transferencia de la terminología científico-técnica
 - Técnicas de traducción: adaptación, amplificación, generalización, reducción, préstamo, etc.
 - Adopción de diferentes técnicas en función del género del texto, el encargo de traducción y el público de llegada.
 - Movilización de estrategias para compensar la falta de conocimientos extralingüísticos
 - La importancia de la documentación en la traducción científico-técnica: diversidad de fuentes de documentación.
 - Planificación para la adquisición de conocimientos en el ámbito científico-técnico.
- Contenidos relacionados con la competencia profesional
 - Instituciones relacionadas con la traducción científico-técnica
 - Instituciones y empresas que pueden contratar servicios de traducción: administración pública (nacional e internacional), empresas privadas (editoriales, medios de comunicación, agencias de traducción y empresas de traducción y empresas de cualquier índole).
 - Asociaciones de traductores: identificación y servicios que ofrecen.
 - Tipos de traductores científico-técnicos
 - Técnicos, médicos, audiovisuales, localizadores, gestores de proyectos.
 - Autónomos y con contrato.
 - Encargos de traducción científico-técnica
 - Posibles encargos de traducción científico-técnica: mantener la misma función en el texto meta que en el texto original, informar, adaptar un texto que inicialmente iba dirigido a un público especializado a un público no especializado, resumir, etc.

- Tareas del traductor científico-técnico
 - Posibles tareas que puede recibir el traductor científico-técnico: traducir diferentes tipos de textos científico-técnicos, editar textos, revisar textos, gestionar proyectos de traducción, crear bases de datos de textos especializados, crear glosarios de terminología especializada, localizar programas y sitios web, transcribir discursos especializados, redactar textos técnicos, gestionar memorias de traducción, etc.
 - Búsqueda de empleo
 - El currículum del traductor científico-técnico, la carta de presentación, la prueba de traducción.
 - Cómo y dónde buscar trabajo como traductor científico-técnico.
 - Gestión de un proyecto de traducción científico-técnico
 - El presupuesto de traducción.
 - El sistema para archivar todos los documentos relacionados con un proyecto de traducción científico-técnica (correos electrónicos del cliente, presupuesto, TO y TM, textos paralelos, glosarios y facturas).
 - La facturación de una traducción científico-técnica (elementos que deben aparecer en una factura, requisitos para poder facturar, etc.).
 - Tarifas de la traducción científico-técnica
 - Identificar las tarifas de la traducción científico-técnica en el país(es) de trabajo según el tipo de traducción (general, especializada), tipo de empresa (agencia de traducción, empresa), tipo de encargo (traducción, revisión, localización, etc.) y otros aspectos como el uso de memorias de traducción, urgencia, formato del TO y del TM, etc.
- Contenidos relacionados con la competencia instrumental
- Recursos básicos de documentación
 - Obras de referencia en cada una de las lenguas de trabajo: bases de datos terminológicas, glosarios, neologismos, manuales y obras de referencia sobre las convenciones de escritura, manuales de estilo de revistas especializadas, estudios sobre cultura y civilización, etc.
 - Obras de referencia bilingües: glosarios temáticos, glosarios de siglas y acrónimos, etc.
 - Otros recursos electrónicos: correctores ortográficos, traductores automáticos, *corpora* electrónicos, conversores (de medidas, pesos, monedas, etc.), foros de traductores y de especialistas, etc.
 - Evaluación de las obras de referencia.
 - Textos paralelos
 - Utilidad de los textos paralelos en la traducción científico-técnica, requisitos de los textos paralelos, formatos posibles (papel, audiovisual, electrónico, etc.).
 - Estrategias básicas de documentación en la traducción científico-técnica
 - Planificación de la búsqueda, uso de glosarios terminológicos, foros de especialistas, uso crítico de los diccionarios bilingües y monolingües especializados y generales, diccionarios de uso, manuales de estilo, etc.

- Contenidos relacionados con la competencia textual

- Variedad de problemas de traducción científico-técnica según el texto y el grado de especialización
 - Diferentes textos científico-técnicos: tipos, géneros y discursos. El carácter híbrido de los textos: multifuncionalidad, hibridación intertextual.
 - Diferentes problemas de traducción según el tipo de texto científico-técnico y el género: problemas terminológicos, textuales, extralingüísticos y pragmáticos.
 - Necesidad de utilizar las estrategias más adecuadas en cada caso: movilización de conocimientos extralingüísticos, desarrollo de espíritu crítico y aplicación de razonamiento lógico, uso de textos paralelos, etc.

- La traducción de diferentes tipos de textos del ámbito científico-técnico
 - La traducción de textos científico-técnicos descriptivos. Géneros: descripción técnica, descripción de un proceso de producción, artículo de divulgación de un nuevo producto, póster para un congreso para divulgar un trabajo de investigación, catálogo, etc.
 - La traducción de textos científico-técnicos conceptuales. Géneros: ensayos sobre física, ingeniería, medioambiente, etc.
 - La traducción de textos científico-técnicos argumentativos. Géneros: carta al editor de una revista especializada, editorial, reseña, artículo de divulgación científica, tesis doctoral, etc.
 - La traducción de textos científico-técnicos instructivos. Géneros: prospectos de medicamentos, manuales de instrucciones para público especializado y no especializado, anuncios comerciales, especificaciones técnicas, etc.

1.4.3. Contenidos de traducción jurídica

Para la definición de los contenidos de aprendizaje del diseño curricular de traducción jurídica nos hemos basado en Hurtado Albir (2007: 189-195). Como en el apartado anterior (cfr. supra 1.4.2.), hemos adaptado los contenidos que la autora propone para la iniciación a la traducción a la traducción jurídica.

- Contenidos relacionados con los principios metodológicos y estratégicos

- Finalidad comunicativa de la traducción jurídica
 - La importancia del encargo de traducción y del receptor del texto. Distinción entre traducción jurídica y traducción jurada.
 - Estrategias básicas para captar la información de un texto jurídico escrito en lengua extranjera y reformularlo en lengua materna: ponerse en situación, centrarse más en las ideas que en la forma, visualizar los hechos en el texto, buscar espontaneidad en el texto de llegada a pesar del hiperformalismo del lenguaje jurídico, tener en cuenta quién es el receptor del texto de llegada (público general o especializado), etc.

- Importancia de la fase de comprensión en la traducción jurídica
 - La importancia de entender el texto jurídico antes de empezar a traducir.

- Estrategias para analizar el texto jurídico en vistas a su traducción: identificar el contexto en el que aparece el original, identificar la función principal del texto, identificar las ideas principales del texto, analizar cómo se relaciona la información, identificar los rasgos estilísticos, la terminología especializada, etc.
- Importancia de la lengua de llegada en la traducción jurídica
 - Los aspectos contrastivos del lenguaje jurídico entre la lengua extranjera y la lengua materna.
 - La importancia de escribir textos jurídicos en lengua materna.
 - Estrategias para la reformulación del texto de llegada: no pegarse a la lengua de partida, buscar recursos genuinos en la lengua de llegada, sospechar de las palabras o estructuras que no suenen naturales en la lengua de llegada, evitar la traducción literal de la fraseología y utilizar fraseología propia de la lengua de llegada, etc.
- Carácter textual de la equivalencia traductora en la traducción jurídica
 - La aplicación de técnicas de traducción para traducir figuras jurídicas inexistentes en la lengua de llegada.
 - Estrategias para la reformulación del texto: tener en cuenta el flujo natural del texto, parafrasear las unidades del texto meta, buscar distintas opciones en diccionarios especializados, analógicos, ideológicos, etc., consultar glosarios y foros de especialistas, documentarse en recopilaciones de formularios y modelos de los distintos géneros jurídicos.
- Identificación y corrección de problemas de traducción en textos jurídicos
 - Identificación de problemas de traducción, como el desconocimiento del campo temático, la falta de equivalencia entre sistemas jurídicos, géneros, figuras jurídicas, la inexistencia de terminología o fraseología equivalente, etc.
 - Clasificación de los problemas de traducción (lingüísticos: terminología, fraseología, géneros textuales; extralingüísticos: campo temático, funcionamiento del sistema jurídico, figuras jurídicas; instrumentales: dificultad para documentarse dado el carácter confidencial los textos jurídicos, ilegibilidad de algunos documentos manuscritos; pragmáticos: adaptación de un texto jurídico para público especializado a un público lego, requisitos de una traducción jurada, etc.).
 - Corrección de los problemas de traducción.
- Fases del proceso de traducción de textos jurídicos
 - El análisis del texto jurídico en vistas a su traducción, identificación de los problemas de traducción, diseño de un plan de documentación.
 - La traducción: reformulación del texto jurídico en la lengua de llegada teniendo en cuenta el género y la terminología y fraseología propias de los textos jurídicos.
 - La revisión: evaluación de la traducción (adecuación del género y de la terminología, claridad de ideas, corrección estilística y gramatical, corrección de los nombres propios, las cifras, etc. y de los aspectos formales del texto).

- Contenidos relacionados con la competencia extralingüística

- Movilización de conocimientos extralingüísticos para entender y reformular textos jurídicos
 - Conocimiento sobre el sistema jurídico de origen, el autor (institución o particular), el receptor del texto meta (institución, profesional del sector jurídico, particular lego), el cliente, la funcionalidad de la traducción (instructiva: leyes, contratos, fallos; argumentativa: sentencias; expositiva: antecedentes de los documentos judiciales), el carácter fedatario o no de la traducción (jurada o jurídica), la situación descrita, el tema.
 - Conocimiento del campo temático en ambas culturas, como por ejemplo la rama del derecho en la que se clasifica el texto.
- Transferencia de la terminología jurídica
 - Documentación en bases de datos terminológicas, recopilaciones de formularios y modelos de documentos jurídicos, especialistas, etc.
 - Técnicas de traducción: adaptación de una institución de la cultura de origen a otra de la cultura de llegada, amplificación con una nota a pie de página o un paréntesis para explicar una figura jurídica inexistente o con falta de equivalencia total en la cultura de llegada, generalización, préstamo, etc.
 - Adopción de diferentes técnicas en función del género del texto, el encargo de traducción y el público de llegada.
- Movilización de estrategias para compensar la falta de conocimientos extralingüísticos sobre los sistemas jurídicos de las culturas de trabajo
 - La importancia de la documentación: diversidad de fuentes de documentación (abogados, jueces, notarios, personal de la administración, formularios y modelos de documentos jurídicos, documentos jurídicos auténticos, diccionarios y glosarios especializados, bases de datos terminológicas, corpus jurídicos, tratados, enciclopedias, revistas especializadas, etc.).
 - Planificación para la adquisición de conocimientos.

- Contenidos relacionados con la competencia profesional

- Instituciones relacionadas con la traducción jurídica
 - Instituciones y empresas que pueden contratar servicios de traducción jurídica y jurada: administración pública (nacional e internacional), notarios, bufetes de abogados, empresas privadas (editoriales, medios de comunicación, agencias de traducción y empresas de traducción y empresas de cualquier índole).
 - Asociaciones de traductores: identificación y servicios que ofrecen.
- Tipos de traductores jurídicos
 - Jurídicos y jurados.
 - Autónomos y con contrato.
- Encargos de la traducción jurídica
 - Posibles encargos de traducción jurídica: mantener la misma función en el texto meta que en el texto original, informar, adaptar un texto que inicialmente iba dirigido a un público especializado a un público no especializado, resumir, etc.

- Tareas de traducción jurídica
 - Posibles tareas que puede recibir el traductor jurídico: traducir diferentes tipos de textos jurídicos, editar textos, revisar textos, gestionar proyectos de traducción, crear bases de datos de textos especializados, crear glosarios de terminología jurídica y administrativa, localizar sitios web de contenido jurídico o el contrato de programas informáticos, transcribir discursos jurídicos, redactar textos jurídicos, gestionar memorias de traducción, interpretación de enlace en comisarías y juzgados, etc.
 - Búsqueda de empleo
 - El currículum del traductor jurídico, la carta de presentación, la prueba de traducción.
 - Cómo y dónde buscar trabajo como traductor jurídico (bufetes de abogados, departamentos jurídicos de multinacionales, agencias y empresas de traducción, notarías, empresas de mediación cultural, etc.).
 - Gestión de un proyecto de traducción jurídica
 - El presupuesto de traducción.
 - El sistema para archivar todos los documentos relacionados con un proyecto de traducción jurídica (correos electrónicos del cliente, presupuesto, traducción, textos paralelos, glosarios y facturas).
 - La facturación de una traducción jurídica (elementos que deben aparecer en una factura, requisitos para poder facturar, etc.).
 - Tarifas de la traducción jurídica
 - Identificar las tarifas de traducción en el país(es) de trabajo según el grado de especialización de la traducción, tipo de traducción (jurada, jurídica), tipo de empresa (agencia de traducción, empresa, bufete de abogados), tipo de encargo (traducción, revisión, localización, etc.) y otros aspectos como la urgencia, el formato del TO y el TM, etc.
- Contenidos relacionados con la competencia instrumental
- Recursos básicos de documentación (en papel y electrónicos) en la traducción jurídica
 - Obras de referencia en cada una de las lenguas de trabajo: diccionarios especializados y generales, diccionarios de uso, ideológicos, enciclopédicos, de dificultades, sinónimos y antónimos, neologismos, coloquialismos, frases hechas; glosarios; manuales y obras de referencia sobre las convenciones de escritura, normas gramaticales; manuales de estilo, estudios sobre cultura y civilización, enciclopedias, etc.
 - Obras de referencia bilingües: diccionarios jurídicos y generales, glosarios temáticos, glosarios de siglas y acrónimos, gramáticas comparadas, etc.
 - Otros recursos electrónicos: bases de datos terminológicas, correctores ortográficos, traductores automáticos, *corpora* electrónicos, conversores (de medidas, pesos, monedas, etc.), foros de traductores y de especialistas, etc.
 - Evaluación de las obras de referencia.
 - Textos paralelos en la traducción jurídica
 - Utilidad de los textos paralelos en la traducción jurídica, requisitos de los textos paralelos, formatos posibles (papel, audiovisual, electrónico, etc.).

- Estrategias básicas de documentación en la traducción jurídica
 - Planificación de la búsqueda, uso de glosarios terminológicos, foros de especialistas, uso crítico de los diccionarios bilingües y monolingües especializados y generales, diccionarios de uso, manuales de estilo, etc.

- Contenidos relacionados con la competencia textual

- Variedad de problemas de traducción en los textos jurídicos según el texto y el grado de especialización
 - Diferentes textos jurídicos: tipos, géneros y discursos. El carácter híbrido de los textos: multifuncionalidad, hibridación intertextual.
 - Diferentes problemas de traducción según el tipo de texto jurídico y el género: problemas lingüísticos, textuales, extralingüísticos y pragmáticos.
 - Necesidad de utilizar las estrategias más adecuadas en cada caso: movilización de conocimientos extralingüísticos, desarrollo de espíritu crítico y aplicación de razonamiento lógico, uso de textos paralelos, etc.
- La traducción de diferentes géneros del ámbito jurídico¹
 - La traducción de textos normativos. Analizar el foco contextual (instructivo en el articulado y argumentativo en el preámbulo y en la exposición de motivos) y la finalidad (regular las relaciones humanas dentro de un sistema de derecho). Documentos: tratados, reglamentos, constitución, estatutos de autonomía, leyes, disposiciones, reales decretos, bandos de la Administración local, etc.)
 - La traducción de textos judiciales. Analizar el foco instructivo (sirven para instar la incoación de procesos, el seguimiento de los mismos u ordenar el cumplimiento de una sentencia), argumentativo (fundamentos de derecho, etc.) y expositivo (exposición de los motivos), y analizar la finalidad (comunicación entre la Administración de Justicia y los ciudadanos). Documentos: autos, exhortos, citaciones, sentencias, denuncias, querellas, etc.
 - La traducción de jurisprudencia. Analizar el foco contextual (instructivo, argumentativo y expositivo) y la finalidad (vinculante para los jueces en casos posteriores). Documentos: sentencias dictadas por un tribunal.
 - La traducción de obras de referencia. Analizar el foco contextual (expositivo) y la finalidad (proporcionar información a los profesionales del derecho). Documentos: enciclopedias, libros de casos, diccionarios, etc.
 - La traducción de textos doctrinales. Analizar el foco contextual (argumentativo / expositivo) y la finalidad (transmitir nuevos conocimientos). Documentos: manuales, libros de texto, tesis doctorales, artículos en revistas especializadas, etc.
 - La traducción de textos de aplicación del derecho. Analizar el foco contextual (instructivo y expositivo) y la finalidad (crear pactos legalmente vinculantes entre particulares). Documentos: documentos notariales, contratos, poderes, testamentos, pólizas de seguros, etc.

¹ Basado en Borja (2000: 80-134).

1.5. SECUENCIACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

En nuestra propuesta, adoptamos la estructura de unidades didácticas para organizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los bloques de contenidos y temas seleccionados que proponemos quedan expresados en unidades siguiendo una secuencia de dificultad creciente.

Los criterios que hemos seguido para definir la secuenciación la enseñanza han consistido en clasificar los contenidos en bloques y jerarquizar las unidades didácticas. En este sentido, hemos partido de lo más sencillo a lo más complejo, estableciendo así una progresión.

En cada unidad didáctica, se introducen tareas simples y a medida que el alumno va superando cada tarea, se introducen actividades más complejas, en las que se le piden al estudiante más acciones y más relaciones con otros contenidos, o incluso con conocimientos previos.

La planificación curricular en bloques permite detener el proceso de enseñanza para que el estudiante obtenga retroalimentación sobre sus logros y carencias y reflexione sobre su proceso de aprendizaje, además el docente puede intervenir a tiempo para subsanar las carencias, sin necesidad de esperar a finalizar todo el curso.

Los contenidos también han sido seleccionados partiendo de los conocimientos y destrezas más instrumentales, pasando por los conocimientos y habilidades metodológicos, para llegar a la traducción de textos generales o especializados, según el caso, y cuya traducción requiere aplicar de los conocimientos y técnicas aprendidos a lo largo del curso. Por otro lado, los diferentes bloques están relacionados y crean una secuencia lógica.

Con estos criterios, hemos elaborado la progresión de las unidades didácticas que proponemos y su agrupación en bloques. A continuación detallamos los bloques y las unidades didácticas de Iniciación a la traducción.

En el primer bloque, el alumno hace una aproximación a los instrumentos electrónicos de documentación de que dispone el traductor, entre los que se incluyen los diccionarios electrónicos, las bases de datos terminológicas, los traductores automáticos, las listas de distribución sobre traducción o temas especializados, etc.

El segundo bloque está relacionado con los principios metodológicos de la traducción. Se introduce en este bloque la identificación de los rasgos diferenciales entre las lenguas de trabajo, la traducción de referentes culturales y el control de calidad en traducción, así como la sistematización del método de trabajo del traductor, que recoge todas las fases de un encargo, desde que se recibe el encargo hasta que se entrega la factura.

En el tercer bloque, relacionado con los aspectos textuales, el alumno se introduce en la traducción de diferentes tipologías textuales después de haber sistematizado una metodología de búsqueda y documentación en las unidades anteriores que le permitirán resolver los problemas que pueda representar el texto.

En el cuarto y último bloque el alumno se aproxima al mercado laboral del que va a formar parte. Es importante que conozca qué salidas profesionales tiene el traductor. Asimismo, es importante que el alumno conozca qué tarifas puede aplicar una vez salga al

mercado de trabajo y cómo facturar sus encargos de traducción, y que haya confeccionado su propio currículo.

Los bloques temáticos asociados a las unidades didácticas del programa general de contenidos que proponemos para la enseñanza de la iniciación de la traducción son los siguientes:

Bloques de contenidos de aprendizaje y unidades didácticas	
Iniciación a la traducción	
Bloques	Unidades didácticas
1. Herramientas de trabajo del traductor	1. Las herramientas electrónicas del traductor
2. Principios metodológicos de la traducción	2. Los rasgos diferenciales entre la lengua extranjera y la lengua materna 3. La traducción de referentes culturales 4. El control de calidad en traducción 5. Las etapas de un proyecto de traducción
3. Traducción de tipologías textuales	6. La traducción de textos narrativos 7. La traducción de textos descriptivos 8. La traducción de textos argumentativos 9. La traducción de textos conceptuales 10. La traducción de textos instructivos
4. Mercado profesional	11. El mercado laboral

Figura 19. Bloques de contenidos de aprendizaje y unidades didácticas de la materia iniciación a la traducción.

Para Traducción científico-técnica, la progresión en bloques y unidades didácticas es la siguiente:

En el primer bloque, el alumno pasa a conocer los instrumentos electrónicos de documentación de que dispone el traductor, entre los que se incluyen los diccionarios electrónicos —generales y especializados—, las bases de datos terminológicas, los traductores automáticos, las listas de distribución sobre temas especializados, etc.

En el segundo bloque el alumno se aproxima al mercado laboral del que va a formar parte. Es importante que conozca qué salidas profesionales tiene el traductor especializado, las tarifas puede aplicar según nivel de especialización y formato del documento y cómo facturar sus encargos de traducción.

El tercer bloque está relacionado con los principios metodológicos de la traducción. Se introduce en este bloque la identificación de las características de los textos técnicos y científicos en lengua extranjera y materna, así como el control de calidad y la sistematización del método de trabajo del traductor, que recoge todas las fases de un encargo, desde que se recibe el encargo hasta que se entrega la factura.

En el cuarto bloque, relacionado con los aspectos textuales, el alumno se introduce en la traducción de géneros especializados, yendo desde los más sencillos, como los especializados para público general, hasta los más complejos, dirigidos a público especializado.

A continuación presentamos los bloques temáticos asociados a las unidades didácticas del programa general de contenidos que proponemos para la enseñanza de la traducción científico-técnica.

Bloques de contenidos de aprendizaje y unidades didácticas	
Traducción científico-técnica	
Bloques	Unidades didácticas
1. Herramientas de trabajo del traductor	1. Las herramientas del traductor científico-técnico.
2. Mercado profesional	2. El mercado del traductor científico-técnico.
3. Principios metodológicos de la traducción científico-técnica	3. Las características del lenguaje técnico y el lenguaje científico. 4. Las estrategias de traducción para los textos científico-técnicos. 5. Las etapas para la realización de un encargo de traducción científico-técnico. 6. El control de calidad de textos científico-técnicos.
4. Traducción de textos científico-técnicos	7. La traducción de textos divulgativos científico-técnicos para público general. 8. La traducción de textos instructivos científico-técnicos para público general. 9. La traducción de un documento técnico en soporte audiovisual. 10. La traducción de un póster para un congreso de biomedicina. 11. La traducción de un editorial para una revista de divulgación científica. 12. La traducción de un artículo de divulgación científica.

Figura 20. Bloques de contenidos de aprendizaje y unidades didácticas de la materia Traducción científico-técnica.

En lo que se refiere a Traducción jurídica, la progresión en bloques y unidades didácticas queda configurada de la siguiente manera:

En el primer bloque, el alumno entra en contacto con los instrumentos electrónicos de documentación de que dispone el traductor, entre los que se incluyen los diccionarios electrónicos –generales y especializados–, las bases de datos terminológicas, los traductores automáticos, las listas de distribución sobre temas especializados, etc.

En el segundo bloque el alumno se aproxima al mercado laboral del que va a formar parte. Es importante que conozca qué salidas profesionales tiene el traductor especializado, las tarifas puede aplicar según nivel de especialización y formato del documento y cómo facturar sus encargos de traducción.

El tercer bloque está relacionado con los principios metodológicos de la traducción. Se introduce en este bloque la identificación de las características de los textos técnicos y científicos en lengua extranjera y lengua materna, así como el control de calidad y la sistematización del método de trabajo del traductor, que recoge todas las fases de un encargo, desde que se recibe el encargo hasta que se entrega la factura.

En el cuarto bloque, se trabajan los aspectos textuales. El alumno se introduce en la traducción de géneros especializados, yendo desde los más sencillos, como los documentos administrativos o judiciales, hasta los más complejos, como las escrituras.

A continuación presentamos los bloques temáticos asociados a las unidades didácticas del programa general de contenidos que proponemos para la enseñanza de la traducción jurídica.

Bloques de contenidos de aprendizaje y unidades didácticas	
Traducción jurídica	
Bloques	Unidades didácticas
1. Herramientas de trabajo del traductor	1. Las herramientas del traductor jurídico.
2. Mercado profesional	2. La traducción jurada y la traducción jurídica. 3. El mercado laboral del traductor jurídico.
3. Principios metodológicos de la traducción	4. La caracterización del lenguaje jurídico. 5. La caracterización y clasificación de forma contrastiva de los diferentes géneros legales.
4. Campo temático	6. Los ordenamientos jurídicos y las ramas del derecho.
5. Traducción de tipologías textuales	7. La traducción de textos jurídicos administrativos. 8. La traducción de textos jurídicos divulgativos. 9. La traducción de textos judiciales. 10. La traducción de un contrato de compraventa 11. La traducción de un contrato de arrendamiento. 12. La traducción de un contrato de trabajo. 13. La traducción de unos poderes. 14. La traducción de un testamento. 15. La traducción de una escritura de compraventa.

Tabla 21. Bloques de contenidos de aprendizaje y unidades didácticas de la materia Traducción jurídica.

1.6. SEMIPRESENCIALIDAD

Por semipresencialidad entendemos la combinación de sesiones presenciales con sesiones no presenciales en las que hay un fuerte componente tecnológico con el fin de optimizar el aprendizaje. El modelo que proponemos no prevé que el uso de las tecnologías tenga lugar únicamente en las sesiones no presenciales, sino que dependerá de cada necesidad educativa, presencial o no presencial. De hecho, las sesiones no presenciales tampoco tienen por qué apoyarse en las tecnologías, ya que podrían consistir simplemente en una actividad en grupo fuera del aula, sin el apoyo de ningún tipo de herramienta tecnológica. Ahora bien, para la mayoría de las actividades resulta esencial el uso de la tecnología.

Al elaborar el diseño curricular en que se contextualizan las unidades didácticas que presentamos en este trabajo, hemos partido de un porcentaje de presencialidad del 35% aproximadamente para el total de la asignatura, aunque dicho porcentaje varía en función de las necesidades de cada unidad didáctica. Con ello queremos destacar que nuestro objetivo no era ni reducir la presencialidad en número de sesiones con el fin de que los alumnos no tuvieran que trasladarse a la universidad, ni promover el aumento de matrículas de alumnos con otras obligaciones, ni flexibilizar la dedicación horaria.

Esto significa que nos seguimos ciñendo al régimen de presencialidad que se promueve en la enseñanza superior pública española y que no pretendemos acercarnos a los sistemas de educación superior privados, más centrados en la captación de “clientes” y, en consecuencia, con la necesidad de adaptarse a los horarios y necesidades de su público.

Lo que sí pretendíamos conseguir gracias a la semipresencialidad es promover la autonomía del estudiante creando la posibilidad de que pueda adquirir información o conocimientos más conceptuales por su cuenta y, al mismo tiempo, un aprendizaje activo en las sesiones presenciales en las que el estudiante deba realizar actividades relacionadas con el mundo laboral.

De este modo, el modelo de semipresencialidad que adoptamos pretende reducir el número de sesiones presenciales en relación con la enseñanza tradicional y sustituirlas por actividades no presenciales, que según el caso serán virtuales. La distribución de las sesiones se realiza en función de los contenidos de aprendizaje que se tengan que trabajar. En líneas generales, hemos intentado valorar en qué actividades la presencialidad resulta “insustituible” y qué actividades se pueden realizar a distancia.

En este sentido, en las unidades didácticas en las que se pretende que el estudiante sistematice un procedimiento, preferimos trabajar primero presencialmente, de manera que el aprendizaje sea dirigido y que tenga la oportunidad de captar la metodología que debe seguir. Una vez el estudiante ha entendido y realizado el procedimiento de forma dirigida, se pasa a trabajar a distancia, para que el estudiante tenga la oportunidad de realizar la actividad de forma autónoma y pueda comprobar si ha sistematizado el procedimiento.

En las sesiones presenciales se pretende sacar provecho del contacto directo entre profesor y estudiantes y de los estudiantes entre sí y promover la socialización de los miembros del grupo. También se utilizan para introducir el curso y presentar la guía de la asignatura, introducir algunas de las unidades didácticas –especialmente las semipresenciales– o tutorizar tareas y trabajos, así como para realizar las actividades mediante la estrategia de moldeamiento la primera vez que se presentan.

Por otro lado, la no presencialidad se prefiere para las unidades didácticas en las que se trabajan contenidos conceptuales, dado que consideramos que el alumno tiene que leer materiales y procesar reflexiones a su propio ritmo. En estos casos, también optamos por los debates en grupo a través del foro, con el fin de que los estudiantes puedan leer con tranquilidad la opinión de sus compañeros y reflexionar sobre la opinión que vayan a aportar. Las sesiones no presenciales se utilizan también para que el estudiante realice trabajo de campo e investigación, realice actividades de forma autónoma, tanto de forma individual como en grupo.

Antes de finalizar este apartado, queremos indicar que dado que parte de las actividades y de la comunicación se realiza de forma virtual, consideramos imprescindible que los estudiantes dispongan de unas normas de etiqueta para la comunicación electrónica, ya sea en el foro, el chat o el correo electrónico. En este sentido, al iniciar el curso, se les provee un listado con algunas normas para la comunicación virtual para participar en el debate. Tales normas se reparten entre los estudiantes y se comentan. El hecho de comentarlas garantiza que las conozcan y además les da la oportunidad de eliminar o añadir las normas que ellos consideren necesarias por mutuo acuerdo. A continuación

detallamos cuáles son las normas de etiqueta que deben tener en cuenta para participar en la comunicación virtual en general (foro, chat o correo electrónico):

- Especifica el asunto del mensaje o del comentario.
- Escribe mensajes cortos y concisos.
- Evita la ironía y, en el caso de utilizarla, haz uso de los emoticones, pero sin exagerar.
- Escribe sólo lo que le dirías a una persona a la cara.
- En el foro, no domines el debate, deja que todos participen.
- Argumenta todas tus aportaciones.
- Respeta las opiniones de tus compañeros.
- En el foro y en el chat, lee los comentarios anteriores para saber qué se ha dicho ya sobre el tema y no repetirlo.
- Evita el uso de lenguaje SMS y de coloquialismos. Cuida tu redacción y evita cometer errores gramaticales, ya que eso podría denotar poco interés. Revisa la redacción del mensaje y su corrección gramatical antes de enviarlo.
- No envíes mensajes que no tengan nada que ver con el debate (en el foro) o con la asignatura (en el correo electrónico).
- No escribas en mayúsculas, hace que la lectura sea lenta y en la comunicación virtual significa que se está gritando.
- Envía únicamente correos electrónicos para solicitar información o informar de algo que tenga que ver con la asignatura.
- No envíes correos masivos, publicidad, invitaciones a Facebook, Flickr, etc.
- Comprueba que los archivos adjuntos que tengas que enviar tengan formatos reconocibles por el destinatario (Word, Excel, Power Point...).
- No pidas confirmación automática de los mensajes que envíes por correo electrónico, denota falta de confianza.
- En el correo electrónico, nunca pongas en el campo "Para" las direcciones de los destinatarios cuando se trate de un grupo grande de personas. Es mejor que pongas tu propia dirección y que el resto de direcciones las introduzcas como "Copia Oculta" (CCO).
- Saluda antes del mensaje y despídete con tu nombre, igual que harías en una carta convencional.
- Ten cuidado cuando escribas la dirección de correo, no sea que se la envíes a otra persona sin querer.
- Cuando contestes un mensaje, incluye el suficiente material original como para que te entiendan, pero borra todo el material que no sea importante para no contestar al mensaje intercalando el texto original con un color diferente.
- Responde los mensajes lo más rápido posible, aunque sólo sea para decir que escribirás un mensaje con más detalles más tarde.
- Puedes tutear, es lo más común en las relaciones virtuales independientemente de la edad.

Capítulo 2. Metodología

En este capítulo describiremos los elementos metodológicos que configuran la propuesta pedagógica que presentamos y que concretaremos en los siguientes puntos: actividades didácticas, materiales y recursos didácticos, herramientas de comunicación y tutorización.

2.1. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Las actividades didácticas que se llevan a cabo son variadas para trabajar los diferentes tipos de objetivos de aprendizaje y competencias. Un requisito básico de todas las actividades es que las consignas sean claras y específicas para que el estudiante comprenda bien todos los pasos de la actividad que tiene que realizar.

La selección de actividades pretende promover la realización de actividades de forma conjunta y guiada para que luego puedan repetirlas en contextos similares pero ya de forma autónoma. Este sistema, promueve un aprendizaje progresivo que se origina en actividades compartidas con sus compañeros para posteriormente realizarlas de forma autónoma.

Por otro lado, al diseñar las actividades, pretendemos promover situaciones en las que los alumnos, en primer lugar, adquieran los conocimientos necesarios referidos a las competencias que van a desarrollar y, posteriormente, usen y apliquen dichos conocimientos en situaciones particulares.

Como hemos mencionado anteriormente, al ser la traducción un saber básicamente procedimental, los conocimientos a que hacemos referencia son los siguientes: información sobre los pasos que conforman el procedimiento, el orden de dichos pasos y el contexto en el que se puede aplicar el procedimiento.

Con relación a los contenidos procedimentales, las actividades deben tener en cuenta los siguientes aspectos (López Mojarro: 2001: 57-72):

- Planificación de tareas. El alumno debe ser capaz de estimar lo que tiene que hacer, establecer la secuencia y definir las acciones.
- Ejecución de tareas. Se trata de valorar cómo el alumno realiza las tareas, con qué calidad, con qué eficacia y con qué rapidez.
- Idoneidad. Este aspecto valora cómo el alumno elige el procedimiento adecuado entre todos los posibles, ya que en algunos casos no basta con que sepa hacer sino que debe hacerlo de la forma pertinente.
- Versatilidad. El alumno tiene que utilizar un determinado procedimiento en situaciones diversas, sin sentirse condicionado por la situación en la que aprendió tal procedimiento.

Esta repetición de actividades en contextos diversos determina la automatización de los procesos y un mejor resultado final.

Las actividades que hemos diseñado pueden ser utilizadas como actividades de aprendizaje y actividades de evaluación. En este sentido, cuando sirven para la evaluación, hemos intentado que cumplan los requisitos que sugiere López Mojarro (2001: 57-72):

- La actividad no incorporar dificultades para el alumno que enmascaren su competencia en aquello que se pretenda evaluar, ya que a veces el alumno no puede demostrar su competencia en algo porque no entiende qué debe hacer.
- La tarea debe ser motivadora, de manera que el estudiante la identifique como real, cercana y de fácil comprensión.
- El enunciado debe estar definido de una manera general, sin establecer aspectos, procesos o pautas en la resolución. Eso debe hacerlo el alumno, ya que se pretende comprobar cómo decide el proceso y cómo lo ejecuta.
- Una parte importante de una tarea de evaluación es la verbalización. Cuando un estudiante hace algo, muestra que sabe hacerlo, pero cuando lo explica, muestra cómo lo sabe. En el momento en que el estudiante explica cómo ha hecho algo, muestra su conocimiento, su dominio procedimental, la estructura de su pensamiento y el tipo de carencias que tiene.
- Para poder tener en cuenta todos los aspectos mencionados en los puntos anteriores, es esencial que la programación de las actividades prevea el tiempo necesario para planificar el aprendizaje.

En lo que respecta a la verbalización, López Mojarro (2001: 100) sugiere que se le pida al estudiante que reflexione sobre qué procedimiento ha usado, qué otros procedimientos hubiera podido usar, por qué se ha decantado por ese y para qué otras situaciones es adecuado el procedimiento que ha utilizado. En nuestra propuesta pedagógica esto se incluye en el informe de traducción, en el que el estudiante debe indicar los problemas de traducción que ha encontrado y qué procedimiento ha utilizado para resolverlos y qué proceso ha seguido para resolverlos (o intentar resolverlos).

En el caso de las actividades evaluadoras, somos de la opinión de López Mojarro (2001: 128), que opina que la elaboración de este tipo de actividades es tal vez la acción docente con más trascendencia en la planificación curricular. Para elegir el tipo de actividad para la evaluación es necesario tener en cuenta varias características (López Mojarro: 2001, 128-129), aunque, de hecho, cualquier instrumento válido para enseñar, en cierta medida es válido para evaluar:

- Valorar la capacidad expresada en el objetivo, no sólo el conocimiento de los contenidos.
- Posibilitar la observación del dominio de los distintos contenidos en que se basa el objetivo.
- Estimar el grado de desarrollo de la capacidad (el objetivo), ya que no se da en el aprendizaje la dicotomía saber-no saber, sino distintos grados de logro.
- Evitar que circunstancias ajenas al propio objetivo impidan que el alumno evidencie su competencia en el mismo (carencia de conocimientos previos, información no comprendida...).

Las actividades de aprendizaje, como ya se ha mencionado, deberían promover la reflexión y el aprendizaje activo. A continuación presentamos un pequeño listado de actividades que pueden servirnos para tal propósito:

- Documentación y búsqueda de información.
- Análisis de textos o pretraducción.
- Crítica de traducciones.
- Reflexión sobre los cambios que puede sufrir una traducción bajo diferentes encargos.
- Debates.
- Simulaciones de traducciones reales.
- Trabajo de campo, como por ejemplo buscar tarifas para diferentes tipos de textos, especialidades y países.
- Trabajo cooperativo.
- Revisión de traducciones de los compañeros.

Podemos destacar las siguientes actividades de aprendizaje, clasificadas de acuerdo con los objetivos que nos proponemos trabajar:

- Actividades para el desarrollo de competencias profesionales
 - Elaborar listados: listar las salidas profesionales del traductor (general o especializado); listar asociaciones de traductores.
 - Buscar información: buscar cuáles son las tarifas que debe aplicar un traductor, los servicios que ofrecen las asociaciones de traductores.
 - Debatir: cuáles son las tareas que puede desempeñar un traductor.
 - Confeccionar documentos relacionados con el ejercicio de la profesión: presupuesto, factura, currículo.
- Actividades para el desarrollo de competencias metodológicas
 - Extraer información del material de apoyo, como por ejemplo los rasgos contrastivos entre la lengua extranjera y la lengua materna, las características del lenguaje técnico y científico y del lenguaje jurídico.
 - Crear de un esquema para explicar el sistema de archivo que se llevará a cabo.
 - Realizar un análisis lingüístico, textual y extratextual de un texto antes de traducirlo.
 - Revisar traducciones para realizar los pasos que hay que seguir en un control de calidad y aprender a usar las herramientas que existen para ello.
 - Realizar comentarios, como por ejemplo en el informe de traducción que tienen que rellenar al finalizar una traducción.
 - Elaborar glosarios.
 - Navegar en Internet para encontrar información relacionada con el campo temático.
- Actividades para el desarrollo de competencias textuales
 - Buscar las características de los géneros.
 - Buscar textos paralelos.
 - Clasificar textos según su género.
 - Clasificar los textos según el género al que pertenecen.
 - Realizar comentarios, como por ejemplo los informes de traducción, en los que detallan el proceso que han seguido para elaborar la traducción, o la equivalencia dinámica de un texto.
 - Analizar un texto en vistas a su traducción.
 - Enumerar semejanzas y diferencias, como por ejemplo entre un documento técnico escrito en lengua extranjera y otro en lengua materna.
 - Definir un encargo de traducción.

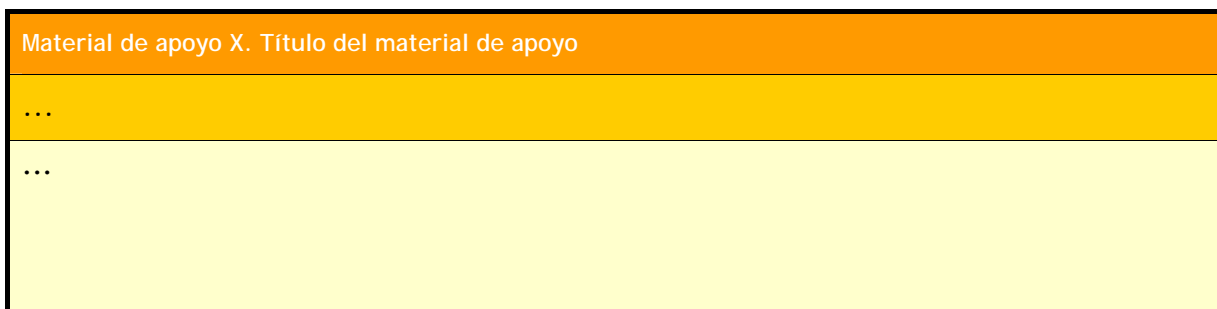
Con esta diversidad de actividades de aprendizaje se pretende que el alumno actúe, es decir, que realice las tareas que se le piden, pero también que reflexione sobre ellas, que planifique, revise, discuta, evalúe y se autoevalúe y que, en el caso de que sea necesario, sea capaz de mejorar su acción.

2.2. MATERIALES DE APRENDIZAJE

En nuestra propuesta pedagógica marcamos la distinción entre los diferentes tipos de materiales didácticos. Esta distinción nos sirve para diferenciar entre:

- Textos. Se trata de los textos que el alumno tendrá que analizar o traducir. Por regla general, los textos de trabajo se distribuyen en formato electrónico, mayoritariamente en formato Word.
- Material de apoyo. Es el material del que el alumno deberá extraer información para completar las fichas de trabajo. Estos materiales suelen proporcionarse en varios formatos: Word, Power Point, Acrobat Reader o papel.
- Fichas, que dependiendo del objetivo, de los contenidos que haya que trabajar o de la dinámica de aprendizaje de la tarea pueden ser muy variadas. Además, el número de fichas por tarea de traducción variará en función del trabajo que requieran los contenidos para alcanzar el objetivo operativo de cada tarea de traducción.

A continuación presentamos el modelo en que se presentan los textos, el material de apoyo y las fichas de trabajo, así como algunos ejemplos de éstas. Como se puede comprobar, cada material se ha diseñado con combinaciones de colores diferentes con el fin de orientar al estudiante.



Ficha X. Título de la ficha	
Consigna de la actividad	
Listado	Listado
[Respuesta del estudiante]	[Respuesta del estudiante]

Ficha X. Las salidas profesionales y las tareas del traductor			
Cuando finalice el debate del foro, recoge las ideas que hayan ido surgiendo e indica qué tareas pueden encargarse al traductor, qué tipo de empresas y organismos públicos puede necesitar los servicios de un traductor autónomo o en plantilla.			
Tareas que pueden encargarse al traductor	Traductor autónomo	Traductor en plantilla	Traductor de organismos públicos

Ficha X. Informe de traducción	
Señala de tres a cinco fragmentos problemáticos que hayas encontrado al traducir el texto. En cada uno de ellos indica si lo has podido solucionar y qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo. Razona tus respuestas.	
Fragmento 1	
Escribe qué fragmento (palabra, abreviatura, símbolo, sintagma, párrafo) te ha resultado problemático.	
¿Lo has podido solucionar?	Sí → ¿Qué solución propones?
	No
¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? ¿Qué sitios web has tenido que consultar?	
¿Qué material has consultado para resolverlo? (Indica diccionarios en papel, electrónicos, enlaces a textos paralelos, etc.)	
Fragmento n	
Escribe qué fragmento (palabra, abreviatura, símbolo, sintagma, párrafo) te ha resultado problemático.	

¿Lo has podido solucionar?	Sí → ¿Qué solución propones?	
	No	
¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo? ¿Qué sitios web has tenido que consultar?		
¿Qué material has consultado para resolverlo? (Indica diccionarios en papel, electrónicos, enlaces a textos paralelos, etc.)		

2.3. HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN

Las herramientas de comunicación que sirven de apoyo a nuestro diseño curricular tienen como objetivo crear un espacio de comunicación que complemente la comunicación presencial y en el que se puedan desarrollar actividades formativas, además de servir como repositorio de materiales de aprendizaje.

En la mayoría de instituciones universitarias europeas, se puede contar con entornos de aprendizaje virtuales. Para la aplicación de nuestra propuesta, hemos podido disponer del Campus Virtual de la UAB, institución en la que hemos tenido la oportunidad de experimentar las unidades didácticas que proponemos. Este Campus Virtual nos ofrece una estructura que integra un gran número de funciones y herramientas de comunicación y que extiende los servicios formativos más allá de los horarios establecidos. El Campus Virtual resulta especialmente útil en la formación semipresencial, ya que garantiza que todos tengan acceso a la misma información y posibilita a los estudiantes que deseen seguir la asignatura a distancia (como en el caso de los estudiantes que se encuentran en el extranjero con alguna beca de estudios) que sigan el calendario de actividades y cumplan las entregas.

Los instrumentos que nos ofrece el Campus Virtual de la UAB y que utilizamos en nuestra experimentación son los siguientes:

- Mensajería: Esta función permite la comunicación entre usuarios. Funciona como cualquier aplicación de correo electrónico con la excepción que se restringe al conjunto de usuarios del Campus Virtual. Hay que destacar que permite enviar correos electrónicos a cualquier usuario, sin necesidad de que éste pertenezca al mismo espacio docente.
- Agenda: Es una recopilación de todas las actividades que aparecen en cada uno de los espacios docentes a los que se pertenece.
- Perfil: Esta opción permite modificar el perfil del usuario introduciendo datos como la dirección de correo electrónico, una foto, la dirección postal.
- Avisos: Se pueden publicar avisos con diferentes niveles de importancia para llamar la atención de los estudiantes. Son de caducidad limitada y cuando caducan dejan de mostrarse. En cada aviso aparecerá la fecha, la hora de emisión y un icono que variará de color según el nivel de importancia (azul: informativo; amarillo: importante; rojo: muy importante). A parte de eso, los alumnos también reciben un aviso automático cuando el profesor crea un nuevo elemento.

- Noticias: El profesor puede publicar noticias del interés de los estudiantes. En cada una aparecerá el título, un resumen, la fecha y la hora de publicación.
- Material docente: En este apartado se pueden archivar todos los contenidos de aprendizaje, que el profesor puede organizar en forma de carpetas y subcarpetas. Al hacer clic en una carpeta, ésta se activa y muestra el nombre, la descripción de los materiales que la componen y un listado con todos los materiales que contiene (documentos, enlaces y bibliografía).
- Entrega de trabajos: Este instrumento permite que el estudiante envíe un archivo al profesor. Cualquier trabajo que el alumno tenga que entregar dispondrá de una fecha de inicio y de fin para hacerlo. Fuera de este plazo el estudiante no podrá enviar el material.
- Foro. En el foro se pueden llevar a cabo debates. Para hacerlo, el profesor crea temas y los estudiantes pueden realizar aportaciones. En esta opción aparece el título del foro, el nombre del autor, la fecha y hora de creación, el número de temas abiertos y cerrados, el número de aportaciones, el número de temas nuevos y nuevas aportaciones. Para crear una nueva aportación, el estudiante sólo tiene que hacer clic en una de las siguientes funciones: crear una nueva aportación, responder a una aportación o citar una aportación.
- Tutorías: La herramienta de tutorías permite enviar correos electrónicos dentro del ámbito del Campus Virtual. Funciona como otra herramienta de correo electrónico, pero los destinatarios sólo pueden ser los del espacio docente.
- Actividades: En este espacio se agrupan todas las actividades que tiene el usuario de este espacio docente. Funciona igual que la herramienta de la Agenda, pero restringida al espacio docente actual.
- Notas: Esta herramienta ofrece una vista agrupada de todas las notas generadas directamente desde esta misma herramienta o desde la herramienta de Entrega de trabajos. La información que se muestra se corresponde con una figura con todas las notas que ha generado el profesor.
- Wiki: En el Campus Virtual también se puede crear un sitio web colaborativo que pueden editar los estudiantes desde su navegador.

Más allá de las herramientas que pone a nuestra disposición el Campus Virtual, utilizamos también el correo electrónico para mantener contacto con y entre los estudiantes y el chat. En lo que se refiere al correo electrónico, nosotros, como docentes, utilizamos el institucional, no obstante solicitamos a los estudiantes que nos proporcionen el que utilizan normalmente, sea institucional o no, para asegurarnos de que fluirá la comunicación en caso necesario.

Para la realización de los trabajos en grupo fuera del aula, los estudiantes pueden escoger el programa de chat de descarga gratuita que ellos elijan, ya que el Campus Virtual de la UAB de momento no dispone de ninguno. En estas sesiones no interviene el docente.

2.4. TUTORIZACIÓN

Entendemos las tutorías como una labor de orientación a los estudiantes a lo largo de todas las sesiones de aprendizaje. En consecuencia, el tutor debe centrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante y no en el de enseñanza. En un modelo de enseñanza-aprendizaje semipresencial, el tutor debe ser capaz de orientar al estudiante tanto en las sesiones presenciales como en las no presenciales, de modo que debe adoptar múltiples roles.

En nuestro diseño curricular, es el propio docente el que realiza las funciones de tutor, a diferencia de lo que ocurre en los centros de enseñanza a distancia e incluso en algunos centros de enseñanza presencial en los que existe la figura del tutor. De cualquier forma, hemos optado por diferenciar las funciones que debe realizar el tutor en vistas a una posible incorporación de tutores en el sistema, si bien, como puede comprobarse, las funciones del docente y del tutor se solapan.

En primer lugar, vamos a clasificar las funciones del tutor en general, a algunas de las cuales ya hacíamos referencia en la parte II, relativa a la semipresencialidad. Para esta clasificación nos inspiramos en Auzmendi *et al.* (2003: 44-50):

1) Organizador

- Organizar el aprendizaje de modo que se siga una progresión y que el estudiante consiga reconocer la aplicación práctica de las actividades.
- Seleccionar las actividades según el ambiente de la clase. Esto quiere decir que los días en que los estudiantes se muestren más pasivos (o “adormilados”), se pueden realizar actividades como debates, lluvia de ideas o, en definitiva, actividades con cierta acción, para activarlos.
- Explicitar los objetivos de cada tarea.
- Incentivar la participación mediante el trabajo en equipo, los debates, etc.
- Moderar los debates e identificar las ideas clave que vayan surgiendo, así como incidir en los ejemplos significativos, etc.
- Promover el diálogo y el acercamiento de los estudiantes.

2) Facilitador

- Ayudar al estudiante a aprender a aprender. Para ello se tienen que solicitar tareas de documentación, análisis, reflexión, resolución de ejercicios, etc.
- Promover un aprendizaje autónomo, que será posible si se respeta una progresión del aprendizaje.
- Promover al mismo tiempo el trabajo en grupo.
- Favorecer el apoyo técnico a los estudiantes. Mostrarse disponible especialmente ante los estudiantes con menos competencia informática.

3) Motivador

- Generar confianza en el alumno de modo que exponga sus dudas y comentarios. Para ello es importante conocer a los estudiantes por su nombre y mantener con ellos una actitud abierta, flexible y de empatía.
- Disminuir su temor al fracaso o al ridículo reconociéndoles sus pequeños logros.
- Potenciar sus competencias y orientarle en las salidas profesionales que puede conseguir con dichas competencias. En este sentido, los alumnos con competencia

comunicativa pueden plantearse escoger el itinerario de interpretación, los que tienen competencia en herramientas informáticas pueden dedicarse a la localización, los que vienen de carreras técnicas podrían dedicarse a la traducción especializada, etc.

4) Evaluador

- Guiarle en la consecución de los objetivos de aprendizaje.
- Sugerir estilos de aprendizaje que tengan en cuenta las características personales de los estudiantes.
- Sugerir formas de profundización en los contenidos de aprendizaje.
- Promover la reflexión y autoevaluación.
- Corregir los errores de los alumnos y reforzar sus logros.

5) Coordinador

- Animar a los estudiantes a participar.
- Cuidar la proporción de sus aportaciones.
- Dedicar regularmente un tiempo a leer las aportaciones en los debates virtuales para evitar el sentimiento de soledad o abandono del estudiante.

Después de revisar las funciones de un tutor en general pasamos a presentar las funciones de tutorización que el docente puede desempeñar durante las sesiones presenciales y no presenciales.

a) Tutorización presencial

La tutorización presencial se puede realizar bien a lo largo de las mismas sesiones de enseñanza-aprendizaje o en el despacho del profesor durante las horas de tutoría que éste tenga asignadas. El hecho de que las tutorías en el despacho no tengan un cariz obligatorio, hace que no sean muy utilizadas, especialmente porque asistir a una tutoría presencial en el despacho suele suponer que el estudiante tenga que perder una clase de otra asignatura.

Otro de los momentos que utilizan los estudiantes como tutorización presencial para resolver sus dudas, es justo antes de iniciar las sesiones presenciales o justo después. De hecho, esta práctica está bastante difundida por la inmediatez de la respuesta que consiguen y porque así evitan tener que desplazarse al despacho.

En términos generales, las dudas que suelen presentar los estudiantes en este tipo de tutorías están relacionadas con las entregas, ya sea con el contenido de las tareas que tengan que entregar como de las fechas de entrega.

Las sesiones presenciales, gracias al contacto directo con los estudiantes, resultan de gran interés para el docente-tutor, ya que puede observar la reacción de los estudiantes ante las diferentes actividades y le dan la posibilidad de reorientar la situación o incluso toda la sesión. El tutor puede asimismo aprovechar estas sesiones para realizar actividades de socialización, que tendrán una repercusión en el desempeño de los trabajos en equipo.

b) Tutorización en las sesiones no presenciales

Antes de iniciar una sesión de aprendizaje no presencial, es imprescindible asegurarse de que los alumnos han superado cualquier problema técnico y dejar claras las normas de “etiqueta” para cualquier tipo de comunicación virtual (foro, correo electrónico, chat, etc.).

La tutorización virtual que se prevé en nuestro diseño curricular se realiza a través de los medios que se detallan a continuación:

- El correo electrónico se ha convertido en una de las herramientas más utilizadas por los estudiantes para solicitar ayuda y aclarar sus dudas. A nuestro modo de ver, los estudiantes prefieren esta vía de comunicación / tutorización porque para ir al despacho del docente en las horas de tutoría presencial, en general, se ven obligados a perder otra clase. También es cierto que entre los principios que seguimos con relación al correo electrónico podemos citar:
 - consultarlo como mínimo una vez al día de lunes a viernes
 - responder todos los mensajes recibidos
 - responder inmediatamente

Creemos que estos tres aspectos motivan a los alumnos a realizar sus consultas por este medio.

- El foro. Moderar los debates del foro implica: 1) conocer las estadísticas de participación, 2) incentivar que participen los estudiantes que todavía no lo hayan hecho y pedir a los estudiantes que intenten controlar el debate que esperen las aportaciones de sus compañeros, 3) destacar las ideas más importantes y los ejemplos más significativos que vayan surgiendo, 4) resumir el debate y 5) reorientar el debate cuando se desvíe del tema principal.

El foro también se utiliza para la tutorización entre iguales. En las unidades didácticas relacionadas con la traducción de tipologías textuales se abre un hilo en el foro que los estudiantes pueden utilizar para aclarar sus dudas. En estos hilos, a diferencia de los que se abren para los debates, se les deja claro desde el principio que no participará el docente. La utilidad de esta herramienta es que los propios alumnos intentan resolver las dudas de sus compañeros, comparten enlaces, terminología, información que han encontrado para resolver un problema de traducción, etc.

- El chat puede ser útil para resolver problemas puntuales con un estudiante o un grupo pequeño de estudiantes. También se puede utilizar para tutorizar a los alumnos que no frecuentan regularmente las sesiones presenciales. En estos casos, es importante determinar por adelantado la duración de la sesión y las cuestiones que haya que resolver, lo cual permitirá que todos se centren en el tema. La importancia del chat reside en la inmediatez de las respuestas.

Para concluir este apartado, queremos mencionar los diez mandamientos de la tutoría que señala Chan (1999), citado en Auzmendi *et al.* (2003: 52-54), y que detallamos a continuación:

1. Da prioridad a la retroalimentación sobre todas las cosas.
 - La retroalimentación debe ser personal y confidencial.

- La retroalimentación debe ser amable y cortés.
2. Trata al alumno como a ti mismo.
 - Hazle algún comentario sobre alguna situación que conozcas de su vida.
 - Sé empático (“sé por lo que estás pasando”, “sé lo difícil que es compaginar tantas actividades”).
 - Muéstrate abierto al diálogo (“perdona si me he equivocado en mi apreciación”).
 3. Minimiza los errores, no los conviertas en motivo de abandono.
 - Hazle comentarios como “no te preocupes”, “la mayoría de tus compañeros ha pasado por el mismo problema”.
 4. Honra a tu alumno y su trabajo.
 - Cuando percibas que un alumno está desanimado, hazle comentarios como: “el esfuerzo tan grande que estás haciendo te va a traer muchas satisfacciones en el futuro”, “ánimo, ya estás a mitad del curso, te falta muy poco”.
 5. No mates.
 - Cuando recibas un mensaje cargado de agresividad no lo contestes el mismo día, podrías cometer un “asesinato”.
 6. No seas autoritario en los mensajes.
 - Es mejor que los mensajes que escribas sean sugerencias, no órdenes, como por ejemplo “la aportación en el grupo de discusión podría...”, “te sugiero...”, “si crees oportuno...”.
 7. No robes.
 - Mantén una actitud abierta, no robes las ideas de tus alumnos.
 - Si tu retroalimentación es evaluativa, dirígela a la idea, no a la persona. Ejemplo: “has planteado mal el problema”, “¿crees que está bien establecida tu argumentación?”.
 8. No levantes falsas expectativas ni mentiras.
 - Sé útil, señalando áreas concretas de los trabajos de los alumnos en los que pueden mejorar.
 - Evita utilizar únicamente expresiones como “bien”, “mal”, “claro”, “confuso”, etc.
 9. No provoques confusión en el alumno.
 - La retroalimentación debe ser oportuna, concreta y clara.
 10. No aceptes la deshonestidad intelectual.
 - Si descubres que un alumno te está entregando una actividad o una tarea que pertenece a otro alumno o que ha sido copiada de otro medio, esa actitud no puede quedar impune.

Capítulo 3. Evaluación

3.1. CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN

En el lenguaje cotidiano se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. En la práctica tradicional, el significado de evaluar es menos polisémico: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones (Gimeno Sacristán, 1981).

En nuestra propuesta pedagógica, la evaluación consiste en el proceso por el que se juzgan los indicadores en relación con los objetivos educativos previstos (Hernández Hernández, 1989: 155). Si se desea que cualquier proyecto educativo tenga un mínimo de posibilidades de éxito, tendrá que estar relacionado con la planificación y evaluación de los objetivos propuestos.

Las informaciones que permiten la evaluación pueden apoyarse en datos y observaciones procedentes de pruebas, del trato directo personal o del seguimiento del trabajo cotidiano. La idea misma de evaluación incluye la valoración, en el sentido de que implica no sólo la identificación del grado en el que un estudiante posee un cierto rasgo o el nivel en el que su conducta se ha modificado, sino que también se valora la adecuación de los resultados obtenidos a los criterios u objetivos deseables.

La evaluación sirve para comprobar si se han alcanzado los objetivos formulados y en qué grado. La calificación, en cambio, sirve para poner una nota al alumno, ya sea expresada en un número, una letra o una expresión. El concepto de evaluación es, pues, mucho más amplio que el de calificación, ya que se puede evaluar constantemente si se alcanzan los objetivos de aprendizaje a través de las actividades sin necesidad de otorgar una nota.

Antes de evaluar, hay que tener claro qué se va a evaluar y cómo se va a evaluar. También es determinante que el alumno conozca cuáles son los objetivos que se persiguen antes de empezar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como cuáles son sus logros y carencias —y cómo puede mejorar— a lo largo de todo el proceso. En este sentido, es conveniente diseñar un plan de evaluación que garantice su calidad y adecuación al programa. El plan que proponemos consta de las siguientes fases:

- 1) Determinar cuáles son las competencias y los objetivos de aprendizaje que hay que alcanzar.
- 2) Identificar qué se va a evaluar.
- 3) Decidir cuándo se va a evaluar. Evaluar con cierta frecuencia puede permitir reconducir la enseñanza antes de que sea demasiado tarde.
- 4) Diseñar las actividades evaluadoras que permitirán recoger la información. Deberían ser lo más variadas posible, de manera que se puedan adecuar a los diferentes estilos de los alumnos.
- 5) Definir los criterios de evaluación con el objetivo de minimizar el riesgo de subjetividad y crear unas matrices de corrección.

- 6) Informar a los estudiantes del plan de evaluación (qué, cuándo, cómo y con qué criterios). Este conocimiento facilitará que el alumno realice la tarea del modo que se espera.
- 7) Obtener la información de las actividades de los estudiantes.
- 8) Analizar la información de las actividades, para lo cual habrá que seguir las matrices de corrección.
- 9) Otorgar una puntuación a las actividades de cada estudiante, si fuera el caso.
- 10) Proporcionar retroalimentación a los estudiantes de sus trabajos y fomentar la reflexión sobre el aprendizaje. Es importante que esta retroalimentación se reciba en un breve espacio de tiempo para que surta efecto.
- 11) Analizar el proceso y los resultados obtenidos desde el punto de vista docente y, si fuera necesario, introducir las modificaciones oportunas (más o menos actividades, especificación de los criterios de logro, mejor definición de las consignas, etc.).

Este tipo de planificación es acorde con la evaluación de la enseñanza por competencias, que debe ser una evaluación auténtica, continua y formativa, con una gran diversidad de instrumentos y con el alumno como agente activo, y por tanto evaluador (autoevaluación, coevaluación). En este modelo, la evaluación debe simular lo máximo posible situaciones reales en las que el alumno deba desempeñar las competencias adquiridas, ello hace que la enseñanza por competencias tenga en cuenta la práctica profesional y que se utilicen métodos como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje centrado en proyectos.

Para que un estudiante adquiera destreza en una competencia, es necesario que conozca su descripción –formulada en términos de conductas observables– y los indicadores. Los indicadores y los criterios de evaluación deben ser transparentes, explícitos, realistas y estar vinculados al proceso y al resultado final. Sólo así el alumno será consciente de qué se espera de él y podrá mostrarse responsable y autónomo en su desempeño.

En lo que se refiere a la evaluación del aprendizaje de los procedimientos, la evaluación sirve para comprobar si el alumno consigue resolver situaciones mediante la aplicación de los procedimientos en cuestión. Según sostiene Valls (1993: 190) se debería tener en cuenta que el estudiante:

- 1) Posea el conocimiento suficiente sobre el procedimiento.
- 2) Sea capaz de usar y aplicar dicho conocimiento a situaciones concretas.

En cuanto al segundo aspecto, el autor especifica que el alumno debe ser capaz de componer las acciones de que consta el procedimiento y generalizar el procedimiento a otras situaciones. Para evaluar la composición de las acciones de que consta el procedimiento habría que seguir atentamente el curso de la realización, comprobar el curso con el diagrama de flujo preparado o previsto y pedir explicaciones de lo que han hecho y de las dificultades encontradas. Por otro lado, para evaluar la generalización del procedimientos a otras situaciones se deben observar las nuevas realizaciones y compararlas con las del aprendizaje.

Venimos diciendo a lo largo de este capítulo que la traducción es básicamente un saber procedimental; en este sentido, para valorar la aplicación de los procedimientos se puede observar si el alumno realiza correctamente todos los pasos del procedimiento, solicitar que el alumno construya un diagrama de las acciones que ha seguido para la aplicación del procedimiento y valorar su adecuación. También se le puede pedir al alumno que

explique en un informe cada paso que ha dado para ejecutar el procedimiento o bien considerar que ha sido capaz de aplicar el procedimiento porque el resultado obtenido es el esperado.

En definitiva, para evaluar los contenidos procedimentales no se le puede pedir al estudiante que diga cómo se hace algo, sino que lo haga. Es asimismo importante solicitar al alumno que aplique un mismo procedimiento en situaciones diversas ya que así podremos valorar si es capaz de generalizar su aprendizaje y aplicarlo en distintos contextos.

En el caso concreto de la evaluación de la traducción, Kelly (2005: 131) apunta que a pesar de ser una práctica común entre los profesores de traducción, sólo cuenta con algunos estudios y reflexiones. El problema, sigue la autora, es que no se ha definido qué es una traducción aceptable y que la evaluación de la traducción se centra en el error, de modo que se restan puntos por cada error que comete un estudiante en una traducción.

Kelly (2005: 132) critica este tipo de práctica por diferentes razones:

- 1) Es poco realista y no tiene en cuenta, o muy poco, las situaciones reales del mercado de la traducción, en las que el traductor puede conocer el tipo de texto y el campo temático del texto que va a traducir, documentarse de distintas formas, con una presión de tiempo, en un ambiente de trabajo, etc.
- 2) Se evalúa todo el conjunto de competencias de un traductor y se asume que el producto final es un indicador fiable de cada una de dichas competencias, muchas de las cuales están más relacionadas con el proceso que con el producto.
- 3) Los criterios de corrección de textos no suelen estar muy claros y, en el peor de los casos, son inexistentes.
- 4) Muestran falta de confianza intrínseca en la responsabilidad y autonomía del estudiante.
- 5) La evaluación centrada en el error no tiene en cuenta aspectos positivos de los estudiantes, que quedan agrupados implícitamente como “no errores” y que no tienen ningún impacto en la calificación.
- 6) La dificultad de una tarea en concreto puede hacer que los estudiantes no sean capaces de demostrar lo que de hecho han aprendido, ya que se supone que si no saben hacer X, tampoco saben hacer Y.
- 7) Los criterios de calificación no son transparentes ni uniformes.
- 8) Las traducciones que se solicitan en los exámenes, en general, no van acompañadas de una mínima contextualización en forma de encargo de traducción.

Estamos de acuerdo con la autora y por ello, en nuestra propuesta, hemos intentado presentar situaciones reales del mercado de traducción; evaluar no sólo el producto final sino también el proceso; dar a conocer los criterios de corrección y calificación de todas las actividades, especialmente de las actividades que forman parte de la evaluación sumativa; penalizar los errores pero también premiar los aciertos; acompañar los textos que deberán traducir los estudiantes de un encargo que contextualice la tarea o bien solicitarles a ellos mismos que definan el encargo.

Los objetivos que nos hemos marcado con relación a la evaluación en nuestra propuesta de enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial son los siguientes:

1. Realizar una evaluación diagnóstica de los conocimientos del alumno.

2. Realizar una evaluación formativa a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.
3. Realizar una evaluación sumativa, tal y como exige el protocolo académico.
4. Prever actividades de coevaluación.
5. Diseñar cuestionarios de autoevaluación en los que el estudiante pueda valorar las competencias adquiridas y en qué grado
6. Crear la estructura de un diario reflexivo —uno para el estudiante y otro para el profesor— en que se puedan introducir observaciones sobre el proceso de aprendizaje.
7. Diseñar la estructura de la carpeta de aprendizaje y los criterios de evaluación.
8. Disponer de un baremo para la corrección de traducciones, así como de los criterios de puntuación y de matrices de corrección para todas las actividades que formen parte de la evaluación sumativa.
9. Disponer de unas guías para proporcionarle retroalimentación a los estudiantes de sus actividades.
10. Realizar una evaluación al final del curso sobre el grado de satisfacción del alumno en relación con sus expectativas y el desarrollo del curso.
11. Realizar, al finalizar cada unidad didáctica, una evaluación de la enseñanza con el fin de averiguar si es necesario cambiar la dinámica de aprendizaje, añadir, eliminar o modificar tareas.
12. Reflexionar sobre todo el proceso de evaluación con el fin de mejorarlo.

De cada uno de estos aspectos nos referiremos en los próximos apartados.

En definitiva, consideramos que la evaluación debe consistir en una evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje. Debe servir para comprobar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje y en qué grado y debe ir seguida de una retroalimentación al alumno que le proporcione información sobre su progreso, sus errores y posibles maneras de mejorar.

Y este proceso de evaluación, para ser de calidad, debería contemplar los siguientes aspectos (Brown y Glasner, 2003: 134):

- Claridad sobre lo que se espera del estudiante.
- Un programa de aprendizaje descrito en términos de resultados de actuación que identifiquen específicamente las competencias básicas.
- Una variedad de oportunidades para que los individuos demuestren tales resultados y competencias.
- Una negociación entre el docente y el estudiante con el fin de establecer un plan de acción que describa las distintas actividades de aprendizaje y de evaluación, tanto formativa como sumativa.
- Evaluación formativa.
- Criterios de corrección claros.
- Retroalimentación.
- Calificación y certificación.

Sólo así alcanzaremos los múltiples efectos sobre el aprendizaje del alumno que, como apunta Morales (1995: 24), tiene la evaluación y que se resumen en:

- Reactiva o consolida los conocimientos o habilidades necesarias antes de introducir una nueva materia.
- Centra la atención de los alumnos en los aspectos importantes.

- Da a los alumnos la oportunidad de practicar habilidades que van adquiriendo y de consolidar lo aprendido.
- Da información a los alumnos sobre lo que hacen y lo que no saben, ayuda a los alumnos a tomar conciencia de su propio progreso y potencia y facilita su capacidad de autoevaluación.
- Orienta (al profesor y al alumno) sobre la elección de nuevos temas, la introducción de nuevas metodologías, la necesidad de revisar temas estudiados o más práctica.
- Contribuye a que el estudiante sepa qué sabe y qué va aprendiendo.

La evaluación, en definitiva, es conocer para mejorar. Por este motivo es necesario evaluar exclusivamente los conocimientos estructurales, y no los anecdóticos, ya que son ellos los que dan significado al proceso de aprendizaje. Y tal mejora, no sólo se refiere al proceso de aprendizaje del alumno, sino también a la enseñanza del profesor, que con los datos obtenidos puede reorientar su metodología.

Por último, se nos ocurre recordar el ejemplo de López Mojarro (2001: 26), que sugiere que para ver si una luz es suficiente para leer el periódico no miramos la fuente de luz, sino el periódico. Pero lo que estamos evaluando es la luz, no el periódico. El autor apunta que algo así sucede con la evaluación de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Evaluamos los efectos producidos en el alumno, pero esto no quiere decir que evaluemos al alumno, sino el proceso.

3.1.1. La retroalimentación

La retroalimentación consiste en la información que recibe el alumno sobre su aprendizaje, ya sea procedente del profesor, un compañero, material docente, sí mismo o su propia experiencia. Ello le ayuda a saber qué es lo que sabe hacer, qué le falta saber, qué hace mal y qué es lo que no sabe hacer. La retroalimentación sirve para que el alumno sepa en qué aspectos de su aprendizaje debe esforzarse para mejorar.

En este sentido, la retroalimentación no consiste en decirle al estudiante qué es lo que no sabe, sino cuál puede ser la causa de que no sepa algo y qué tipo de acciones puede tomar para superarse.

A continuación, basándonos en Hattie y Timperley (2007: 81), listamos algunos aspectos relacionados con la retroalimentación:

- Para que tenga efecto, tiene que suceder en un contexto de aprendizaje, después de una actividad de evaluación.
- Cuando lo que se evalúa se ha realizado correctamente, la retroalimentación no tiene mucha influencia sobre el aprendizaje, ya que sólo confirma al alumno lo que sabe. Sin embargo, cuando lo que se evalúa se ha realizado parcialmente mal (no totalmente) la retroalimentación es muy positiva.
- La retroalimentación es muy eficaz cuando la respuesta ha sido incorrecta pero el alumno estaba seguro de que había sido correcta. En este caso, se supone que es el factor sorpresa el que hace que la retroalimentación tenga un efecto positivo en el aprendizaje.
- En el caso de contenidos conceptuales, la retroalimentación no puede limitarse a indicar dónde se encuentra el error, sino que debe señalar cuál es el origen del error y cómo encontrar la respuesta correcta.

- La retroalimentación sirve para motivar a los alumnos cuando han hecho bien la tarea, sin embargo, puede tener un efecto algo negativo cuando se alaba al alumno por el simple hecho de haber hecho la tarea, independientemente de haberla hecho bien o mal.
- Para que la retroalimentación tenga un efecto positivo en el aprendizaje, tiene que ser inmediata. Se considera que como máximo debe recibirse una semana después de la entrega de la tarea.
- Una retroalimentación precisa ayuda al alumno a construir su propio aprendizaje.
- La mejor retroalimentación es la que ofrece orientaciones y refuerzo al estudiante y que tiene una relación directa con los objetivos de aprendizaje.
- El principal objetivo de la retroalimentación es reducir las diferencias que existen entre los conocimientos, la aplicación práctica de dichos conocimientos y el objetivo de aprendizaje.
- La retroalimentación no puede ceñirse a un comentario general sobre el aprendizaje, debería proporcionarle al alumno la respuesta a las siguientes preguntas: ¿hacia dónde voy? (¿cuáles son los objetivos?), ¿cómo lo consigo? (¿qué proceso tengo que seguir para alcanzar los objetivos?) y ¿luego, qué hago? (¿qué actividades tengo que realizar para progresar mejor?).
- La retroalimentación debe referirse no sólo a cuál es el resultado correcto de una tarea, sino también al proceso necesario para alcanzarlo.
- La retroalimentación en forma de comentarios sobre las tareas tiene efectos más positivos que las notas.
- El simple hecho de proporcionar más retroalimentación no tiene ningún efecto sobre el aprendizaje del alumno. Es importante tener en cuenta el tipo de retroalimentación, el momento en que se proporciona y la actitud activa del alumno frente a los comentarios.
- Si bien los alumnos suelen considerar que la retroalimentación es responsabilidad del profesor, hay que tener en cuenta que muchos otros agentes pueden dársela, incluso él mismo.
- Debe ser clara, significativa y compatible con las competencias previas del alumno, además de proporcionar asociaciones lógicas.

3.1.2. La calidad de la evaluación

En algunos países, las universidades reciben fondos en función de la calidad de la enseñanza, que se valora a partir de auditorías realizadas por agentes externos. En Inglaterra, por ejemplo, la Quality Assurance Agency for Higher Education y la Higher Education Council realizan dichas auditorías y valoran la calidad de la enseñanza y la calidad de las evaluaciones que se desarrollan en las instituciones universitarias del país.

A continuación, basándonos en Brown y Glasner (2003: 80-81, 88) presentamos algunas de las preguntas que se formulan estas instituciones para valorar la calidad de la enseñanza y de la evaluación de los centros universitarios, y que podrían servir como “prueba del algodón” para nuestras evaluaciones:

- ¿Se corresponden las tareas evaluativas o las preguntas con los objetivos de aprendizaje del curso? ¿Qué demuestra que existe tal correspondencia?
- ¿Las tareas de evaluación son suficientemente motivadoras?
- ¿La evaluación está dirigida hacia un aprendizaje profundo, reflexivo y activo?
- ¿La evaluación proporciona a los alumnos la oportunidad de aplicar sus conocimientos a diferentes problemas y contextos?

- ¿La retroalimentación que se proporciona a los estudiantes les resulta de ayuda?
- ¿La corrección es precisa y consistente?
- ¿Existe un sistema para revisar la consistencia de la corrección de las evaluaciones y de los exámenes?
- ¿Son conscientes los estudiantes de los criterios que se usan en la corrección? ¿Son esos criterios suficientemente explícitos?
- ¿Existe un sistema para identificar la distribución del trabajo evaluativo entre alumno y profesores?
- ¿La evaluación mide lo que se ha aprendido y no sólo lo que se ha enseñado?
- ¿Existe suficiente variedad en los métodos evaluativos que se utilizan? ¿Permite esto que los estudiantes que no se adecuan a determinados formatos evaluativos puedan demostrar su potencial utilizando otros?
- ¿Refleja la cantidad de tiempo que los estudiantes dedican a cada método evaluativo la importancia de lo que se está midiendo en cada caso?
- ¿Funciona?

3.2. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La evaluación diagnóstica se efectúa antes de iniciar el proceso de aprendizaje, con el fin de averiguar qué conocimientos tiene el alumno antes de iniciar el curso. Lo ideal es que el alumno realice la misma prueba al finalizar el curso, de manera que se puedan cotejar los resultados y percibir su progreso.

Las preguntas diagnósticas, sin la finalidad de calificar al estudiante, los comentarios en clase o en pequeños grupos de trabajo, son también una base fundamental para conocer al grupo y a cada uno de sus miembros, ya que pretende recoger información sobre los conocimientos previos del alumno. La información que proporciona la evaluación diagnóstica determinará que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea coherente con la situación inicial.

Para el diseño de la evaluación diagnóstica nos basamos en el cuestionario de Orozco y Hurtado Albir (2002), aunque añadimos un apartado para recoger datos sobre el perfil del estudiante y añadimos nuestros propios textos.

A continuación presentamos a modo de ejemplo los cuestionarios que hemos adaptado para utilizamos para iniciación a la traducción del inglés al español, traducción científico-técnica del inglés al español y traducción jurídica del portugués al español.

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¹

Iniciación a la traducción del inglés al español

Nombre del estudiante: _____

Perfil del estudiante

1. País de origen.
2. ¿Has vivido alguna vez en el extranjero?
3. ¿Trabajas?
4. ¿En qué sector?
5. ¿Cuántas horas por semana?
6. ¿Cuántas horas puedes dedicar a la semana a trabajar esta asignatura, sin contar con las horas de clase?
7. ¿Cuántas horas por semana puedes dedicar al conjunto de asignaturas?

Experiencia en traducción

8. ¿Has tenido alguna experiencia con la traducción? Explica si fue una experiencia profesional, académica, algún favor a un amigo, si fue algo puntual o a largo plazo... y haz una valoración.

Dominio de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación)⁹

9. Puntúa de 1 a 10 (1 = poco y 10 = mucho) tu competencia en las TIC.
10. Indica de qué programas dispones.
11. Indica qué programas dominas.
12. Indica cuáles son las herramientas que puede utilizar un traductor a la hora de traducir.

Conocimientos previos sobre traducción

13. Indica qué es para ti la traducción. Defínela en una frase.
14. Indica todas las variedades de traducción que puede desempeñar un traductor profesional.
15. Indica todas las funciones que puede desempeñar un traductor profesional.
16. Indica qué es para ti un referente cultural.
17. Si al traducir encuentras una unidad que comprendes en inglés pero tu traducción no la expresa con suficiente claridad o exactitud, ¿qué haces primero para encontrar la equivalencia? Ordena las siguientes opciones, poniendo un 1 al lado de lo que harías primero y un 3 al lado de lo que harías como último recurso.
 - ___ consultar el diccionario bilingüe
 - ___ intentar expresar la misma idea de diversas maneras en español
 - ___ consultar el diccionario monolingüe español

¹ Cuestionario adaptado de Orozco y Hurtado Albir (2002) para la traducción del inglés al español, con selección de textos propia.

18. Los principales problemas que se encuentran a la hora de traducir son de vocabulario.
(Marca con un círculo la respuesta correcta.)

V F

19. Un buen traductor debe ser capaz de traducir cualquier tipo de texto.

V F

20. Las tarifas que se aplican a la traducción de textos, sólo varían en función de la combinación lingüística, pero no del tipo de texto.

V F

21. La mejor manera de traducir un referente cultural es literalmente o dejándolo en la lengua original.

V F

22. ¿Usas una metodología de trabajo sistematizada a la hora de traducir?

a. Sí □ Enumera los pasos que sigues desde el momento que recibes la traducción hasta que la entregas.

b. No

23. El siguiente texto forma parte de la introducción del libro *Thus Speaks Chariji*, de Shri Parthasarathi Rajagopalachari que se debe traducir del inglés al español. Se trata de un libro de citas del sistema de meditación raja yoga que pretenden promover la reflexión. Lee el siguiente texto y propón una traducción.

We are happy to present this book, the third in the *Thus Speaks* series of quotations from the three spiritual Masters of the Sahaj Marg system of raja yoga. The series has been compiled to commemorate the 100th birth anniversary, 30 April 1999, of Babuji Maharaj (Shri Ram Chandra Mission).

The release of this series coincides with a time when increasing numbers of people in both the East and the West are turning inwards to solve the great problems of life. Men and women everywhere are discovering the benefits of meditation in their daily lives and realizing that a balance between material and spiritual concerns is essential for our continuing evolution. It is therefore, to all of humanity that these messages speak, in the universal language of love, acceptance and aspiration for the Highest. [...]

Traduce el texto anterior.

24. Género al que pertenece el texto (receta de cocina, ensayo, carta comercial...)

25. ¿Has leído el texto antes de traducirlo? (Pon un círculo en la respuesta que corresponda.)

a. Sí → ¿Cuántas veces? _____

b. No

26. Diccionario utilizado con mayor frecuencia.

27. ¿Ese diccionario te ha resuelto todas las dudas? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

Sí

No

Algunas

28. Otras obras o herramientas utilizadas. (De mayor a menor frecuencia.)

29. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno de ellos recoge la siguiente información. Razona tus respuestas.

1) ¿Lo has podido solucionar?

2) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo?

3) Indica, si se corresponde, en qué hubiera cambiado el resultado de haber seguido otro proceso.

Fragmento 1

¿Lo has podido solucionar? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

Sí

No

¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo?

Fragmento 2

¿Lo has podido solucionar? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

Sí

No

¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo?

Fragmento 3

¿Lo has podido solucionar? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

Sí

No

¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo?

30. ¿Has releído la traducción en español antes de entregarla? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

Sí

No

En caso afirmativo, ¿qué cambios has realizado?

31. Marca en la siguiente escala el nivel de dificultad del texto que has traducido (rodea el número que creas adecuado (0 = muy fácil y 10 = muy difícil).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En caso de que lo consideres difícil, ¿a qué se debe la dificultad?

32. ¿Sabrías emitir la factura correspondiente al texto traducido? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

a. Sí → Enumera todos los datos que deberían aparecer en una factura.

b. No

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¹

Traducción científico-técnica del inglés al español

Nombre del estudiante: _____

Perfil del estudiante

1. País de origen.
2. ¿Has vivido alguna vez en el extranjero?
3. ¿Trabajas?
4. ¿En qué sector?
5. ¿Cuántas horas por semana?
6. ¿Cuántas horas puedes dedicar a la semana a trabajar esta asignatura?
7. ¿Cuántas horas por semana puedes dedicar al conjunto de asignaturas?

Experiencia en traducción

8. ¿Has tenido alguna experiencia profesional con la traducción?
9. ¿Has tenido alguna experiencia con la traducción en general o con la traducción científico-técnica en específico? Explica si fue una experiencia profesional, académica, algún favor a un amigo, si fue algo puntual o a largo plazo...

Dominio de las TIC

10. Puntúa de 1 a 10 (1 = poco y 10 = mucho) tu competencia en las TIC.
11. Indica de qué programas dispones.
12. Indica qué programas dominas.
13. Indica cuáles son las herramientas que puede utilizar un traductor científico-técnico a la hora de traducir.

¹ Cuestionario de Orozco y Hurtado Albir (2002) para la traducción del inglés al español, adaptado y ampliado para la traducción científico-técnica del inglés al español.

Conocimientos previos sobre traducción

14. Indica qué salidas profesionales puede tener el traductor científico-técnico.
15. Indica todas las funciones que puede desempeñar un traductor científico-técnico profesional.
16. Si al traducir encuentras un término especializado que no sabes traducir, indica qué harías.
- 1) ...
- 2) ...
- 3) ...
17. Los principales problemas que se encuentran a la hora de traducir un texto especializado son de terminología. (Marca con un círculo la respuesta correcta.)
- V F
18. Un buen traductor científico-técnico debe ser capaz de traducir cualquier tipo de texto especializado.
- V F
19. Las tarifas que se aplican a la traducción de textos científico-técnicos sólo varían en función de la combinación lingüística, pero no del tipo de texto.
- V F
20. La mejor manera de traducir un término científico-técnico es literalmente o dejándolo en la lengua original.
- V F
21. ¿Usas una metodología de trabajo sistematizada a la hora de traducir textos científico-técnicos?
- b. Sí Enumera los pasos que sigues desde el momento que recibes la traducción hasta que la entregas.
- _____
- _____
- _____
- c. No
22. Lee el siguiente texto, que es una entrada de una enciclopedia médica que se tiene que traducir del inglés al español, y propón una traducción.

Cystic fibrosis (CF). The commonest inherited disease in many European countries and the United States, caused by a mutated gene on chromosome 7. This gene often displays several mutations. The result is an abnormal protein in the pancreas, the glands lining in the airways and lungs and in the sweat glands, causing thickening of pancreatic secretions and the mucus secreted in the lungs because of lack of fluid. CF patients suffer from respiratory tract infections because the sticky mucus which they are unable to clear from their airways is a good breeding ground for bacteria. This leads to the destructions of tissue and progressive impairment of respiratory functions. Consequently, most CF sufferers have a life expectancy of no more than 30-40 years. Research groups throughout the world are attempting to use somatic gene therapy to introduce a functional gene into lung cells. [...]

Traduce el texto anterior.

23. Género al que pertenece el texto

24. ¿Has leído el texto antes de traducirlo?

d. Sí → ¿Cuántas veces? _____

e. No

25. Diccionario utilizado con mayor frecuencia.

26. ¿Ese diccionario te ha resuelto todas las dudas? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

Sí

No

Algunas

27. Otras obras o herramientas utilizadas. (De mayor a menor frecuencia.)

28. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno de ellos recoge la siguiente información. Razona tus respuestas.

4) ¿Lo has podido solucionar?

5) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo?

6) ¿Qué procedimiento de traducción has aplicado?

Fragmento 1

¿Lo has podido solucionar? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

Sí No

¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo?

Fragmento 2

¿Lo has podido solucionar? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

Sí No

¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo?

Fragmento 3

¿Lo has podido solucionar? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

Sí No

¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo?

30. ¿Has releído la traducción en español antes de entregarla? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

Sí No

En caso afirmativo, ¿qué cambios has realizado?

31. Marca en la siguiente escala el nivel de dificultad del texto que has traducido (rodea el número que creas adecuado (0 = muy fácil y 10 = muy difícil).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En caso de que lo consideres difícil, ¿a qué se debe la dificultad?

32. ¿Sabrías emitir la factura correspondiente al texto traducido? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

f. Sí → Enumera todos los datos que deberían aparecer en una factura.

b. No

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¹

Traducción jurídica del portugués al español

Nombre del estudiante: _____

Perfil del estudiante

29. País de origen.

30. ¿Has vivido alguna vez en el extranjero?

31. ¿Trabajas?

32. ¿En qué sector?

33. ¿Cuántas horas por semana?

34. ¿Cuántas horas puedes dedicar a la semana a trabajar esta asignatura?

35. ¿Cuántas horas por semana puedes dedicar al conjunto de asignaturas?

¹ Cuestionario de Orozco y Hurtado Albir (2002) para la traducción del inglés al español, adaptado y ampliado para la traducción jurídica del portugués al español.

Experiencia en traducción

36. ¿Has tenido alguna experiencia profesional con la traducción?
37. ¿Has tenido alguna experiencia con la traducción en general o con la traducción jurídica en específico? Explica si fue una experiencia profesional, académica, algún favor a un amigo, si fue algo puntual o a largo plazo...

Dominio de las TIC

38. Puntúa de 1 a 10 (1 = poco y 10 = mucho) tu competencia en las TIC.
39. Indica de qué programas dispones.
40. Indica qué programas dominas.
41. Indica cuáles son las herramientas que puede utilizar un traductor jurídico a la hora de traducir.

Conocimientos previos sobre traducción

42. Indica qué salidas profesionales puede tener el traductor jurídico.
43. Indica todas las funciones que puede desempeñar un traductor jurídico profesional.
44. Si al traducir encuentras un término especializado que no sabes traducir, indica qué harías.
 - 1) ...
 - 2) ...
 - 3) ...

45. Los principales problemas que se encuentran a la hora de traducir un texto especializado son de terminología. (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

V F

46. Un buen traductor jurídico debe ser capaz de traducir cualquier tipo de texto especializado.

V F

47. Las tarifas que se aplican a la traducción de textos jurídicos sólo varían en función de la combinación lingüística, pero no del tipo de texto.

V F

48. La mejor manera de traducir un término jurídico es literalmente o dejándolo en la lengua original.

V F

49. ¿Usas una metodología de trabajo sistematizada a la hora de traducir textos jurídicos?

- g. Sí Enumera los pasos que sigues desde el momento que recibes la traducción hasta que la entregas.

- h. No

50. Lee el siguiente texto, que son unos poderes que concede un ciudadano brasileño a otro y que forman parte de los documentos de un abogado español que está gestionando la compraventa de un inmueble en España. Es precisamente ese abogado el que ha solicitado la traducción del documento del portugués al español.

PROCURAÇÃO BASTANTE

Outorgante: _____

Outorgado: _____

Saibam quantos este público instrumento de procuração bastante virem que, aos _____(data)_____, nesta Chancelaria do Brasil sita à _____, perante mim, _____(nome completo da autoridade consular)_____, _____(função)_____, compareceu como Outorgante, _____(nome completo do Outorgante)_____, brasileiro, _____(estado civil)_____, _____(profissão)_____, portador da carteira de identidade ou passaporte nº _____ e CIC nº _____, domiciliado em _____, reconhecido como o próprio por mim e pelas testemunhas abaixo assinadas e de mim conhecidas, _____(nome completo)_____, brasileiro, e _____(nome completo)_____, brasileiro, funcionários deste Consulado e residentes neste Distrito Consular, do que dou fé, perante as quais por ele me foi dito, por este público instrumento, nomeava e constituía seu bastante procurador a _____(nome completo do outorgado)_____, _____(nacionalidade)_____, _____(profissão)_____, _____(estado civil)_____, portador da carteira de identidade nº _____ e CIC nº _____, domiciliado _____, a quem confere amplos e ilimitados poderes para _____.

E assim me requereu lhe lavrasse este instrumento, que leu e aceitou, assinando-o comigo e com as testemunhas presentes a todo o ato, e que vai selado com o Selo de Armas do _____ da República Federativa do Brasil em _____.

Outorgante _____
 Primeira Testemunha _____
 Segunda Testemunha _____
 Autoridade Consular _____

Traduce el texto anterior.

51. Género al que pertenece el texto

52. ¿Has leído el texto antes de traducirlo?
- i. Sí → ¿Cuántas veces? _____
 - j. No
53. Diccionario utilizado con mayor frecuencia.
54. ¿Ese diccionario te ha resuelto todas las dudas? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)
- Sí
 - No
 - Algunas
55. Otras obras o herramientas utilizadas. (De mayor a menor frecuencia.)
56. Señala un máximo de tres fragmentos problemáticos y de cada uno de ellos recoge la siguiente información. Razona tus respuestas.
- 7) ¿Lo has podido solucionar?
 - 8) ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo?
 - 9) ¿Qué procedimiento de traducción has aplicado?
- Fragmento 1
- ¿Lo has podido solucionar? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)
- Sí
 - No
- ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo?
- Fragmento 2
- ¿Lo has podido solucionar? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)
- Sí
 - No
- ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo?
- Fragmento 3
- ¿Lo has podido solucionar? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)
- Sí
 - No
- ¿Qué proceso has seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo?
30. ¿Has releído la traducción en español antes de entregarla? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)
- Sí
 - No
- En caso afirmativo, ¿qué cambios has realizado?
31. Marca en la siguiente escala el nivel de dificultad del texto que has traducido (rodea el número que creas adecuado (0 = muy fácil y 10 = muy difícil).
- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En caso de que lo consideres difícil, ¿a qué se debe la dificultad?

32. ¿Sabrías emitir la factura correspondiente al texto traducido? (Marca con un círculo la respuesta correcta.)

k. Sí → Enumera todos los datos que deberían aparecer en una factura.

b. No

3.3. EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación con fines formativos sirve para ayudar a reflexionar sobre el proceso, la planificación del programa, los materiales didácticos, etc., así como para tomar conciencia de lo ocurrido y, posteriormente, poder intervenir.

Este tipo de evaluación tiene como objetivo adaptar el diseño pedagógico a la realidad del aprendizaje del alumno y su prioridad consiste en regular los avances pedagógicos, sin la necesidad de ir acompañada de una nota. Destaca los procedimientos de las tareas más que los resultados. (Nunziati, 1990: 17, cit. en Martínez Melis, 2001, 50).

Asimismo, Abrecht (1991, cit. en Martínez Melis, 2001: 50), destaca varias características de la evaluación formativa:

- 1) Va dirigida especialmente al alumno y hace que tome conciencia de su propio aprendizaje.
- 2) No segmenta el aprendizaje, sino que lo integra.
- 3) Es flexible y plural, ya que tiene que poderse adaptar a una situación individual.
- 4) El proceso es tan importante como el resultado.
- 5) La información que de ella se recoge provoca una acción, ya que a partir de las dificultades que se observan, lleva a las causas, con lo cual no penaliza, sino que intenta buscar la causa para resolver los problemas.
- 6) Aunque está destinada a ayudar al alumno, puede también servir para que el docente, con los datos obtenidos, reoriente el curso y cambie el programa, introduzca nuevas metodologías, incida en ciertos aspectos o pase otros por alto...

Pero además, la evaluación formativa tiene en cuenta los objetivos de la asignatura y hace que el estudiante sea partícipe en el proceso, y por tanto sujeto activo del aprendizaje.

Los instrumentos que utilizamos para llevar a cabo la evaluación formativa son:

- Las tareas de aprendizaje.
- Las fichas.
- La interacción entre los alumnos.
- La interacción entre los alumnos y el profesor.
- Las tutorías.
- Los mensajes de correo electrónico.

Por otro lado, la tarea final de cada unidad didáctica sirve para saber si se ha alcanzado el objetivo planteado para cada tarea. En este sentido, para cada unidad didáctica hemos indicado los criterios para evaluar esa tarea.

Los aspectos que nos sirven para llevar a cabo la evaluación formativa son:

- Si el trabajo que se realiza sobre los contenidos es suficiente para alcanzar los objetivos.
- Si las instrucciones se entienden o si se tienen que explicitar más.
- Si la dificultad de los contenidos es correcta.
- Si la progresión es correcta.
- Si la ubicación de los contenidos es correcta.
- Si la dinámica ha sido la correcta o si hubiera sido preferible realizar una actividad en parejas o de forma individual, por ejemplo.

Toda esta información no sólo le sirve de ayuda al estudiante para orientarse en su proceso de aprendizaje, sino que también le sirve al profesor para valorar su enseñanza.

3.4. EVALUACIÓN SUMATIVA

La evaluación sumativa sirve para hacer un balance al final de un período de enseñanza y supone otorgar una nota final al alumno. Pretende ver si el alumno ha adquirido los conocimientos que le permitan la obtención de un diploma. Lo que hace este tipo de evaluación es comparar a los alumnos entre ellos y permitir una clasificación, de manera que el docente confronta a cada alumno a unos criterios de superación. En el medio académico es obligatoria, si bien, cabe al docente decidir qué peso da a cada prueba o trabajo (Martínez Melis, 2001: 53).

Consideramos que un mayor número de actividades evaluadoras tiene como resultado un mejor rendimiento del alumno, ya que se ve obligado a llevar la materia al día y se va habituando a la forma de evaluar —y puntuar— del profesor. De cualquier modo, en nuestra propuesta curricular, hemos intentado huir de los exámenes tradicionales porque consideramos que no reproducen el contexto ni las condiciones en que deberán trabajar los alumnos.

Por otro lado, pensamos que las tareas evaluadoras deben reproducir el contexto y las condiciones del mercado de trabajo y por ello gran parte de las tareas que proponemos, especialmente las evaluadoras, en las que se valora la autonomía del alumno, se realizan a distancia con el fin de que éste disponga de tiempo suficiente para documentarse y realizar la tarea y reflexionar sobre ella. En este sentido, los estudiantes, como futuros traductores, deberían disponer de una estación de trabajo de un traductor profesional (ordenador, correctores lingüísticos, internet, recursos y diccionarios electrónicos y en la red, recursos y diccionarios en papel, programas de traducción asistida o automática, foros especializados en los que resolver cuestiones respecto a una traducción...).

El problema reside en que no siempre nos ha sido posible disponer de ordenadores para que todo un grupo pueda hacer un examen simultáneamente durante un tiempo ilimitado, o por lo menos durante tres horas. Por este motivo, hemos ido sustituyendo los exámenes por actividades de evaluación que los alumnos pueden realizar en casa y ante las que los alumnos más lentos no salen desaventajados.

Es cierto que una de las condiciones bajo las que tiene que trabajar un traductor profesional suele ser el factor tiempo, ya que siempre recibe encargos con plazos de entrega muy ajustados; no obstante, no creemos que sea una de las condiciones a las que tengamos que someter a los alumnos en los niveles iniciales de aprendizaje.

Nuestra intención en la evaluación sumativa ha sido evaluar una pluralidad de actividades con el objetivo de recoger diferentes estilos de aprendizaje. También hemos querido diseñar actividades de evaluación que nos permitieran no sólo evaluar el producto (la traducción), sino también evaluar el proceso (la forma de resolver problemas) y los procedimientos (el conocimiento que tiene el alumno de las reglas de traducción).

3.5. COEVALUACIÓN

La coevaluación es la evaluación que realiza un compañero del trabajo de otro. Además de una valoración del trabajo, puede incluir puntuación y retroalimentación. El objetivo de la coevaluación es mejorar la calidad del aprendizaje y promover la autonomía y responsabilidad del estudiante.

Entre las ventajas de la coevaluación podemos citar:

- 1) Al evaluar el trabajo de un compañero, el estudiante reflexiona sobre el suyo propio y al mismo tiempo desarrolla un espíritu crítico y autonomía.
- 2) Motiva al alumno, ya que él mismo interviene en el proceso de evaluación, que pasa a considerar como parte integrante del proceso de aprendizaje y no como una práctica que le penaliza sus errores y carencias.
- 3) Puede ser una solución ante la carga de trabajo de un profesor. Se sabe que el estudiante necesita grandes dosis de retroalimentación y que para que ésta sea efectiva tiene que recibirla con relativa inmediatez. En este sentido, se puede utilizar la coevaluación de modo que el estudiante reciba retroalimentación de sus actividades y reservar la evaluación por parte del profesor a ciertas tareas que sean más significativas para la formación del estudiante y para las que sea esencial recibir una retroalimentación más específica y detallada.

Entre los inconvenientes de la coevaluación encontramos:

- 1) La (falta de) fiabilidad de las correcciones de los compañeros. Esto podría resolverse con una matriz de evaluación en la que queden bien especificados los criterios de corrección y los grados de logro, así como con la revisión del mismo trabajo por diferentes compañeros.
- 2) En lo que se refiere a la calificación, es importante tener en cuenta que los estudiantes suelen calificar a los compañeros por lo bajo, es decir, suelen dar peores notas que los propios profesores y no suelen dejar pasar ningún error, sin tener en cuenta si los errores que aparecen son evaluables en ese determinado nivel.

En nuestro diseño curricular, para evitar este problema, hemos decidido utilizar la coevaluación exclusivamente como parte de la evaluación formativa, pero sin que los estudiantes tengan que puntuarse entre sí. De este modo evitamos que se den mejores notas por el hecho de ser amigos, o bien, en el caso de tener que revisar trabajos anónimos, que se den peores notas.

En definitiva, lo que nos interesa de la coevaluación es la reflexión que existe sobre la actividad, la valoración que se hace sobre el trabajo de otro y en consecuencia sobre el propio, y la competencia que se adquiere en la revisión de traducciones, que, dicho sea de paso, suele ser una de las salidas profesionales del traductor.

3.6. AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación consiste en una valoración que hace el estudiante de su propio aprendizaje. Un estudiante, como futuro profesional que será, debería ser capaz de valorar su propio proceso de aprendizaje, con el fin de mejorarlo.

No se debe confundir la autoevaluación con prácticas como la autocorrección o la autopuntuación, que de hecho no lo son. Brown y Glassner (2003: 180) apuntan que para que exista autoevaluación debe haber una reflexión, los alumnos deben implicarse de forma activa y deben cuestionarse los criterios que se usan. En este sentido, la autoevaluación se ocupa de emitir juicios sobre aspectos específicos de logro.

A través de la autoevaluación, se pretende recoger y potenciar el valor que el estudiante concede al trabajo realizado, el esfuerzo aplicado a su realización y el espíritu crítico con que se enfrenta a su trabajo (Yániz y Villardón, 2006: 102). Las autoras también indican algunas ventajas de la autoevaluación para el alumno:

- Le proporciona estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro.
- Le ayuda a desarrollar su capacidad crítica.
- Favorece su autonomía.
- Le compromete en su proceso de aprendizaje.
- Le motiva para el aprendizaje.

De cara al profesor, la autoevaluación también es muy importante, ya que le proporciona información sobre cómo percibe el alumno su propio aprendizaje, y también la enseñanza.

En la siguiente figura, presentamos a modo de ejemplo, uno de los cuestionarios de autoevaluación que proporcionamos a los estudiantes al finalizar cada unidad didáctica. En este caso concreto, se trata de la autoevaluación de la unidad didáctica *Traducción de textos narrativos del inglés al español* de Iniciación a la traducción del inglés al español.

AUTOEVALUACIÓN						
UNIDAD DIDÁCTICA - LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS DEL INGLÉS AL ESPAÑOL						
Nombre y apellidos:						
Después de haber realizado esta unidad didáctica, indica qué eres capaz de hacer poniendo un círculo en la respuesta adecuada. Ten en cuenta que 1 = nada, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho.						
En relación con la traducción de textos narrativos, soy capaz de...						
Comprensión de textos narrativos sencillos en inglés para poder traducir						
1.	Identificar la función principal de los textos narrativos de esta unidad didáctica	1	2	3	4	5

2.	Indicar a qué género pertenecen los textos narrativos de esta unidad didáctica	1	2	3	4	5
3.	Identificar los elementos de cohesión de los textos narrativos de esta unidad didáctica	1	2	3	4	5
4.	Identificar las características extralingüísticas de los textos narrativos de esta unidad didáctica (tema, ideas centrales y referencias extralingüísticas) y el contexto (emisor y receptor)	1	2	3	4	5
5.	Identificar los problemas de traducción que plantean los textos narrativos de esta unidad didáctica (lingüísticos, extralingüísticos, instrumentales y pragmáticos)	1	2	3	4	5
Utilización de los recursos de documentación para poder traducir textos narrativos sencillos						
6.	Trazar un plan de documentación para la resolución de los problemas de traducción de un texto narrativo	1	2	3	4	5
7.	Documentarme en vistas a la resolución de los problemas de traducción que plantea un texto narrativo	1	2	3	4	5
Resolución de problemas de traducción de textos narrativos sencillos para poder traducir						
8.	Resolver los problemas de traducción que plantean los textos narrativos de esta unidad didáctica	1	2	3	4	5
Producción de textos narrativos sencillos en español						
9.	Redactar la traducción buscando una lectura fluida	1	2	3	4	5
10.	Verificar la claridad de ideas en mis propias traducciones antes de entregarlas	1	2	3	4	5
11.	Verificar la corrección ortográfica en mis propias traducciones antes de entregarlas	1	2	3	4	5
12.	Verificar la corrección léxica en mis propias traducciones antes de entregarlas	1	2	3	4	5
13.	Verificar la corrección estilística en mis propias traducciones antes de entregarlas	1	2	3	4	5
14.	Verificar que mis traducciones no contengan errores de edición y formato antes de entregarlas	1	2	3	4	5
Dominio de los principios metodológicos que rigen la traducción de textos narrativos sencillos						
15.	Identificar los errores de traducción en la traducción de los textos narrativos de esta unidad	1	2	3	4	5
16.	Clasificar los errores de traducción en la traducción de un texto narrativo sencillo realizada por un compañero/a	1	2	3	4	5
17.	Mejorar mi propia traducción a partir de los comentarios introducidos por un compañero/a	1	2	3	4	5
Utilización de los recursos tecnológicos para poder traducir						
18.	Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir (Word, Explorador de Windows, etc.)	1	2	3	4	5
19.	Navegar por la Red para documentarme	1	2	3	4	5
20.	Aplicar los recursos tecnológicos para resolver problemas de traducción básicos (diccionarios electrónicos, correctores ortográficos, textos paralelos, conocimientos culturales básicos, etc.)	1	2	3	4	5
Trabajo autónomo						
21.	Recorrer las etapas de traducción de los textos narrativos de esta unidad de forma autónoma	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo						
22.	Trabajar con mis compañeros	1	2	3	4	5
23.	Promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo a través de aportaciones argumentadas	1	2	3	4	5
24.	Trabajar de forma autónoma dentro de un grupo	1	2	3	4	5
25.	Defender mis opiniones dentro de un grupo	1	2	3	4	5

26. Valorar las aportaciones de mis compañeros	1	2	3	4	5
27. Ampliar, corregir o criticar las aportaciones de mis compañeros	1	2	3	4	5
Planificación, organización y autoevaluación					
28. Utilizar los materiales de apoyo para orientarme en las actividades	1	2	3	4	5
29. Identificar correctamente las actividades para entregarlas	1	2	3	4	5
30. Cumplir con los plazos de entrega establecidos para las actividades	1	2	3	4	5
31. Participar en el foro del Campus Virtual respetando el calendario marcado	1	2	3	4	5
32. Planificar y organizar el tiempo y mi trabajo	1	2	3	4	5
33. Autoevaluarme	1	2	3	4	5
Uso de herramientas virtuales					
34. Participar en el foro del Campus Virtual emitiendo mi opinión	1	2	3	4	5
35. Descargar archivos del Campus Virtual relacionados con las actividades	1	2	3	4	5
36. Adjuntar archivos en un correo electrónico	1	2	3	4	5
37. Introducir comentarios en un documento Word	1	2	3	4	5
Puntuación personal (de 1 a 10)	NOTA ESTUDIANTE				
38. Ponte una nota respecto a tu actuación en la unidad didáctica					

La autoevaluación es, en definitiva, un instrumento que permite al alumno ser consciente de su aprendizaje, con sus logros y carencias y que hace que actúe como un agente activo que reflexiona, participa y se responsabiliza de su aprendizaje, tanto del resultado como del proceso.

3.7. DIARIO REFLEXIVO

Un diario reflexivo es un informe personal de la actividad en el que se pueden expresar preocupaciones, sentimientos, opiniones, hipótesis, explicaciones. Tiene un carácter informal y personal. A continuación, basándonos en Yániz y Villardón (2006: 107-108) exponemos algunas de las utilidades del diario reflexivo y recomendaciones para su puesta en práctica:

Utilización:

- Se puede utilizar como elemento de autoevaluación del proceso de aprendizaje.
- El profesor puede recibir información de las actitudes del alumnado durante el proceso de aprendizaje, de su contribución a la tarea, de su espíritu de colaboración.
- Asimismo, permite conocer el tiempo que se dedica a cada tarea.
- Contribuye a desarrollar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, de forma que el alumnado se hace más consciente de sus limitaciones y fortalezas como aprendiz y se puede plantear propuestas para la mejora.
- Facilita el diálogo entre los participantes en el proceso, si se utiliza como evidencia del proceso de aprendizaje y se intercambia información de los diarios de diferentes agentes.

Recomendaciones:

- Conviene seguir un formato acordado pero abierto, de modo que quede determinado qué tipo de información incluir.

- Se debe organizar la asignatura de forma que se prevean tiempos para la elaboración del diario y para el diálogo a partir de la información contenida en los diarios.
- Las condiciones de evaluación del diario deben ser conocidas por el alumnado antes de comenzar su elaboración. Esto es, debe conocer si se va a calificar o no, los criterios de evaluación, etc.

Los diarios reflexivos no son una herramienta exclusiva para los estudiantes, también pueden utilizarlos los profesores, tal y como se detalla a continuación.

3.7.1. Diario reflexivo del estudiante

El diario reflexivo del estudiante se tiene que rellenar en dos fases. En la primera fase, el alumno tiene que reflexionar sobre tres cuestiones con el fin de valorar sus conocimientos previos sobre el tema antes de iniciar la unidad didáctica. Estas tres cuestiones son: qué soy capaz de hacer con relación al tema de la unidad, qué espero aprender y cuánto tiempo de trabajo autónomo le voy a dedicar. El resto del cuestionario, debe responderlo al finalizar la unidad didáctica.

Al finalizar cada unidad didáctica, los estudiantes deben escribir sus impresiones en un diario reflexivo. Para asegurarnos de que el estudiante ha anotado sus impresiones, se le conceden dos o tres minutos antes de iniciar una nueva unidad didáctica para que pueda completar su diario. Todos los diarios reflexivos formarán parte de la carpeta del estudiante (cfr. infra 3.7).

El objetivo de que lo reciba el profesor es asegurarse de que el estudiante realmente reflexiona sobre el tema y disponer de la información antes de pasar a la siguiente unidad didáctica, por si hubiera que incidir en algún aspecto que no hubiera quedado claro entre la mayoría de los alumnos.

El diario reflexivo no se le solicita al estudiante en todas las unidades didácticas, sino que se alterna con el cuestionario de autoevaluación, ya que ambos son instrumentos cuyo objetivo es la concienciación del propio aprendizaje de una unidad.

En el siguiente cuadro mostramos la estructura básica del diario reflexivo del estudiante, aunque a parte de las cuestiones que se especifican pueden añadir los comentarios que ellos consideren oportunos.

Diario reflexivo de la unidad didáctica X	
Asignatura_____ Curso_____ Fecha de la actividad/tarea_____	
UD_____ Tarea_____	
Previo a la UD	<p>Antes de iniciar esta unidad didáctica, en relación con el tema de la unidad didáctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soy capaz de... 2. Espero aprender... 3. Voy a dedicar... horas de trabajo autónomo.

Posterior a la UD	Al finalizar esta unidad didáctica, en relación con el tema de la unidad didáctica:
	1. He aprendido...
	2. Lo he aprendido de la siguiente manera...
	3. Soy capaz de...
	4. No he acabado de entender...
	5. Necesito ayuda en...
	6. Quiero mejorar en...
	7. Para mejorar me propongo...
	8. Lo que he aprendido lo puedo aplicar en...
	9. He dedicado ... horas de trabajo autónomo.
10. El número de horas dedicado me ha resultado (insuficiente/suficiente)... porque...	
Comentarios:	

3.7.2. Diario reflexivo del docente

Del mismo modo que el estudiante puede plasmar sus reflexiones sobre el proceso de aprendizaje, el docente puede hacerlo sobre el proceso de enseñanza. Ello le permitirá pensar sobre las estrategias utilizadas, el diseño curricular, las actividades de aprendizaje, el tiempo asignado, las consignas, los contenidos de aprendizaje, la tecnología utilizada, etc.

Este diario reflexivo se completa en todas las unidades didácticas y, más específicamente, en todas las actividades de aprendizaje.

La estructura del diario reflexivo del docente que adoptamos para nuestra propuesta es la que se especifica a continuación:

Diario reflexivo del docente	
Asignatura _____ Curso _____ Fecha de la actividad/tarea _____	
UD _____ Tarea _____	
Reacción de los estudiantes en las actividades	
Reacción del docente en las actividades	
Cuestiones técnicas	
Cuestiones pedagógicas	

Observaciones	
---------------	--

Para el caso concreto de los foros, hemos diseñado otro diario reflexivo que nos facilite introducir las observaciones oportunas sobre las actividades que se realizan con esa herramienta dada su especificidad.

Diario reflexivo del docente	FORO
Asignatura _____ Curso académico: _____ UD _____ Tarea _____	
Actividad:	
Observaciones:	
Fecha de inicio:	Fecha de cierre:
Nº grupos:	Nº estudiantes / grupo:
Criterios para la formación de los grupos:	
CONEXIÓN DE LA PROFESORA	
Día:	Hora de conexión:
Hora de desconexión:	
Nº APORTACIONES POR GRUPO	
Grupo 1	Grupo 2
Grupo 3	Grupo 4
Grupo 5	Grupo 6
Grupo 7	Grupo 8
Grupo 9	Grupo 10
Nº APORTACIONES POR PERSONA	
Grupo 1	Grupo 2
Grupo 3	Grupo 4
Grupo 5	Grupo 6
Grupo 7	Grupo 8
Grupo 9	Grupo 10
Comentarios	

3.8. CARPETA DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

Mencionábamos al iniciar el capítulo de la evaluación que en la formación por competencias, la evaluación tiene que simular al máximo posibles situaciones reales en las que el estudiante tenga que desempeñar las competencias adquiridas. En este enfoque, la carpeta de aprendizaje del estudiante puede resultar la herramienta de evaluación más adecuada.

La carpeta del estudiante consiste en un conjunto de actividades realizadas por el estudiante que él mismo ha seleccionado (a partir de una estructura proporcionada por el profesor) con el fin de ilustrar sus progresos a lo largo de un período, que puede coincidir con la duración de la asignatura. La importancia de la carpeta reside en que recoge información sobre todo el proceso de aprendizaje y no sólo los resultados, de ahí que sea esencial que el estudiante recopile también reflexiones sobre los errores que haya cometido, las dudas que haya encontrado y las estrategias de mejora.

Los principales objetivos de la carpeta de aprendizaje son:

- Recoger datos sobre lo que ha aprendido el estudiante, su proceso de aprendizaje y el producto.
- Recopilar una serie de trabajos que representen los logros del estudiante.
- Valorar el esfuerzo que ha realizado el estudiante y su progreso.
- Proporcionarle al estudiante un instrumento para la búsqueda de trabajo.
- Proporcionarle al estudiante retroalimentación sobre su trabajo.
- Fomentar la diversidad de aprendizajes.
- Promover un espacio para la reflexión y autoevaluación del estudiante.

Las ventajas de la adopción de la carpeta de aprendizaje para el estudiante que apunta el grupo GI-CAES (2008: 20) son:

- Un aumento significativo de su participación en el aula, ya que la mayor parte de las actividades están orientadas a desarrollar diversas competencias y ello requiere una participación activa en clase.
- Una mayor concienciación de su proceso de aprendizaje, ya que el uso de la carpeta le permite visualizarlo y darse cuenta de su capacidad para desarrollar procesos metacognitivos.
- Un aumento del compromiso con el propio aprendizaje y con la propia dinámica del aula, ya que su participación es imprescindible en un escenario de metodologías activas (trabajo cooperativo, estudio de casos, etc.) que le sitúan como protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El uso y la incorporación de nuevos recursos didácticos y tecnológicos (electrónicos, virtuales, digitales, gráficos, orales, etc.) que favorecen y facilitan el desarrollo de competencias transversales y específicas.
- La construcción conjunta del conocimiento en la medida que permite compartir materiales, reflexionar y coordinarse con otros compañeros.
- Una evaluación compartida y más justa que incorpora la evaluación externa del profesor, la coevaluación entre compañeros y la autoevaluación.
- Un mayor conocimiento y concienciación del proceso de aprendizaje y su progreso con un seguimiento continuo y obtención de retroalimentación.

La adopción de la carpeta en el proceso de aprendizaje también tiene ventajas para el docente. Entre ellas, el grupo GI-CAES (2008: 19) destaca las siguientes:

- Una reformulación en profundidad de la metodología didáctica, ya que la aplicación de la carpeta modifica el escenario de la tarea docente, porque necesariamente hace falta introducir metodologías activas en el aula.
- Un proceso de reflexión continuo sobre su práctica docente, ya que constantemente hay que ir diseñando, adaptando y mejorando nuevos instrumentos vinculados a los elementos de la carpeta: índice, medidas de seguimiento, informes, criterios de corrección, etc.
- Una mayor gestión y organización de los elementos que acrediten el aprendizaje del estudiante expresados en muestras de aprendizaje.
- Compartir y hacer visible el proceso de enseñanza y aprendizaje y del sistema de evaluación, así como entrar en algunos casos en el terreno de la negociación.
- Una formación continua en recursos didácticos tecnológicos (electrónicos, digitales, virtuales, gráficos, textuales, orales, etc.) que favorezca y facilite la adquisición de competencias transversales y específicas.
- Un cambio de enfoque de la evaluación como estrategia de aprendizaje, ya que su utilización y realización permite identificar cuáles son las competencias transversales y específicas que se pueden desarrollar, cuáles se pueden evaluar y, simultáneamente, cuáles se pueden alcanzar en cada asignatura.

Ya hemos mencionado que la carpeta de aprendizaje es una herramienta que promueve la autoevaluación, así como la autonomía, la reflexión y el espíritu crítico del estudiante y permite al alumno ser consciente de los logros que ha conseguido, en qué debe mejorar, cómo y cuándo. Pero para que todo esto suceda, tal y como apunta Scallon (2004: 299), el estudiante debe:

- Seleccionar entre bastantes actividades la que mejor represente su aprendizaje y argumentar su selección.
- Llamar la atención del destinatario de la carpeta (sea el docente u otro estudiante) sobre ciertos aspectos específicos de las actividades que haya decidido incluir.
- Describir los puntos fuertes y débiles de alguna de las actividades de la carpeta indicando los aspectos que se podrían mejorar.
- Poner actividades en contraste de manera que quede patente el progreso conseguido en el desarrollo de una habilidad compleja o de una competencia (por ejemplo un primer borrador y una versión más reciente de su trabajo).
- Establecer un contraste entre su punto de vista y el de otra persona (estudiante o profesor) sobre un trabajo concreto o un conjunto de actividades.
- Describir o resumir los aprendizajes adquiridos desde el principio y precisar qué le falta aprender.
- Proponer un juicio global respecto a su progresión (grado de satisfacción, percepción).

Yániz y Villardón (2006: 113) también listan algunas recomendaciones para explotar toda la efectividad de la carpeta del estudiante:

- Establecer la estructura de la carpeta (documentos obligatorios y opcionales) y las muestras que puede contener.
- Establecer criterios de evaluación sobre las evidencias, establecer una lista de comprobación o escala de estimación para evaluar la carpeta.
- Determinar las entregas parciales.

- Organizar la materia de forma que haya oportunidad para la reflexión sobre lo aprendido y sobre los aspectos positivos y negativos.
- Dar pautas claras al alumno para la realización de la carpeta.
- Informar al alumno de los resultados parciales del aprendizaje con recomendaciones para la mejora.

Siguiendo estas recomendaciones, a continuación detallamos la estructura de la carpeta de aprendizaje que proponemos en nuestro diseño curricular.

Estructura de la carpeta de aprendizaje del estudiante	
1. Portada	
<p>Incluir los datos personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nombre y apellidos del estudiante - Asignatura - Código de la asignatura y número de créditos - Curso académico - Nombre del grado - Nombre de la facultad y universidad - Nombre del docente - Fecha de inicio y fin de la elaboración de la carpeta 	
2. Índice	
Indicar el contenido que se incluye y la paginación.	
3. Introducción	
<p>Contextualizar la carpeta. Para ello, debe detallar los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asignatura en que se encuadra la carpeta - Competencias que se pretenden adquirir en la asignatura - Relación que mantiene la asignatura con otras materias - Objetivo global de la titulación - Estructura de la asignatura - Metodología de la asignatura - Objetivos de la carpeta (detallar qué se pretende conseguir con la elaboración de la carpeta) 	
4. Selección de muestras de aprendizaje	
<p>Seleccionar un conjunto de trabajos que sean representativos de su progresión.</p> <p>En cada muestra que incluya en la carpeta el estudiante debe especificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qué ha aprendido - Cómo ha aprendido - Qué productos o actividades muestran que ha aprendido - La aplicación práctica de lo que ha aprendido <p>Cada muestra deberá ir acompañada de un título y una justificación de por qué ha decidido incluir esa muestra en la carpeta, la metodología que se ha seguido para realizar la actividad (presencial, no presencial, en grupo, individual, dirigida, autónoma...).</p> <p>En la carpeta habrá muestras obligatorias y muestras optativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muestras obligatorias <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión sobre lo que ha aprendido en cada unidad didáctica y en la asignatura en su conjunto. Para cada unidad didáctica puede incluir: <ul style="list-style-type: none"> - Diario reflexivo - Cuestionario de autoevaluación - Valoración del aprendizaje 	

- Apartado profesional*: carta de presentación, CV, modelo de factura, modelo de presupuesto, listado de tarifas.
- Foro
- Selección de actividades o traducciones realizadas a lo largo del curso. (Se puede presentar una primera versión y la revisión realizada después de la corrección del trabajo por parte del docente o de un compañero).
- Muestras optativas
 - Muestras de alguna incursión en el mundo laboral**.
 - Muestras de alguna relación con el mundo de la traducción (seminarios, congresos, foros de traductores, etc.)

5. Conclusiones

En este apartado, el estudiante debería incluir una reflexión las competencias adquiridas a lo largo del curso y un comentario sobre los siguientes aspectos:

- Qué sabe que no sabía antes.
- Qué sabe hacer que no sabía hacer.
- El progreso conseguido a lo largo del curso.
- Puntos fuertes y débiles del aprendizaje.
- Estrategias utilizadas para aprender.
- Qué falta por aprender.
- Cuáles eran los objetivos y expectativas que tenía en relación con la asignatura y la sensación de logro.
- Plan de mejora a corto, medio y largo plazo.
- Nota final a la carpeta, que se deberá argumentar y relacionar con los criterios de evaluación de que dispone.

En relación con los criterios de evaluación de la carpeta, proponemos una matriz de evaluación que tenga en cuenta: 1) el cumplimiento de las entregas, 2) la presentación de la carpeta (estructura, formato, claridad, etc.) y 3) la capacidad de reflexión y autoevaluación. Cada uno de estos aspectos lleva asociado un valor que formará parte de la evaluación sumativa de la asignatura.

No obstante, hay que tener en cuenta que algunos de los elementos que forman parte de la carpeta ya han sido calificados para la evaluación sumativa, razón por la cual no se contemplan en esta matriz.

Matriz de evaluación de la carpeta de aprendizaje del estudiante			
	Valoración alta (Entre 80 y 100%)	Valoración media (Entre 41% y 79%)	Valoración baja (Menos del 40%)
Entregas	Cumple el plazo de entrega para la mayoría de sus trabajos.	Cumple parcialmente el plazo de entrega de sus trabajos.	No cumple el plazo de entrega de sus trabajos.
Presentación	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación clara. - Formato correcto, se diferencian los apartados con formatos diferentes. - Estilo claro y redacción correcta. - No hay errores gramaticales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación clara pero con algunos errores de formato. - Títulos o párrafos no siempre siguen el mismo formato. - Estilo claro con un máximo de dos errores de redacción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación caótica. - No se distingue la estructura del trabajo. - El formato de los títulos de los apartados y el cuerpo de estos no se diferencian. - No hay márgenes. - Tres o más errores de

* Para traducción científico-técnica y traducción jurídica.

** Para traducción científico-técnica y traducción jurídica.

		- Máximo cuatro errores de ortografía.	redacción. - Cinco o más errores gramaticales.
Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Consigue seleccionar trabajos representativos y argumentar su selección. - Organiza los trabajos de modo que se percibe un eje conductor. - Identifica qué ha aprendido y qué le falta por aprender. - Es capaz de trazar un plan de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los trabajos que ha seleccionado el estudiante son adecuados pero sus justificaciones no quedan siempre claras, o bien sólo una parte de los trabajos es adecuada y queda bien justificada. - Los trabajos muestran un eje conductor y una organización poco coherente. - Identifica los puntos fuertes y débiles de parte de sus trabajos, pero no siempre. - No tiene claro qué ha aprendido hasta el momento. - No tiene claro qué le falta aprender. - Tiene ciertas dificultades en trazar un plan de mejora de su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Muestra dificultades prácticamente en todos los aspectos. - Selecciona trabajos sin sentido y no argumenta la selección. - No consigue explicar los aspectos más destacados de sus trabajos. - No consigue expresar qué ha aprendido y qué le falta aprender. - No define un plan de acción para mejorar y seguir aprendiendo.

3.9. MATRIZ DE EVALUACIÓN

Una matriz de evaluación consiste en un instrumento de medición en el que se establecen los criterios de evaluación por niveles de logro y que permiten determinar el desempeño de los estudiantes en una tarea concreta. El formato que adopta una matriz de evaluación suele ser el de una tabla de doble entrada donde se describen los objetivos de aprendizaje de la tarea, se indican los criterios observables que representan las realizaciones de los estudiantes al ejecutar una tarea y los niveles de logro que se pueden observar cuando el estudiante ha concluido la tarea, además de la posibilidad de asignar un valor numérico de acuerdo con el nivel de ejecución.

Al ser la matriz un instrumento que detalla qué aspectos de una actividad ha superado un alumno y en qué grado, se convierte en una herramienta de evaluación, pero también de aprendizaje. La importancia de las matrices de evaluación reside en que convierten la evaluación en una práctica objetiva y permiten que el alumno conozca lo que se espera de él en cada actividad y qué niveles de logro puede alcanzar.

Para construir una matriz de evaluación, se indican en la columna de la derecha los logros que se pretende que consigan los alumnos al concluir una actividad y en la columna izquierda se indican los niveles de consecución de los mismos, de mejor a peor, como en el siguiente ejemplo:

Ejemplo de matriz de evaluación	
5	Demuestra que ha comprendido totalmente la actividad. Realiza la actividad de acuerdo con todos los aspectos que se le exigían.
4	Demuestra que ha comprendido la actividad. Realiza la actividad de acuerdo con la mayor parte de aspectos que se le exigían.
3	Demuestra que ha comprendido parcialmente del problema. Realiza la actividad de acuerdo con la mayor parte de aspectos que se le exigían.
2	Demuestra que prácticamente no ha comprendido la actividad. La mayor parte de los aspectos que se le exigían no quedan plasmados en la actividad.
1	No ha entendido la actividad.
0	No ha realizado la actividad.

Además de las matrices de evaluación que pueden emplearse para las actividades de aprendizaje en general, para la evaluación de traducciones es esencial utilizar un baremo que nos guíe en la corrección de las traducciones y sobre el que damos más detalles en el siguiente subapartado.

3.9.1. Baremo para la corrección de traducciones

En este apartado presentamos un baremo adaptado de Hurtado Albir (1999: 120) para la corrección de las traducciones que realice el alumno a lo largo del curso. Con este baremo se pretende que el alumno tome conciencia y pueda clasificar el tipo de errores que comete y los aciertos que obtiene.

Baremo para la corrección de traducciones ¹	
INADECUACIONES QUE AFECTAN A LA COMPRESIÓN DEL TEXTO ORIGINAL	
CS	Contrasentido (término o fragmento que tiene el sentido contrario al del texto original)
FS	Falso sentido (término o fragmento que tiene un sentido diferente al del texto original)
SS	Sinsentido (término o fragmento que no tiene sentido en castellano)
NMS	No mismo sentido (término o fragmento que no tiene el mismo sentido en castellano; no es tan diferente como el falso sentido, pero sigue habiendo una diferencia de matiz)
AD	Adición (adición de información innecesaria)
SUP	Supresión (supresión innecesaria de información)
CULT	Referencia cultural mal solucionada
TO	Término o frase que no pertenece al tono del resto del texto o que no pertenece al tono adecuado
INADECUACIONES QUE AFECTAN A LA EXPRESIÓN EN LA LENGUA DE LLEGADA	
ORT	Ortografía (errores ortográficos b/v, h, etc. y de acentuación)
TIP	Tipografía (uso inadecuado de negrita, cursiva, mayúsculas, etc.)
PUNT	Puntuación (uso inadecuado de comas, puntos, dos puntos, signos de interrogación, etc.)

¹ Adaptado de Hurtado, A. (1999).

GR	Gramática (error gramatical, tiempos verbales mal utilizados)
UI	Uso idiomático incorrecto (abuso de pasivas, posesivos, pronombres)
LEX	Léxico (término mal utilizado)
CO	Coherencia (incoherencia o falta de lógica)
PT	Progresión temática
REF	Referencia
CT	Conectores
R	Redacción (fragmento o párrafo mal redactado)
EST	Estilo (fragmento pobre)
MA	Macroestructura (inadecuación al género de la traducción)
FR	Fraseología acuñada
ED	Edición (error en la separación de párrafos, títulos, dobles espacios entre palabras, etc.)
ACIERTOS	
B	Buena equivalencia (resolver un problema que presenta el texto original, redacción fluida y natural del texto meta, etc.)

Cuando una traducción forma parte de la evaluación sumativa y no sólo se tiene que corregir, sino también puntuar, después de revisarla con el baremo de corrección, aplicamos los criterios de calificación, que consisten en una penalización de 1 punto para lo que consideramos que son errores graves y de 0,5 para errores menos graves, como ortografía, puntuación, tipografía, etc. Por otro lado, se otorga entre 0,5 y 1 punto a las buenas equivalencias. Todo ello en una puntuación sobre 10.

Este cálculo sólo se puede efectuar sobre la traducción de un texto original de más de 250 palabras. En el caso de textos más cortos, la penalización es de 0,5 para los errores graves y 0,25 para los errores menos graves, mientras que las buenas equivalencias reciben entre 0,25 y 0,50 puntos. En ambos casos, esta calificación se aplica puntuando la traducción sobre 10.

Estos criterios son orientativos, ya que en cada caso se deberá valorar la gravedad del error: no se puede penalizar del mismo modo un error de ortografía en una palabra rara que en una palabra común como por ejemplo el verbo *haber* sin *h* o con *v*.

En la siguiente figura se especifican los tipos de error con los criterios de corrección correspondientes:

Criterios de calificación de una traducción		
Tipo de error	Penalización	
	Textos de más de 250 palabras	Textos de menos de 250 palabras
Contrasentido Falso sentido Sinsentido Adición Supresión Referencia cultural mal solucionada Tono Gramática Redacción Estilo Macroestructura Fraseología acuñada Coherencia Progresión temática Referencia	- 1 -0,50	- 2 -1
No mismo sentido Ortografía Puntuación Uso idiomático Léxico Conectores Tipografía Edición Revisión	-0,25 - 0,5	- 0,50 -1
Buena equivalencia	+ 0,5 +1	+ 1 +2

3.10. EVALUACIÓN DE GENERAL DE LA ASIGNATURA

Para la evaluación de la asignatura proponemos dos instrumentos, uno para recoger la opinión del estudiante sobre la asignatura y otro que consiste en una autoevaluación del profesor de su propio trabajo.

3.10.1. Evaluación de la asignatura por parte del estudiante

Al final de la asignatura, proponemos un instrumento para recabar información sobre el grado de satisfacción del alumno en relación con sus expectativas y el desarrollo de la asignatura. Se trata de un cuestionario, que recogemos a continuación, cuya finalidad se plantea para detectar los puntos de mejora e introducir los cambios oportunos en el diseño curricular. En concreto, planteamos este tipo de evaluación para valorar la satisfacción del alumno frente: 1) los objetivos planteados al principio de la asignatura, 2) los contenidos de la asignatura, su progresión, la profundidad con que se han trabajado, 3) los materiales didácticos, 4) la metodología del profesor, 5) su capacidad para salir al mercado de trabajo, 6) el trabajo en grupo y 7) la evaluación.

El cuestionario que proponemos para la evaluación de la asignatura es el siguiente:

EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA					
El objetivo de este cuestionario es recoger información que pueda servir para mejorar esta asignatura en futuras ediciones. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo según la siguiente escala: 1= nada, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho y argumenta tus respuestas, según el caso.					
	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
APRENDIZAJE					
1. Esta asignatura ha respondido a mis expectativas.	1	2	3	4	5
2. Los objetivos planteados al inicio de la asignatura se han cumplido.	1	2	3	4	5
3. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada. Yo cambiaría _____	1	2	3	4	5
4. Los contenidos que he echado de menos en esta asignatura: _____					
5. Los contenidos que hubiera preferido no hacer: _____					
6. Los materiales trabajados en clase han sido adecuados. En el caso de no considerarlos adecuados, razona por qué. _____	1	2	3	4	5
7. El nivel de dificultad / profundidad de los temas ha sido adecuado.	1	2	3	4	5
8. Hubiera profundizado más en _____ Hubiera profundizado menos en _____					
9. Me veo capacitado/a para traducir textos de tipología diversa del inglés al español.	1	2	3	4	5
10. Me veo capacitado/a para resolver problemas de traducción.	1	2	3	4	5
11. La asignatura ha servido para conocer el método de trabajo del traductor.	1	2	3	4	5
12. La asignatura ha servido para conocer las herramientas básicas para la traducción del inglés al español.	1	2	3	4	5
13. La asignatura ha servido para conocer el entorno profesional del traductor.	1	2	3	4	5
14. Creo que podré aplicar los conocimientos adquiridos en esta asignatura en la práctica profesional.	1	2	3	4	5
15. Me veo capaz de ofrecer mis servicios en el mercado de trabajo y tratar directamente con el cliente.	1	2	3	4	5
METODOLOGÍA					
16. Me ha resultado útil trabajar algunas unidades didácticas de forma semipresencial.	1	2	3	4	5
17. Me ha resultado útil combinar unidades didácticas presenciales con otras semipresenciales.	1	2	3	4	5
18. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial.	1	2	3	4	5
19. Me ha resultado útil trabajar en aula multimedia.	1	2	3	4	5
20. El uso del Campus Virtual que se ha hecho en esta asignatura ha sido adecuado. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual: _____	1	2	3	4	5
21. Me ha resultado útil trabajar con el foro.	1	2	3	4	5
22. Me ha resultado útil entregar los trabajos en formato electrónico.	1	2	3	4	5
23. Me hubiera gustado explotar (más) las actividades de tipo: _____					
EVALUACIÓN					
24. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5
25. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada tema.	1	2	3	4	5
26. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la asignatura.	1	2	3	4	5
27. Sugiere una mejor forma de evaluación: _____					

28. La calificación final que has obtenido o que esperas obtener en esta asignatura es: <3 = 1, 3-5 = 2, 5-7 = 3, 7-9 = 4, >9 = 5.	1	2	3	4	5
CARGA DE TRABAJO					
29. El ritmo de la asignatura ha sido Muy lento = 1, lento = 2, normal = 3, rápido = 4, muy rápido = 5.	1	2	3	4	5
30. De media, la cantidad de horas por semana de trabajo fuera del aula que he invertido para esta asignatura ha sido: 0-2 = 1, 2-5 = 2, 5-7 = 3, 8-12 = 4, >12 = 5	1	2	3	4	5
31. Las tareas para las que he tenido que invertir más tiempo de trabajo han sido las que más me han ayudado en mi proceso de trabajo.	1	2	3	4	5
32. Indica las tareas que te han dado más trabajo.					
33. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.	1	2	3	4	5
34. Me hubiera gustado trabajar más (o menos) fuera del aula. más <input type="checkbox"/> menos <input type="checkbox"/>					
35. Esta asignatura, comparada con otras, ha sido: Muy fácil = 1, fácil = 2, normal = 3, difícil = 4, muy difícil = 5.	1	2	3	4	5
DISEÑO DE LOS MATERIALES					
36. El diseño de las unidades didácticas me ha parecido adecuado y fácil de entender.	1	2	3	4	5
37. El uso de los iconos en las actividades me ha resultado útil.	1	2	3	4	5
38. Ha sido útil acabar todas las unidades didácticas con una tarea final que se tenía que realizar de forma autónoma, ya fuera en grupo o de forma individual.	1	2	3	4	5
TRABAJO EN EQUIPO					
39. Me parece constructivo el trabajo en equipo.	1	2	3	4	5
40. Me hubiera gustado realizar más actividades en equipo.	1	2	3	4	5
41. La formación de grupos debería ser a criterio de los propios alumnos.	1	2	3	4	5
42. Para el trabajo en equipo hemos usado: Chat = 1, correo electrónico = 2, teléfono = 3, SMS = 4, encuentros personales = 5.	1	2	3	4	5
LABOR DOCENTE					
43. La profesora ha mostrado entusiasmo impartiendo esta asignatura.	1	2	3	4	5
44. La profesora ha sido dinámica y activa.	1	2	3	4	5
45. La profesora ha conseguido que sus presentaciones resultaran amenas.	1	2	3	4	5
46. Con su manera de presentar la materia, la profesora consigue mantener la atención durante toda la clase.	1	2	3	4	5
47. Las explicaciones de la profesora eran claras.	1	2	3	4	5
48. La profesora animaba a los estudiantes a participar en las discusiones de clase.	1	2	3	4	5
49. La profesora animaba a los estudiantes a que expresaran sus ideas y a cuestionar las de la profesora.	1	2	3	4	5
50. La profesora se ha mostrado accesible en el trato individual con los alumnos.	1	2	3	4	5
51. La profesora me ha hecho sentir bien recibido cuando le he pedido consejo dentro o fuera del aula.	1	2	3	4	5
TUTORÍAS					
52. El tipo de tutoría que me resulta más práctico con el docente es (pon una cruz en el recuadro correspondiente): a) Personal, con horas fijas <input type="checkbox"/> b) Personal, con horas concertadas <input type="checkbox"/> c) En grupo, en horas de clase <input type="checkbox"/> d) Por el <i>chat</i> <input type="checkbox"/> e) Por correo electrónico <input type="checkbox"/> f) Otras, especifica cuáles _____					

Indica las características de esta asignatura / esta profesora que te han ayudado más en el proceso de aprendizaje de esta asignatura.

Indica las características de esta asignatura / esta profesora que se deberían mejorar de forma prioritaria (especificar aspectos que no aparecen en las preguntas anteriores).

Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.

Este cuestionario, lo pasamos al finalizar la asignatura; no obstante, en nuestra práctica docente teníamos la impresión de que los comentarios de los estudiantes sólo podrían servir para ajustar la asignatura el año siguiente, cosa que ya no les afectaría a ellos. Por este motivo, hace ya algunos años decidimos pasarlo también a medio semestre, de modo que todavía estemos a tiempo de introducir los ajustes necesarios en la asignatura.

A lo largo de toda la asignatura, se pretende valorar la reacción de los alumnos ante las diferentes unidades didácticas. En cada unidad didáctica, a partir de los instrumentos de la evaluación formativa, se pretende recoger información sobre:

- Si el docente se ha comunicado de forma clara.
- Si el docente ha sido afectivo con los alumnos.
- Si los textos recogidos y las tareas han sido suficientemente motivadores para los alumnos.
- Si el número de tareas de una unidad didáctica ha sido suficiente para alcanzar los objetivos formulados.
- Si el docente ha estimulado la participación de los alumnos.
- Si el docente ha dejado tiempo suficiente para que los alumnos puedan pensar y organizar lo que iban a hacer.
- Si los alumnos han captado la metodología del aprendizaje.
- Si los alumnos han captado el significado de los objetivos.
- Si los alumnos han captado la estructuración por las unidades didácticas.
- Si los alumnos han captado la estructuración de las unidades didácticas en tareas de traducción.
- Si los alumnos han captado qué se esperaba de ellos en cada caso.
- Si los alumnos han captado cuáles eran los diferentes tipos de evaluación que se aplicarían durante la asignatura.
- Si los alumnos han captado el tipo de relación comunicativa, académica, afectiva y personal que pueden establecer con el docente.
- Si es necesario modificar la secuencia del aprendizaje prevista en la programación
- Si los alumnos necesitan un mayor número de pasos en el proceso.

Con este tipo de información se pretende averiguar si es necesario modificar, añadir o eliminar tareas de traducción, así como si el docente debe alterar la dinámica de grupo.

3.10.2. Evaluación de la asignatura por parte del profesor

Otro instrumento que nos ayuda a evaluar nuestra enseñanza es el cuestionario de autoevaluación que presentamos a continuación y que rellenamos a la vez que los estudiantes completan el cuestionario de valoración de la enseñanza.

Autoevaluación del profesor	Sí	Regular	No	Propuesta de mejora
La progresión de la enseñanza es lógica				
Defino las competencias que deben haber adquirido los estudiantes al finalizar la asignatura				
Formulo los objetivos de aprendizaje específicos y operativos				
Informo a los alumnos de los objetivos de aprendizaje de cada unidad didáctica y cada tarea				
Planifico las clases previamente				
Diseño tareas de aprendizaje reales o simuladas				
Las tareas son suficientemente estimulantes para los estudiantes				
Diseño tareas complementarias para los alumnos que necesiten refuerzo o que deseen profundizar en un tema				
La metodología que utilizo es variada				
La metodología es congruente con los objetivos formulados				
Relaciono las tareas con contextos reales				
Explico con claridad				
Dedico más tiempo a las cuestiones más importantes del programa				
Muestro dominio de la materia				
Resuelvo las dudas y problemas de los estudiantes				
Me muestro disponible ante los estudiantes				
Creo un ambiente relajado en el aula y en las tutorías				
Compruebo que los alumnos entienden lo que se enseña				
Las actividades de evaluación se corresponden con los objetivos de aprendizaje				
Defino con detalle los criterios de evaluación de cada una de las actividades				
Los criterios de evaluación son objetivos				
Informo a los alumnos de los criterios de evaluación				
Doy una retroalimentación efectiva y rápida				
Los resultados de la evaluación los utilizo para reorientar mi enseñanza				
La evaluación proporciona la oportunidad de aplicar los conocimientos en diferentes contextos				
Los métodos que utilizo para evaluar son diversos y permiten que todos los estudiantes demuestren su potencial en unos u otros				

PARTE IV

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL DE LA TRADUCCIÓN

Capítulo 1. Contexto de la propuesta

En nuestra propuesta presentamos ocho unidades didácticas de tres materias diferentes. Tales unidades las hemos diseñado para una enseñanza semipresencial y por competencias. A continuación detallamos cuáles son las unidades didácticas y en qué materias se contextualizan.

MATERIA	UNIDAD DIDÁCTICA
Iniciación a la traducción	La traducción de referentes culturales
	La traducción de textos narrativos
Traducción científico-técnica	El mercado laboral de la traducción científico-técnica
	La traducción de manuales de instrucciones
	La traducción de documentos científico-técnicos en soporte audiovisual
Traducción jurídica	La traducción jurada y la traducción jurídica
	La clasificación y caracterización contrastiva de los géneros legales
	La traducción de textos administrativos

Figura 22. Propuesta de unidades didácticas por materia.

Cuatro de estas unidades didácticas, las presentamos para tres combinaciones lingüísticas diferentes: inglés-español, francés-español y portugués-español. Estas unidades son la traducción de referentes culturales, la traducción de textos narrativos, el mercado laboral de la traducción científico-técnica y la traducción de manuales de instrucciones. En estos casos, las unidades y las actividades no cambian, tan solo los textos de trabajo que incluimos. Las unidades de traducción jurídica sólo las presentamos para la combinación portugués-español.

1.1. MATERIAS DE APLICACIÓN

- Iniciación a la traducción

Las unidades didácticas *La traducción de referentes culturales* y *La traducción de textos narrativos* forman parte de la materia iniciación a la traducción, cuyo objetivo es familiarizar al estudiante con los aspectos generales de la traducción. En este sentido, se tratan temas como la traducción de referentes culturales, las herramientas del traductor, el proceso de documentación, el control de calidad en una traducción o las fases de un encargo de traducción.

Posteriormente, el alumno pasa a traducir textos sencillos de tipologías textuales diversas, como por ejemplo textos narrativos, conceptuales, descriptivos, instructivos, etc. En estas unidades didácticas se realizan actividades como analizar el texto en vistas a su traducción, buscar textos paralelos, resolver problemas de traducción sencillos, revisar una traducción, definir un encargo de traducción y traducir respetando dicho encargo, etc.

- Traducción científico-técnica

En traducción científico-técnica, se pretende que el estudiante empiece familiarizándose con aspectos generales de la traducción científico-técnica y los principios metodológicos que la rigen. De este modo, se incide en el proceso de documentación y búsqueda de textos paralelos para resolver problemas de campo temático o terminológicos, por ejemplo, en la caracterización del lenguaje técnico y científico tanto en la lengua extranjera como en español, en el mercado de la traducción técnica y científica, en el control de calidad de textos técnicos y científicos o en la aplicación de estrategias para traducir textos científico-técnicos.

Posteriormente, el estudiante pasa a traducir textos técnicos y científicos de creciente dificultad en diferentes soportes. Así, se le proponen encargos de traducción de textos divulgativos para público general, manuales de instrucciones, textos divulgativos del ámbito científico-técnico para público especializado o especificaciones de producto para especialistas, algunos de los cuales pueden aparecer en diferentes soportes informáticos.

- Traducción jurídica

Igual que en la traducción científico-técnica, en traducción jurídica, el estudiante empieza familiarizándose con los aspectos generales que rigen la traducción jurídica. En este sentido, se tratan temas como el mercado laboral de la traducción jurídica, incidiendo en las diferencias entre el traductor jurado y el jurídico, las herramientas de trabajo del traductor jurídico, los principios metodológicos de la traducción jurídica (la sistematización del método de trabajo, la caracterización del lenguaje jurídico, la caracterización de forma contrastiva de los diferentes géneros legales) y el campo temático.

Una vez superados estos temas, el estudiante pasa a traducir distintos textos jurídicos de creciente dificultad, como por ejemplo textos administrativos, divulgativos o judiciales, contratos de compraventa, contratos de arrendamiento, contratos de trabajo, poderes, testamentos, escrituras de constitución de sociedad mercantil o de compraventa.

1.2. CONOCIMIENTOS PREVIOS

Para el buen desarrollo de los cursos, los estudiantes deben poseer cierto dominio de las herramientas informáticas a nivel de usuario. Con ello se pretende que puedan utilizar las distintas herramientas de comunicación virtual (correo electrónico, foro, chat), así como el Campus Virtual, utilizado éste como sistema de aprendizaje virtual, del centro educativo en el que ponen en práctica las unidades didácticas. Estas herramientas son las que posibilitan una enseñanza semipresencial.

No obstante, las habilidades informáticas también serán necesarias para poder traducir textos en diferentes formatos y soportes y documentarse en Internet.

Por otro lado, en iniciación a la traducción, se espera que los estudiantes tengan el español como lengua materna y un dominio alto de la lengua extranjera. En traducción científico-técnica y traducción jurídica, los estudiantes deben tener unos conocimientos altos sobre la traducción general, de manera que sea posible adentrarse en las especificidades de la traducción especializada.

1.3. ESTRUCTURA DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Cada unidad didáctica se ha elaborado y presentado siguiendo una misma estructura para garantizar la coherencia metodológica de la propuesta pedagógica que se presenta. Para definir de la estructuración de la unidad didáctica nos hemos inspirado en Hurtado Albir (1999: 56). Por lo tanto, toda unidad didáctica está formada por los siguientes apartados:

1. Número de la unidad didáctica y título según el tema de contenidos.
2. Estructuración de la unidad didáctica por tareas de traducción.
3. Tarea final.

Unidad didáctica nº X: TÍTULO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Tarea 1.	Título de la tarea de traducción
Tarea 2.	Título de la tarea de traducción
Tarea 3.	Título de la tarea de traducción
Tarea 4.	Título de la tarea de traducción
Tarea n.	...

La tarea final, cuando la hay, funciona al mismo tiempo como tarea evaluadora para toda la unidad didáctica, de modo que permite verificar si el alumno es capaz de alcanzar las competencias planteadas en esa unidad didáctica.

1.3.1. Estructura de las tareas de traducción

Las unidades didácticas se estructuran por tareas de traducción, tantas como sean necesarias para trabajar los contenidos y alcanzar los objetivos de aprendizaje que se han definido. Las tareas de traducción son actividades ordenadas que se encadenan hasta llegar a una tarea final, que es el centro del proceso, del desarrollo y de la evolución de la unidad didáctica (Zanón, 1990, cit. en Hurtado Albir, 1999: 49). Para la presentación de cada tarea nos hemos basado en el modelo propuesto por Hurtado Albir (1999: 57), al que hemos añadido el apartado 4, en el que indicamos si la sesión es presencial o no presencial.

Para cada tarea seguimos el siguiente esquema de presentación:

1. Número de la tarea de traducción de acuerdo con la posición que ocupa dentro de la unidad didáctica.
2. Título de la tarea de traducción, que se formula de acuerdo con la definición de los objetivos o los contenidos de aprendizaje, de manera que sea fácil identificarla con el tipo de trabajo que se realizará.
3. Materiales necesarios para realizar la tarea (textos, fichas, material de apoyo).
4. Modalidad (sesión presencial o no presencial).
5. Dinámica (trabajo individual, en parejas, grupos de tres o en equipo).
6. Desarrollo de la tarea en forma de instrucciones en las que se indican los pasos que tendrá que dar el alumno para el desarrollo de la tarea.
7. Comentarios para el profesor con relación a cualquier aspecto de la tarea de aprendizaje, en el caso que sean necesarios.







8. Evaluación. En las tareas que forman parte de la evaluación sumativa, se incluye un apartado en el que se especifica qué porcentaje representa la actividad en la calificación de la asignatura y cuáles son los criterios de evaluación.

Reproducimos a continuación la estructura de tarea de traducción que presentamos en nuestra propuesta.

TAREA N°: TÍTULO DE LA TAREA

Materiales

...

Modalidad		Desarrollo
		1. ...
		2. ...
		3. ...

EVALUACIÓN	
La calificación de esta unidad didáctica se distribuye de la siguiente manera:	
ACTIVIDAD	PUNTUACIÓN
Tarea 1	X %
Tarea 2	X %
Tarea n	X %
TOTAL	X %

En todas las tareas, se inserta un símbolo que orienta al estudiante y le proporciona información sobre la modalidad y la dinámica de la actividad. A continuación indicamos los símbolos que utilizamos y su significado:

Símbolos utilizados en las tareas de traducción			
Modalidad		Dinámica	
	Actividad no presencial		Actividad individual
	Actividad presencial		Actividad en parejas
			Actividad en grupos de tres
			Actividad con toda la clase

1.4. EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Los instrumentos de evaluación que utilizamos en las unidades didácticas se pueden dividir en instrumentos de evaluación del aprendizaje e instrumentos de evaluación de la enseñanza.

1.4.1. Evaluación del aprendizaje

Los instrumentos de evaluación del aprendizaje son varios y pretenden recoger reflexiones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y datos objetivos sobre el aprendizaje de cada estudiante en función de los cuales el profesor pueda dar una puntuación que formará parte de la evaluación sumativa.

Como instrumentos de evaluación del aprendizaje disponemos de los siguientes:

- 1) **Matrices de corrección.** En ellas presentamos los criterios de evaluación asociados a una valoración alta, media o baja y al porcentaje que representa cada una de esas valoraciones respecto a la evaluación sumativa de la asignatura.
- 2) **Autoevaluación de la unidad didáctica.** Al finalizar cada una de las unidades didácticas de nuestra propuesta curricular, los estudiantes tienen que completar un cuestionario de autoevaluación en el que deben reflexionar sobre lo que son capaces de hacer una vez finalizada la unidad. Este cuestionario se realiza en el aula, de modo que el profesor pueda recogerlos todos y valorar las respuestas de los estudiantes.

1.4.2. Evaluación de la enseñanza

En lo que se refiere a la evaluación de la enseñanza, ésta se realiza desde dos ángulos: el del estudiante y el del profesor. Cada una de estas figuras puede aportar visiones distintas de la enseñanza a través de los instrumentos que se mencionan a continuación.

1) Evaluación de la enseñanza por parte del estudiante.

El cuestionario sobre la valoración de la enseñanza nos permite recoger datos de cuál es la opinión de los estudiantes sobre la unidad didáctica en general y, en concreto, sobre la modalidad semipresencial.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

UNIDAD DIDÁCTICA _____

Nombre y apellidos:

El objetivo de este cuestionario es recoger información sobre las unidades didácticas semipresenciales que pueda servir para mejorar este curso en futuras ediciones. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo según la siguiente escala: 1= nada, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho y argumenta tus respuestas, según el caso. Pon un círculo en la respuesta que convenga.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
APRENDIZAJE					
1. Esta unidad didáctica ha respondido a mis expectativas.	1	2	3	4	5
2. Los objetivos planteados al inicio de la unidad se han cumplido.	1	2	3	4	5
3. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada. Yo cambiaría _____	1	2	3	4	5
4. Los contenidos que he echado de menos en esta unidad didáctica: _____					
5. Los contenidos que hubiera preferido no hacer: _____					
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados. En el caso de no considerarlos adecuados, razona por qué. _____	1	2	3	4	5
7. El nivel de dificultad / profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.	1	2	3	4	5
8. Hubiera profundizado más en _____ Hubiera profundizado menos en _____					
9. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido _____ Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido _____					
10. De esta unidad didáctica yo cambiaría _____					
METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD					
11. Me ha resultado útil trabajar esta unidad didáctica de forma semipresencial.	1	2	3	4	5
12. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial.	1	2	3	4	5
13. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial.	1	2	3	4	5
14. Me ha resultado útil trabajar en aula multimedia.	1	2	3	4	5
15. El uso del Campus Virtual que se ha hecho en esta unidad didáctica ha sido adecuado.	1	2	3	4	5
16. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual. Especifica cuáles: _____	1	2	3	4	5
17. Me ha resultado útil entregar los trabajos en formato electrónico.	1	2	3	4	5
18. Me ha resultado útil poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar en equipo o de forma individual, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.).	1	2	3	4	5
19. Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.): Especifica cuáles: _____	1	2	3	4	5
20. Indica los beneficios de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial: _____					
21. Indica las desventajas de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial: _____					
22. Indica con qué problemas te has encontrado en las sesiones no presenciales: _____ _____ _____					

TUTORÍAS					
23. El tipo de tutoría que me resulta más práctico con el docente es (pon una cruz en el recuadro correspondiente): a) Personal, con horas fijas <input type="checkbox"/> b) Personal, con horas concertadas <input type="checkbox"/> c) En grupo, en horas de clase <input type="checkbox"/> d) Por el <i>chat</i> <input type="checkbox"/> e) Por correo electrónico <input type="checkbox"/> f) Otras, especifica cuáles: _____					
HERRAMIENTAS VIRTUALES					
24. Indica qué beneficios has encontrado con relación al uso de las siguientes herramientas virtuales: a) foro: _____ b) correo electrónico: _____ c) Campus Virtual: _____					
25. Indica qué herramienta prefieres de todas las herramientas que promueven la semipresencialidad. Señala las más útiles por orden de jerarquía (Campus Virtual, foro, chat, correo electrónico, otros). <input type="checkbox"/> Campus Virtual <input type="checkbox"/> Foro <input type="checkbox"/> Chat <input type="checkbox"/> Correo electrónico <input type="checkbox"/> Otros, especifica cuáles: _____					
26. Me ha resultado útil trabajar con el foro.	1	2	3	4	5
27. Me ha resultado útil la comunicación con mis compañeros y/o con la profesora por correo electrónico.	1	2	3	4	5
28. Me ha resultado útil el uso del <i>chat</i> para realizar el trabajo en equipo con mis compañeros de grupo.	1	2	3	4	5 No lo he utilizado
EVALUACIÓN					
29. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.	1	2	3	4	5
30. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.	1	2	3	4	5
31. Las actividades de esta unidad que cuentan para la evaluación de la asignatura me han parecido suficientemente diversas.	1	2	3	4	5
32. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.	1	2	3	4	5
33. Me ha parecido correcta la calificación que se ha otorgado a cada actividad.	1	2	3	4	5
34. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad. Hubiera cambiado: _____	1	2	3	4	5
CARGA DE TRABAJO					
35. El ritmo de la unidad didáctica ha sido: Muy lento = 1, lento = 2, normal = 3, rápido = 4, muy rápido = 5.	1	2	3	4	5
36. De media, la cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido: 0-2 = 1, 2-5 = 2, 5-7 = 3, 8-12 = 4, >12 = 5	1	2	3	4	5
37. Las tareas para las que he tenido que invertir más tiempo de trabajo han sido las que más me han ayudado en mi proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5
38. Las tareas no presenciales me han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
39. Las tareas que me han dado más trabajo han sido: _____					
40. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.	1	2	3	4	5
41. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido: Muy fácil = 1, fácil = 2, normal = 3, difícil = 4, muy difícil = 5.	1	2	3	4	5
DISEÑO DE LOS MATERIALES					
42. El diseño de los materiales de la unidad didáctica me ha parecido adecuado y fácil de entender (fichas, textos, material de apoyo, calendario, etc.).	1	2	3	4	5
43. El uso de los iconos en las actividades me ha resultado útil.	1	2	3	4	5
44. Ha sido útil acabar la unidad didáctica con una tarea final que se tenía que realizar de forma autónoma, ya fuera en grupo o de forma individual.	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					
45. Indica las características de esta unidad didáctica que se deberían mejorar de forma prioritaria (especificar aspectos que no aparecen en las preguntas anteriores). Sé lo más explícito posible.					
46. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.					

2) Evaluación de la enseñanza por parte del profesor: Diario reflexivo del profesor

En el diario reflexivo que se presenta a continuación aparecen los apartados sobre los que el docente introduce sus observaciones durante el desarrollo de la unidad didáctica. En ellas se hace referencia a la reacción de los estudiantes o las suyas propias ante las distintas actividades, las dificultades técnicas que hayan podido surgir y otras cuestiones pedagógicas.

Diario reflexivo del docente	
Asignatura _____ Fecha de la actividad/tarea _____	
UD _____ Tarea _____	
Actividad realizada	
Reacción de los estudiantes en la actividad	
Cuestiones técnicas	
Observaciones	

Para las observaciones de los foros, se ha realizado un diario reflexivo específico, que presentamos a continuación.

Diario reflexivo del docente		FORO		
Asignatura_____Curso académico:_____UD_____Tarea_____				
Actividad:				
Observaciones:				
Fecha de inicio:		Fecha de cierre:		
Nº grupos:		Nº estudiantes / grupo:		
Criterios para la formación de los grupos:				
CONEXIÓN DE LA PROFESORA				
Día:		Hora de conexión:		Hora de desconexión:
Nº APORTACIONES POR GRUPO				
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Nº APORTACIONES POR PERSONA				
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Comentarios				

1.5. HERRAMIENTAS PARA LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

En las unidades didácticas que presentamos en esta tesis hemos intentado utilizar diversas herramientas de comunicación virtual, tal y como listamos en el siguiente cuadro.

Como herramientas básicas, entendemos las herramientas que los estudiantes deben utilizar para realizar las tareas, mientras que las herramientas auxiliares son las que los estudiantes pueden utilizar voluntariamente. En este segundo grupo tenemos por ejemplo el correo electrónico, que utilizan para resolver dudas con la profesora o con los compañeros. Lo mismo ocurre con el *chat* de texto, que es una de las herramientas que los estudiantes prefieren a la hora de realizar trabajos en grupo de forma no presencial. No sucede lo mismo con el *chat* de voz, que parece ser que lo utilizan con menor frecuencia.

En lo que se refiere al entorno virtual de aprendizaje, hacemos mención en todo momento al Campus Virtual de la Universidad Autónoma de Barcelona porque es el que hemos utilizado en la prueba piloto y la experimentación de las unidades didácticas que incluimos y porque es en este centro donde desarrollamos nuestra labor docente.

Unidades didácticas	Herramientas básicas	Herramientas auxiliares
Iniciación a la traducción		
Traducción de referentes culturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entorno virtual de aprendizaje (Campus Virtual de la UAB) ▪ Foro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correo electrónico ▪ <i>Chat</i> de texto / voz
Traducción de textos narrativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entorno virtual de aprendizaje (Campus Virtual de la UAB) ▪ Correo electrónico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foro ▪ Correo electrónico ▪ <i>Chat</i> de texto / voz
Traducción científico-técnica		
El mercado laboral de la traducción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entorno virtual de aprendizaje (Campus Virtual de la UAB) ▪ Foro 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correo electrónico ▪ <i>Chat</i> de texto / voz
Traducción de un manual de instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entorno virtual de aprendizaje (Campus Virtual de la UAB) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foro ▪ Correo electrónico ▪ <i>Chat</i> de texto / voz
Traducción de un documento técnico en soporte audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso compartido de documentos ▪ Entorno virtual de aprendizaje (Campus Virtual de la UAB) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foro ▪ Correo electrónico ▪ <i>Chat</i> de texto / voz

Traducción jurídica		
Traducción jurada y traducción jurídica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Foro ▪ Blog ▪ Uso compartido de documentos ▪ <i>Chat</i> (de voz o texto) ▪ Entorno virtual de aprendizaje (Campus Virtual de la UAB) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correo electrónico ▪ <i>Chat</i> de texto / voz
Clasificación y caracterización contrastiva de los géneros legales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wiki ▪ Foro ▪ Uso compartido de documentos ▪ Entorno virtual de aprendizaje (Campus Virtual de la UAB) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correo electrónico ▪ <i>Chat</i> de texto / voz
Traducción de textos administrativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Chat</i> (de texto o voz) ▪ Correo electrónico ▪ Wiki ▪ Foro ▪ Uso compartido de documentos ▪ Entorno virtual de aprendizaje (Campus Virtual de la UAB) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correo electrónico ▪ <i>Chat</i> de texto o voz

Figura 23. Herramientas virtuales para las unidades didácticas.



Las unidades didácticas que presentamos a continuación, aparecen agrupadas por materias de la siguiente manera:

- Iniciación a la traducción
 - La traducción de referentes culturales
 - La traducción de textos narrativos
- Traducción científico-técnica
 - El mercado laboral de la traducción científico-técnica
 - La traducción de un manual de instrucciones
 - La traducción de un documento técnico en soporte audiovisual
- Traducción jurídica
 - La traducción jurada y la traducción jurídica
 - La clasificación y caracterización contrastiva de los géneros jurídicos
 - La traducción de un texto administrativo

En algunas de las unidades didácticas proponemos textos de diferentes idiomas con el objetivo de conseguir una propuesta pedagógica para tres combinaciones lingüísticas:

MATERIA	UNIDAD DIDACTICA	COMBINACIÓN LINGÜÍSTICA		
		INGLÉS- ESPAÑOL	FRANCÉS- ESPAÑOL	PORTUGUÉS- ESPAÑOL
Iniciación a la traducción	La traducción de referentes culturales	x	x	x
	La traducción de textos narrativos	x	x	x
Traducción científico-técnica	El mercado laboral de la traducción científico-técnica	x	x	x
	La traducción de un manual de instrucciones	x	x	x
	La traducción de un documento técnico en soporte audiovisual	x		
Traducción jurídica	La traducción jurada y la traducción jurídica			x
	La clasificación y caracterización contrastiva de los géneros jurídicos			x
	La traducción de un texto administrativo			x

Capítulo 2. Unidades didácticas de iniciación a la traducción

2.1. UNIDAD DIDÁCTICA LA TRADUCCIÓN DE REFERENTES CULTURALES

Esta unidad didáctica forma parte del diseño curricular de iniciación a la traducción y su objetivo es conseguir que al finalizarla el estudiante sea capaz de traducir referentes culturales sencillos de la lengua extranjera al español.

Su ubicación con respecto a las otras unidades didácticas de la materia es la siguiente:

- UD 1. Los rasgos diferenciales entre la lengua extranjera y la materna
- UD 2. Las herramientas electrónicas del traductor
- UD 3. **La traducción de referentes culturales** ←
- UD 4. El control de calidad en traducción
- UD 5. Las etapas de un proyecto de traducción
- UD 6. La traducción de textos narrativos
- UD 7. La traducción de textos descriptivos
- UD 8. La traducción de textos argumentativos
- UD 9. La traducción de textos conceptuales
- UD 10. La traducción de textos instructivos
- UD 11. El mercado laboral

Con esta secuenciación, se espera que el estudiante se familiarice con aspectos generales de la traducción general antes de traducir tipologías textuales. Como se puede comprobar, en la unidad didáctica 1 ha tenido la oportunidad de conocer algunas de las herramientas electrónicas del traductor. Esto le proporcionará vías para documentarse y resolver problemas de traducción de referentes culturales.

Las competencias específicas que se trabajan en esta unidad son las siguientes, con sus respectivos resultados del aprendizaje:

COMPETENCIA ESPECÍFICA	INDICADORES
Aplicar conocimientos culturales para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la necesidad de movilizar conocimientos culturales básicos para poder traducir textos sencillos de la lengua extranjera al español. • Tener conocimientos culturales básicos para poder traducir textos sencillos de la lengua extranjera al español. • Integrar conocimientos culturales básicos para resolver problemas de traducción sencillos.
Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar que se conocen las técnicas de traducción para resolver problemas de traducción básicos.

Figura 24. Competencias específicas e indicadores de la UD *La traducción de referentes culturales*.

2.1.1. Estructura de la unidad didáctica

La unidad se divide en tres tareas, cuyos títulos son los siguientes:

Tarea 1. La identificación de los referentes culturales

Tarea 2. La aplicación de técnicas de traducción para traducir referentes culturales

Tarea final. La traducción de referentes culturales

2.1.1.1. Tarea 1. La identificación de los referentes culturales

La primera tarea de esta unidad didáctica sirve como introducción a los referentes culturales. En ella el alumno tiene que reflexionar sobre qué es un referente cultural. En primer lugar, se le solicita que realice la lectura, fuera de horas de clase, de varios artículos sobre referentes culturales y la traducción de referentes culturales. Seguidamente, se le pide que participe en el foro del Campus Virtual en el que deberá reflexionar sobre la traducción de referentes culturales.

Para promover una verdadera reflexión por parte de los estudiantes, esta tarea se realiza de forma no presencial. De este modo, dentro de un calendario previamente fijado, cada alumno puede dedicar el tiempo que necesite para participar con una idea y razonarla.

La reflexión se efectúa en forma de lluvia de ideas. Los estudiantes se organizan en cuatro grupos de aproximadamente 10 individuos cada uno y se abre un foro para cada uno de ellos. La división de la clase en grupos de 10 estudiantes permite que todos los individuos tengan la oportunidad de contribuir en el debate con información nueva sin caer en repeticiones.

Las contribuciones en el debate deben girar en torno a los siguientes temas:

- 1) Posible definición de referente cultural
- 2) Ejemplos de referentes culturales
- 3) Propuestas de traducción
- 4) Críticas de traducciones de referentes culturales

Este tipo de reflexión permite que el alumno aporte nuevas ideas, relacione el tema con experiencias previas y efectúe un razonamiento crítico frente a lo que es un referente cultural —y en qué contexto lo es— o frente a propuestas de traducción de referentes culturales encontrados en su día a día.

Para participar en este hilo temático del foro, se establece un inicio y un final, de modo que los estudiantes sepan no sólo sobre qué se espera que hagan sus aportaciones sino también cuánto tiempo tienen para hacerlas. Otro aspecto clave del que se informa a los estudiantes es la evaluación, de manera que al iniciar la unidad didáctica recibirán los criterios de evaluación que se utilizarán para cada una de las actividades y la calificación correspondiente.

Por regla general, los estudiantes únicamente realizan contribuciones en el foro si su participación forma parte de la evaluación sumativa de la asignatura. Además, sus aportaciones sólo son bien reflexionadas y argumentadas si también el contenido de sus aportaciones se califica.

En este sentido, se le solicita:

- 1) Participar en este hilo temático del foro como mínimo en dos ocasiones.
- 2) Realizar un informe que deberán incorporar a su carpeta de aprendizaje en el que reflexionen y analicen las ideas, los ejemplos más significativos surgidos en este hilo del foro y en el de la segunda tarea, así como su conclusión.

2.1.1.2. Tarea 2. La aplicación de técnicas de traducción para traducir referentes culturales

La tarea 2 se realiza en su mayoría de modo no presencial y sólo una pequeña parte de la tarea es presencial. Con ella se pretende que los estudiantes capten la dimensión dinámica de los referentes culturales y que tomen conciencia de las técnicas de traducción.

En esta tarea, los estudiantes deben:

- 1) Leer los materiales de apoyo en los que encontrarán información sobre las técnicas de traducción con ejemplos.
- 2) Buscar ejemplos de referentes culturales en la lengua extranjera para cada uno de los géneros que aparecen en la ficha 1.
- 3) Proponer un encargo de traducción e indicar qué técnica utilizarían y por qué.
- 4) Indicar otros encargos de traducción en los que se utilizarían otras técnicas para traducir los ejemplos de referentes culturales que habían buscado.

Todo esto lo realizarán fuera del aula en grupos de tres. En el aula, cada grupo presentará su tarea ante el resto de alumnos, que, con la matriz de evaluación de la tarea, podrá valorar el contenido de cada presentación.

Esta tarea no forma parte de la evaluación sumativa y, por tanto, los alumnos no reciben ninguna calificación.

2.1.1.3. Tarea final. La traducción de referentes culturales

El objetivo de la tarea final es que los estudiantes sean capaces de traducir referentes culturales de forma autónoma. Como se especificaba en el capítulo 1 de la parte IV las tareas finales están diseñadas como tareas integradoras, de modo que los estudiantes tengan que aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la unidad y demostrar su competencia.

Para ello los estudiantes reciben un texto en lengua extranjera en el que aparecen algunos referentes culturales. Los alumnos deberán:

- 1) Identificarlos.
- 2) Proponer una traducción, que debatirán en un segundo hilo de debate del foro.

Las conclusiones de este hilo de debate del foro, junto con las de la tarea 1, se deberán incluir en un informe en el que deberán indicar las principales ideas que hayan surgido, analizarlas y argumentar por qué les resultan significativas, así como

los ejemplos más destacados que se hayan mencionado en el debate y razonar también su importancia.

2.1.2. Calendario de la unidad didáctica

La programación de esta unidad didáctica se detalla en la siguiente tabla.

CALENDARIO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA LA TRADUCCIÓN DE REFERENTES CULTURALES				
	Sesión 1		Sesión 2	
	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación UD - Formación grupos - Normas de comunicación virtual Tarea 1 - Se abre foro	Tarea 1 - Participación foro	Tarea 1 - Participación foro	Tarea 1 - Se cierra foro 14h Tarea 2 Tarea final - Se abre foro 14h
	Sesión 3		Sesión 4	
Tarea 2 Tarea final - Foro	Tarea 2 Tarea final - Foro	Tarea 2 - Entregar ficha por Lliurament de treballs antes de 14h Tarea final - Se cierra foro 14h	Tareas 1 y final - Realizar informe sobre debate en foro	
	Sesión 5			
Tareas 1 y final Entrega informe sobre el debate en el foro (tareas 1 y final) antes 14h	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en común resultados tareas 1, 2 y final - Cuestionario autoevaluación - Cuestionario evaluación UD 			

2.1.3. Evaluación

A continuación presentamos un cuadro resumen sobre la evaluación de la unidad didáctica. En ella se especifica el tipo de actividad evaluadora y el tipo de evaluación de cada tarea. La evaluación puede realizarla el docente o los propios estudiantes (autoevaluación y coevaluación) y puede ser de carácter diagnóstico, sumativo o formativo, si bien consideramos que esta última está presente en todas las actividades en las que el estudiante recibe algún tipo de retroalimentación válida para su aprendizaje.

Como se puede comprobar en la siguiente tabla, nuestra intención ha sido evaluar una pluralidad de actividades con el objetivo de recoger diferentes estilos de aprendizaje. También hemos querido diseñar actividades de evaluación que nos permitieran no sólo evaluar el producto (la traducción), sino también evaluar el

proceso y los procedimientos (el conocimiento que tiene el alumno de las técnicas de traducción).

Actividades evaluadoras	Tipo de evaluación
Debate en el foro del campus virtual	Formativa
Informe sobre las conclusiones del debate	Sumativa
	Coevaluación
Debate en clase	Formativa
Trabajo en grupo	Coevaluación
Debate en el foro del campus virtual	Formativa
Informe sobre las conclusiones del debate	Sumativa
Cuestionario de autoevaluación	Coevaluación
	Autoevaluación

Las calificaciones para la evaluación sumativa se distribuyen de la siguiente manera, calculadas sobre el total de la asignatura:

ACTIVIDAD	PUNTUACIÓN
Foro (Tarea 1)	2%
Foro (Tarea final)	2%
Informe sobre el debate (Tareas 1 y final)	2%
TOTAL	6%

A continuación listamos los instrumentos que utilizamos a lo largo de la unidad.

- Matriz para la evaluación de la participación en el foro (hilos temáticos de las tareas 1 y final)

Para la evaluación en el foro se tendrá en cuenta que el estudiante realice como mínimo dos aportaciones en cada hilo temático (tarea 1 y tarea final). Para que se tengan en cuenta dichas aportaciones, cada una de ellas deberá contribuir con una idea nueva, un ejemplo acompañado de un razonamiento sobre su inclusión en el foro o una propuesta de traducción para un referente cultural. Las aportaciones, además, deberán realizarse en los períodos señalados en el calendario de la unidad didáctica.

Ambas tareas forman parte de la evaluación sumativa y por tanto hay que otorgar una calificación a las contribuciones de los estudiantes. La calificación se concederá en función de la valoración de la actividad. En la siguiente tabla relacionamos la puntuación que recibirá el estudiante de acuerdo con unos criterios que pretenden valorar las aportaciones en el debate:

Matriz de evaluación de la tarea 1 - La identificación de referentes culturales		
Criterios de evaluación		Evaluación sumativa
Valoración alta	<ul style="list-style-type: none"> - Define qué es un referente cultural. Especifica si la definición es propia o ajena, en cuyo caso especifica la fuente de la que se ha extraído. - Proporciona un ejemplo de referente cultural. Argumenta por qué es significativo, en qué contexto ha aparecido, qué opina de la traducción... - Redacta de forma clara. - Comete, como máximo, dos errores gramaticales. - Respeta el calendario de participación. 	2%
Valoración media	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuye con información nueva en el debate, pero no la analiza ni argumenta. - Aporta información ajena pero no especifica la fuente de la que se ha extraído. - Redacta de forma clara. - Comete tres o cuatro errores gramaticales. - Respeta el calendario de participación. 	1%
Valoración baja	<ul style="list-style-type: none"> - No aporta información nueva al debate. - Únicamente indica que está de acuerdo o no con la opinión de un compañero, pero no razona por qué. - Redacta de forma poco clara. - Comete más de cuatro errores gramaticales. - No respeta el calendario de participación. - No tiene en cuenta las normas de para la comunicación virtual del foro. 	0%

Matriz de evaluación de la tarea final - La traducción de referentes culturales		
Criterios de evaluación		Evaluación sumativa
Valoración alta	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica la mayor parte de los referentes culturales del texto. - Proporciona una propuesta de traducción para los referentes culturales identificados y la argumenta. - Identifica las técnicas de traducción en la traducción de referentes culturales. - Redacta de forma clara. - Comete, como máximo, dos errores gramaticales. - Respeta el calendario de participación. 	2%
Valoración media	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica algunos referentes culturales del texto. - Presenta algunas propuestas de traducción de los referentes culturales del texto correctamente, pero otras no. - No argumenta sus opiniones ni sus ejemplos. - Identifica los referentes culturales de un texto y propone una traducción para ellos, pero comete errores de redacción y gramática. - Redacta de forma clara. - Comete tres o cuatro errores gramaticales. - Respeta el calendario de participación en el foro. 	1%
Valoración baja	<ul style="list-style-type: none"> - No identifica los referentes culturales del texto. - Señala como referentes culturales de un texto fragmentos que no lo son. - No es capaz de proporcionar una propuesta de traducción para los referentes culturales del texto. - No es capaz de argumentar la traducción que propone para los referentes culturales del texto. - Únicamente indica que está de acuerdo o no con la opinión de un compañero, pero no razona por qué. 	0%

	<ul style="list-style-type: none"> - Redacta de forma poco clara. - Comete más de cuatro errores gramaticales. - No respeta el calendario de participación. - No tiene en cuenta las normas de comunci3n virtual en del foro. 	
--	---	--

- Matriz para la evaluaci3n de la tarea 2

Las actividades de la tarea 2 no forman parte de la evaluaci3n sumativa, por tanto no se califican. Esta tarea son los propios estudiantes los que la evalúan cuando los grupos salen a presentar los resultados de la actividad. Los criterios que se utilizan para guiar al estudiante en lo que se espera de él se detallan en la siguiente tabla:

Matriz de evaluaci3n de la tarea 2: La aplicaci3n de técnicas de traducci3n para traducir referentes culturales

- Identifica el dinamismo de los referentes culturales y da ejemplos de un mismo referente traducido de formas diferentes en distintos contextos.
- Propone como m3nimo un referente adecuado para g3nero textual.
- Propone un encargo coherente para la traducci3n de cada g3nero textual.
- Relaciona una técnica de traducci3n con los ejemplos de referentes culturales de cada g3nero textual.
- Justifica por qu3 propone una técnica y no otra para la traducci3n de los referentes culturales de cada g3nero textual.

- Matriz para la evaluaci3n del informe sobre el debate del foro

Para la evaluaci3n del informe sobre el debate del foro hemos diseado esta matriz.

Tareas 1 y final. Informe del debate en el foro sobre referentes culturales		
	Criterios de evaluaci3n	Evaluaci3n sumativa
Valoraci3n alta	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza las principales ideas surgidas en el foro. - Recoge los ejemplos m3s significativos aparecidos en los dos hilos de debate y argumenta por qu3 los considera significativos. - Sintetiza las ideas surgidas en el debate. - Redacta de forma clara y concisa. - Comete, como m3ximo, dos errores gramaticales. - Respeta el calendario de entrega. 	2%
Valoraci3n media	<ul style="list-style-type: none"> - Recoge las principales ideas y/o ejemplos surgidos en el foro pero no consigue argumentar su significatividad. - Redacta de forma clara y concisa. - Comete, como m3ximo, cuatro errores gramaticales. - Respeta el calendario de participaci3n. - Sintetiza s3lo algunas de las ideas surgidas en el debate. 	1%
Valoraci3n baja	<ul style="list-style-type: none"> - No es capaz de analizar las principales ideas surgidas en el debate. - No recoge los ejemplos m3s significativos aparecidos en los dos hilos del debate o no argumenta por qu3 los considera significativos. - No sintetiza las ideas surgidas en el debate. - No redacta de forma clara y concisa. - Comete m3s de cuatro errores gramaticales. - No respeta el calendario de participaci3n. - No tiene en cuenta las normas de comunicaci3n virtual en el foro del foro. 	0%

- Autoevaluación de la unidad didáctica

El cuestionario de autoevaluación de esta unidad se divide en los siguientes apartados:

- Aplicación de conocimientos culturales para poder traducir textos sencillos
- Dominio de los principios metodológicos básicos que rigen la traducción
- Trabajo en equipo
- Planificación, organización y autoevaluación
- Habilidades instrumentales
- Uso de herramientas virtuales
- Puntuación personal

AUTOEVALUACIÓN					
UNIDAD DIDÁCTICA - LA TRADUCCIÓN DE REFERENTES CULTURALES					
Nombre y apellidos:					
Después de haber realizado esta unidad didáctica, indica qué eres capaz de hacer poniendo un círculo en la respuesta adecuada. Ten en cuenta que 1 = nada, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho.					
En relación con la traducción de referentes culturales y la aplicación de técnicas de traducción en diferentes géneros textuales, soy capaz de...					
Aplicación de conocimientos culturales para poder traducir textos sencillos					
1.	Comprender el concepto de referente cultural	1	2	3	4 5
2.	Explicar el concepto de referente cultural	1	2	3	4 5
3.	Dar un ejemplo de referente cultural	1	2	3	4 5
4.	Identificar los referentes culturales de un texto	1	2	3	4 5
5.	Proponer una traducción para un referente cultural aplicando la técnica correcta	1	2	3	4 5
6.	Justificar la aplicación de técnicas para la traducción de referencias culturales en diferentes géneros	1	2	3	4 5
Dominio de los principios metodológicos básicos que rigen la traducción					
7.	Comprender qué es una técnica de traducción	1	2	3	4 5
8.	Proponer una técnica para traducir referentes culturales en diferentes géneros textuales sencillos	1	2	3	4 5
Trabajo en equipo					
9.	Trabajar con mis compañeros	1	2	3	4 5
10.	Trabajar de forma autónoma dentro de un grupo	1	2	3	4 5
11.	Defender mis opiniones dentro de un grupo	1	2	3	4 5
12.	Valorar las aportaciones de mis compañeros en el foro	1	2	3	4 5
13.	Ampliar, corregir o criticar las aportaciones de mis compañeros	1	2	3	4 5
Planificación, organización y autoevaluación					
14.	Utilizar los materiales de apoyo para orientarme en las actividades	1	2	3	4 5
15.	Identificar correctamente las actividades para entregarlas	1	2	3	4 5
16.	Cumplir con los plazos de entrega establecidos para las actividades	1	2	3	4 5
17.	Participar en el foro del Campus Virtual respetando el calendario marcado	1	2	3	4 5
18.	Planificar y organizar el tiempo y mi trabajo	1	2	3	4 5
19.	Autoevaluarme	1	2	3	4 5

Habilidades instrumentales						
20.	Navegar por la Red para documentarme	1	2	3	4	5
Uso de herramientas virtuales						
21.	Participar en el foro del Campus Virtual emitiendo mi opinión					
22.	Descargar archivos del Campus Virtual relacionados con las actividades	1	2	3	4	5
Puntuación personal (de 1 a 10)					NOTA ESTUDIANTE	
23.	Ponte una nota respecto a tu actuación en la unidad didáctica					

2.2. UNIDAD DIDÁCTICA *LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS*

Esta unidad didáctica forma parte del diseño curricular de iniciación a la traducción. Su objetivo es conseguir que, al finalizarla, el estudiante sea capaz de traducir textos narrativos sencillos en lengua estándar de la lengua extranjera a la materna, en concreto la contraportada de un libro y una biografía corta.

La ubicación que sigue esta unidad en relación con el resto de unidades didácticas de la materia es:

- UD 1. Los rasgos diferenciales entre la lengua extranjera y la materna
- UD 2. Las herramientas electrónicas del traductor
- UD 3. La traducción de referentes culturales
- UD 4. El control de calidad en traducción
- UD 5. Las etapas de un proyecto de traducción
- UD 6. **La traducción de textos narrativos** ←
- UD 7. La traducción de textos descriptivos
- UD 8. La traducción de textos argumentativos
- UD 9. La traducción de textos conceptuales
- UD 10. La traducción de textos instructivos
- UD 11. El mercado laboral

A partir de esta unidad, el estudiante se inicia en la traducción de textos cortos y sencillos de tipologías textuales variadas. En esta unidad en concreto, el estudiante debe traducir la contraportada de un libro y una narración corta.

Por otro lado, queremos subrayar que cuando los estudiantes realizan esta unidad, ya han trabajado otra en la que han sistematizado todo el proceso traductor que hay que seguir al recibir un encargo de traducción. En este sentido, al tratarse de una unidad didáctica exclusivamente procedimental se le da la oportunidad al alumno de organizarse las actividades y dedicarle a cada una de ellas el tiempo que le resulte necesario, sin la presión de las sesiones presenciales.

2.2.1. Estructura de la unidad didáctica

La unidad se divide en cuatro tareas, cuyos títulos son los siguientes:

- Tarea 1. El análisis de un texto narrativo.
- Tarea 2. La traducción de un texto narrativo.

Tarea 3. La revisión de un texto narrativo.

Tarea final. La realización de un encargo de traducción de un texto narrativo.

A continuación presentamos las competencias específicas que se trabajan en esta unidad didáctica con los resultados de aprendizaje que se espera que alcancen los estudiantes.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	INDICADORES
Comprender textos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos, y textuales. • Aplicar estrategias básicas para comprender textos narrativos sencillos en lengua extranjera. • Comprender la intención comunicativa y el sentido de textos narrativos sencillos escritos en lengua extranjera.
Utilizar los recursos de documentación para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Formular adecuadamente las necesidades informativas para poder traducir textos narrativos sencillos. • Identificar las fuentes de información existentes (digitales y analógicas) para poder traducir textos narrativos sencillos. • Aplicar los recursos de documentación para resolver problemas de traducción de textos narrativos sencillos.
Producir textos en lengua materna para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. • Aplicar estrategias básicas para producir textos narrativos sencillos en lengua materna. • Producir textos narrativos sencillos en lengua materna, adecuados al contexto y con corrección lingüística. • Producir textos narrativos sencillos en lengua materna con finalidades comunicativas específicas. • Resolver interferencias entre la lengua extranjera y en la materna.
Resolver problemas de traducción de textos no especializados	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar problemas de traducción básicos en textos narrativos sencillos. • Utilizar las estrategias y técnicas apropiadas para resolver problemas de traducción básicos en textos narrativos sencillos. • Encontrar la solución traductora que convenga en cada caso.
Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar que se conocen los recursos tecnológicos básicos para poder traducir. • Aplicar los recursos tecnológicos básicos para la recopilación, elaboración y análisis de información para poder traducir textos sencillos.
Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar que se conocen los problemas y errores de traducción básicos de textos narrativos sencillos. • Demostrar que se conocen las técnicas y estrategias para resolver problemas de traducción de textos narrativos sencillos.

Figura 25. Competencias específicas e indicadores de la UD *La traducción de textos narrativos*.

Antes de iniciar la unidad, se forman grupos de diferentes tamaños para la realización de las actividades:

Grupos de 10 alumnos para el debate en el foro - Tarea 1.

Grupos de 3 para las tareas 2 y 3.

Además, a cada grupo de 3 se le asociará otro grupo para la actividad de la tarea 3.

2.2.1.1. Tarea 1. El análisis de un texto narrativo.

La primera tarea de esta unidad didáctica se realiza totalmente de forma no presencial. En ella, el estudiante debe analizar un texto narrativo en vistas a su traducción. Para ello se le entrega el texto original en lengua extranjera acompañado del encargo de la traducción.

Teniendo en mente el encargo de la traducción, el estudiante debe:

- 1) Analizar el texto y completar una ficha en la que tiene que especificar las características lingüísticas, textuales y extralingüísticas del texto, además de los problemas de traducción que plantea el texto.
- 2) Una vez identificados los problemas de traducción, el estudiante debe trazar un plan de documentación que le permita resolverlos.

Estas actividades se desarrollan de forma no presencial e individual.

Una vez el estudiante ha realizado el análisis del texto que deberá traducir, pone en común sus respuestas en el foro, en el que tendrá que participar como mínimo una vez sobre uno de los siguientes temas, argumentando sus opiniones:

- 1) Características lingüísticas y textuales.
- 2) Características extralingüísticas.
- 3) Problemas de traducción que plantea el texto.
- 4) Plan de documentación o recursos que posibiliten la resolución de los problemas de traducción del texto.

La participación en el foro se hace en el grupo que le haya sido asignado antes de iniciar la unidad didáctica.

Para participar en este hilo temático del foro, se establece un inicio y un final, de modo que los estudiantes sepan no sólo sobre qué se espera que hagan sus aportaciones sino también cuánto tiempo tienen para hacerlas. La participación en el foro forma parte de la evaluación sumativa de la asignatura y por tanto reciben una puntuación. Ello incentiva a los estudiantes a hacer aportaciones reflexionadas y argumentadas.

En este sentido, para la evaluación sumativa se les solicita que participen en este hilo temático del foro como mínimo en una ocasión y que contribuyan con una idea nueva, un ejemplo (de problema de traducción) acompañado de una explicación de por qué es significativo o una propuesta de recurso (electrónico o en papel) en el que resolver los problemas de traducción encontrados. Las aportaciones, además, deberán realizarse en los períodos señalados en el calendario de la unidad didáctica

para que se las pueda tener en cuenta. Los criterios de evaluación estarán a disposición de los estudiantes antes de realizar la actividad.

2.2.1.2. Tarea 2. La traducción de textos narrativos

La tarea 2 también se realiza de modo no presencial. En ella se pretende que el estudiante traduzca el texto narrativo que ha analizado previamente en la tarea 1. La traducción se realiza en grupos de tres. Primero resuelven los problemas de traducción que habían identificado en la tarea anterior y posteriormente redactan un borrador.

El borrador deberían redactarlo teniendo en cuenta el encargo de traducción y sería aconsejable que lo dejaran reposar durante un período, por corto que sea, para conseguir distanciarse de su propia traducción y proseguir con el control de calidad del texto (revisión de la corrección gramatical y estilística, así como de los posibles problemas de edición del texto).

Al tratarse de grupos reducidos (tres alumnos), se les sugiere que pueden trabajar en grupo a través de un chat de descarga gratuita. Para ello sería recomendable iniciar la sesión una vez que todos los miembros del grupo dispongan de un borrador, de forma que la sesión sea más productiva y que los estudiantes puedan consensuar entre las propuestas de cada uno.

Esta actividad forma parte de la evaluación sumativa de la asignatura y representa el 2% de la nota total. Los criterios de evaluación estarán a disposición de los estudiantes antes de iniciar la actividad.

2.2.1.3. Tarea 3. La revisión de la traducción de un texto narrativo

El objetivo de esta tarea consiste en revisar una traducción del texto narrativo que han traducido en la tarea anterior. Cada grupo le envía su traducción al grupo que se le había asignado antes de iniciar la unidad didáctica, al tiempo que ellos reciben la traducción de otro grupo.

Para realizar tal revisión, los estudiantes disponen de un baremo de corrección de traducciones, basado en Hurtado (1999), en el que aparecen posibles errores de traducción clasificados en: 1) inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto original, 2) inadecuaciones que afectan a la expresión en la lengua de llegada, 3) inadecuaciones funcionales, y aciertos.

Los estudiantes deben indicar únicamente el tipo de error cometido para que los autores puedan corregirlo y mejorar su versión. Tal y como se indicaba en la parte III apartado 3.5, a lo largo de nuestra propuesta la coevaluación no incluye en ningún caso la calificación. Con esto se pretende evitar tanto la infrapuntuación como la sobrepuntuación de los ejercicios por parte de compañeros.

Este tipo de actividad tiene como ventaja que el estudiante, al tener que valorar el trabajo (la traducción) de un compañero, reflexiona sobre el suyo propio, ya que previamente ha traducido el mismo texto. Además, desarrolla un espíritu crítico y autonomía. Por otro lado, también le da la oportunidad de manejar el baremo de traducción que se utiliza a lo largo del curso para corregir las traducciones, cosa que le permitirá entender las revisiones realizadas por el docente de sus propios trabajos.

Esta actividad forma parte de la evaluación sumativa de la asignatura y representa el 2% de la nota total. El estudiante dispondrá de los criterios de evaluación antes de iniciar la actividad.

2.2.1.4. Tarea final. La realización del encargo de traducción de un texto narrativo

El objetivo de la tarea final es que los estudiantes sean capaces de traducir un texto narrativo sencillo de forma autónoma e individual. Al tratarse de una tarea integradora los estudiantes tienen que aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos a lo largo de la unidad y demostrar su competencia.

Para realizar la actividad, los estudiantes reciben un texto narrativo en la lengua extranjera. El texto va acompañado de un encargo de traducción que los alumnos deberán tener en cuenta a la hora de traducir.

Junto con la traducción, deberán entregar un informe en el que aparezcan de tres a cinco fragmentos problemáticos que hayan encontrado en la traducción acompañados de una explicación de cómo han conseguido resolverlos. También deberán presentar la factura correspondiente al encargo, para la cual ya disponen de un modelo sobre el que han trabajado en una unidad didáctica previa que consistía en la sistematización del método de trabajo y que abarcaba todas las fases del proceso traductor.

Para esta actividad, se pondrá a disposición de los alumnos un hilo temático en el foro del Campus Virtual en el que podrán comentar con el resto de compañeros los aspectos que consideren oportunos de la traducción o incluso presentar sus dudas sobre el texto por si algún compañero les puede ayudar a resolverlas. La participación en este hilo temático es voluntaria y no se tendrá en cuenta para la evaluación. Tampoco contará con la participación de la profesora.

Esta tarea forma parte de la evaluación sumativa de la asignatura y representa el 14% de la nota total. Los estudiantes dispondrán de los criterios de evaluación antes de iniciar la actividad.

2.1.2. Calendario de la unidad didáctica

La programación de las sesiones de esta unidad didáctica se detalla en la siguiente tabla.

CALENDARIO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA				
LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS				
Sesión 1		Sesión 2		
Presentación UD	Tarea 1: Pretraducción	Tarea 1: Pretraducción	Tarea 1: Pretraducción	Tarea 2: Traducción
Tarea 1: pretraducción	- Foro	- Foro	(Se cierra foro a 22h)	
- Se abre foro				
Sesión 3		Sesión 4		
Tarea 2: Traducción	Tarea 3: Revisión	Tarea 3: Revisión	Tarea 3: Revisión	
- Enviar texto traducido	- Devolver texto revisado	- Comentar revisiones		
al grupo asignado antes	a grupo correspondiente y			
de 9h)	a la profesora antes de			
Tarea 3: Revisión	13h			

	Sesión 5		Sesión 6	
	Tarea final	Tarea final - Entregar tarea final por Lliurament de treballs del Campus Virtual antes de 10h	- Cuestionario de autoevaluación - Cuestionario valoración UD	

Como se puede comprobar, gran parte de las actividades de esta unidad didáctica se realiza a distancia. Ello permite al alumno disponer de más tiempo de reflexión sin ceñirse a la hora y media que dura la clase presencial.

2.2.3. Evaluación

A continuación presentamos un cuadro que resume la evaluación de esta unidad didáctica. En ella especificamos el tipo de actividad evaluadora que se realiza, así como el tipo de evaluación que se lleva a cabo.

Actividades evaluadoras	Tipo de evaluación
Debate en el foro del campus virtual	Formativa
Análisis de una traducción (pretraducción)	Sumativa
Elaboración de un plan de documentación	
Traducción	Formativa
	Sumativa
Revisión	Formativa
	Sumativa
	Coevaluación
Traducción	Formativa
Informe sobre la traducción	Sumativa

En los siguientes apartados, detallamos cuáles han sido los instrumentos de evaluación utilizados para esta unidad didáctica.

A continuación listamos los instrumentos que utilizamos y especificamos en qué momento los reciben los estudiantes.

- Matriz para la evaluación de la participación en el foro de la tarea 1

Para la evaluación en el foro se tendrá en cuenta que el estudiante realice como mínimo una aportación sobre los temas que se le indican (características lingüísticas y textuales, características extralingüísticas, problemas de traducción que plantea el texto, plan de documentación o recursos que posibiliten la resolución de los problemas de traducción del texto).

Para que se pueda otorgar una calificación a las aportaciones, éstas deberán contribuir con una idea nueva, un ejemplo (de problema de traducción) acompañado de una explicación de por qué es significativo o una propuesta de recurso (electrónico o en papel) en el que resolver los problemas de traducción encontrados.

Las aportaciones, además, deberán realizarse en los períodos señalados en el calendario de la unidad didáctica para que se las pueda tener en cuenta.

Esta tarea forma parte de la evaluación sumativa y por tanto hay que otorgar una calificación a las contribuciones de los estudiantes. La calificación se concederá en función de la calidad de la contribución. A continuación presentamos la matriz que hemos diseñado para guiarnos en la evaluación de las contribuciones de los estudiantes sobre el análisis de textos narrativos y el desarrollo de un plan de documentación para resolver los problemas de traducción del texto.

En la matriz, relacionamos la puntuación que recibirá el estudiante en función de si recibe una valoración alta, media o baja, así como qué criterios debe seguir la contribución para recibir tal valoración.

Matriz para la evaluación del análisis de textos narrativos en el foro. Tarea 1 - UD <i>La traducción de textos narrativos</i> .		Evaluación sumativa ¹
Criterios de evaluación		
Valoración alta	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las características lingüísticas, textuales o extralingüísticas del texto en vistas a su traducción razonando su respuesta. - Presenta un problema que plantea el texto argumentando en qué radica su dificultad y proponiendo vías para su resolución. - Redacta de forma clara, concisa. - Comete, como máximo, dos errores gramaticales. - Es respetuoso con sus compañeros en el debate. - Respeta el calendario de participación. 	2%
Valoración media	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las características lingüísticas, textuales o extralingüísticas del texto en vistas a su traducción pero no razona su respuesta. - Presenta un problema que plantea el texto pero no argumenta en qué radica su dificultad ni propone vías para su resolución. - Redacta de forma clara, concisa. - Comete de tres a cuatro errores gramaticales. - Respeta el calendario de participación. 	1%
Valoración baja	<ul style="list-style-type: none"> - No Identifica las características lingüísticas, textuales o extralingüísticas ni problemas de traducción que plantea el texto. - Únicamente indica que está de acuerdo o no con la opinión de un compañero, pero no razona por qué. - Redacta de forma clara, concisa. - Comete cinco o más errores gramaticales. - No respeta el calendario de participación. - No tiene en cuenta las normas de de comunicación virtual en el foro. 	0%

- Matriz para la evaluación de las traducciones de las tareas 2 y final

Para evaluar las traducciones de los textos de las tareas 2 y final aplicaremos el baremo de traducción. En lo que respecta a la calificación, utilizamos la matriz que presentamos después del baremo, según la cual asignamos un porcentaje en función de si el alumno recibe una valoración alta, media o baja.

¹ El porcentaje se aplica al total de la asignatura.

Baremo para la corrección de traducciones ² .	
INADECUACIONES QUE AFECTAN A LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ORIGINAL	
CS	Contrasentido (término o fragmento que tiene el sentido contrario al del texto original)
FS	Falso sentido (término o fragmento que tiene un sentido diferente al del texto original)
SS	Sinsentido (término o fragmento que no tiene sentido en castellano)
NMS	No mismo sentido (término o fragmento que no tiene el mismo sentido en castellano por no reproducir un matiz, por haber exageración, reducción, ambigüedad...; no es tan diferente como el falso sentido, pero sigue habiendo una diferencia de matiz)
AD	Adición (adición innecesaria de información)
SUP	Supresión (supresión innecesaria de información)
CULT	Referencia cultural mal solucionada
TO	Término o frase que no pertenece al tono del resto del texto o que no pertenece al tono adecuado
INADECUACIONES QUE AFECTAN A LA EXPRESIÓN EN LA LENGUA DE LLEGADA	
ORT	Ortografía (errores ortográficos b/v, h, etc. y de acentuación)
TIP	Tipografía (uso inadecuado de negrita, cursiva, mayúsculas, etc.)
PUNT	Puntuación (uso inadecuado de comas, puntos, dos puntos, signos de interrogación, etc.)
GR	Gramática (error gramatical, tiempos verbales mal utilizados)
UI	Uso idiomático incorrecto (abuso de pasivas, posesivos, pronombres)
LEX	Léxico (término mal utilizado, barbarismo, calco, falta de exactitud, registro inadecuado, regionalismo)
CO	Coherencia (incoherencia o falta de lógica)
PT	Progresión temática
REF	Referencia
CT	Conectores
R	Redacción (fragmento o párrafo mal redactado)
EST	Estilo (fragmento pobre, formulación no idiomática por calco, formulación defectuosa, imprecisa o poco clara, estilo pesado o telegráfico que no se correspondan con el original, pleonasmos, repeticiones innecesarias, falta de riqueza expresiva)
MA	Macroestructura (inadecuación al género de la traducción)
FR	Fraseología acuñada
ED	Edición (error en la separación de párrafos, títulos, dobles espacios entre palabras, etc.)
INADECUACIONES FUNCIONALES	
FTEX	Inadecuación a la función textual prioritaria del original
FTRAD	Inadecuación a la función de la traducción
ACIERTOS	
B	Buena equivalencia (resolver un problema que presenta el texto original, redacción fluida y natural del texto meta, etc.)

² Adaptado de Hurtado, A. (1999).

Criterios de calificación de una traducción		
Tipo de error	Penalización	
	Textos de más de 250 palabras	Textos de menos de 250 palabras
Contrasentido Falso sentido Sinsentido Adición Supresión Referencia cultural mal solucionada Tono Gramática Redacción Estilo Macroestructura Fraseología acuñada Coherencia Progresión temática Referencia	- 1 -0,50	- 2 -1
No mismo sentido Ortografía Puntuación Uso idiomático Léxico Conectores Tipografía Edición Revisión	-0,25 - 0,5	- 0,50 -1
Buena equivalencia	+ 0,5 +1	+ 1 +2

- Matriz para la evaluación de la revisión de una traducción de un texto narrativo (tarea 3)

La matriz de evaluación que hemos diseñado para la actividad de la tarea 3 se presenta en la siguiente tabla, así como los criterios de calificación:

Matriz para la evaluación de revisiones de las traducciones de textos narrativos. Tarea 3 - UD <i>La traducción de textos narrativos</i> .		
	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa ³
Valoración alta	- Realiza la revisión conforme el baremo de corrección de traducciones. - Respeto el calendario de entrega.	2%
Valoración media	- Realiza la revisión conforme el baremo de corrección de traducciones, pero no identifica auténticos errores de traducción. - Respeto el calendario de entrega.	1%
Valoración baja	- No realiza la revisión conforme el baremo de corrección de traducciones. - No respeta el calendario de entrega.	0%

³ El porcentaje se aplica al total de la asignatura.

- Matriz para la evaluación del informe de traducción de la tarea final

Con el fin de orientarnos en la evaluación del informe de traducción que debe realizar el estudiante al finalizar la traducción de la tarea final, hemos diseñado la siguiente matriz. En ella especificamos los criterios de evaluación y el porcentaje de la evaluación sumativa que puede recibir el estudiante.

Matriz para la evaluación del informe de traducción de un texto narrativo. Tarea final - UD La traducción de textos narrativos.		Evaluación sumativa ⁴
Criterios de evaluación		
Valoración alta	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica entre dos y cuatro segmentos problemáticos. - Describe todo el proceso que ha seguido para resolver el problema e indica cómo se ha documentado, señalando los enlaces y los documentos consultados. - Redacta de forma clara y concisa. - No comete errores gramaticales. - Respeta el calendario de entrega. 	2%
Valoración media	<ul style="list-style-type: none"> - Describe entre dos y cuatro segmentos problemáticos. - Describe todo el proceso que ha seguido para resolver el problema de traducción, pero no indica, en el caso de documentarse, los enlaces y los documentos consultados. - Redacta de forma clara y concisa. - Comete máximo dos errores gramaticales o estilísticos. - Respeta el calendario de entrega. 	1%
Valoración baja	<ul style="list-style-type: none"> - Describe menos de dos segmentos problemáticos. - No describe el proceso de que ha seguido para resolver el problema de traducción ni indica los enlaces o documentos consultados. - Redacta de forma deficiente. - Comete tres o más errores gramaticales o estilísticos. - No respeta el calendario de entrega. 	0%

- Autoevaluación de la unidad didáctica

El cuestionario de autoevaluación de esta unidad se divide en los siguientes apartados:

- Comprensión de textos narrativos sencillos en lengua extranjera para poder traducir
- Habilidades instrumentales para poder traducir textos narrativos sencillos
- Resolución de problemas de traducción de textos narrativos sencillos para poder traducir
- Producción de textos narrativos sencillos en español
- Dominio de los principios metodológicos que rigen la traducción de textos narrativos sencillos
- Trabajo autónomo
- Trabajo en equipo
- Planificación, organización y autoevaluación
- Uso de herramientas virtuales
- Puntuación personal

⁴ El porcentaje se aplica al total de la asignatura.

AUTOEVALUACIÓN					
UNIDAD DIDÁCTICA - LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS					
Nombre y apellidos:					
Después de haber realizado esta unidad didáctica, indica qué eres capaz de hacer poniendo un círculo en la respuesta adecuada. Ten en cuenta que 1 = nada, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho.					
En relación con la traducción de textos narrativos, soy capaz de...					
Comprensión de textos narrativos sencillos para poder traducir					
1.	Identificar la función principal de los textos narrativos de esta unidad didáctica	1	2	3	4 5
2.	Indicar a qué género pertenecen los textos narrativos de esta unidad didáctica	1	2	3	4 5
3.	Identificar los elementos de cohesión de los textos narrativos de esta unidad didáctica	1	2	3	4 5
4.	Identificar las características extralingüísticas de los textos narrativos de esta unidad didáctica (tema, ideas centrales y referencias extralingüísticas) y el contexto (emisor y receptor)	1	2	3	4 5
5.	Identificar los problemas de traducción que plantean los textos narrativos de esta unidad didáctica (lingüísticos, extralingüísticos, instrumentales y pragmáticos)	1	2	3	4 5
Habilidades instrumentales para poder traducir textos narrativos sencillos					
6.	Trazar un plan de documentación para la resolución de los problemas de traducción de un texto narrativo	1	2	3	4 5
7.	Documentarme en vistas a la resolución de los problemas de traducción que plantea un texto narrativo	1	2	3	4 5
8.	Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir (Word, Explorador de Windows, etc.)	1	2	3	4 5
9.	Navegar por la Red para documentarme	1	2	3	4 5
10.	Aplicar los recursos tecnológicos para resolver problemas de traducción básicos (diccionarios electrónicos, correctores ortográficos, textos paralelos, conocimientos culturales básicos, etc.)	1	2	3	4 5
Resolución de problemas de traducción de textos narrativos sencillos para poder traducir					
11.	Resolver los problemas de traducción que plantean los textos narrativos de esta unidad didáctica	1	2	3	4 5
Producción de textos narrativos sencillos en español					
12.	Redactar la traducción buscando una lectura fluida	1	2	3	4 5
13.	Verificar la claridad de ideas en mis propias traducciones antes de entregarlas	1	2	3	4 5
14.	Verificar la corrección ortográfica en mis propias traducciones antes de entregarlas	1	2	3	4 5
15.	Verificar la corrección léxica en mis propias traducciones antes de entregarlas	1	2	3	4 5
16.	Verificar la corrección estilística en mis propias traducciones antes de entregarlas	1	2	3	4 5
17.	Verificar que mis traducciones no contengan errores de edición y formato antes de entregarlas	1	2	3	4 5
Dominio de los principios metodológicos que rigen la traducción de textos narrativos sencillos					
18.	Identificar los errores de traducción en la traducción de los textos narrativos de esta unidad	1	2	3	4 5
19.	Clasificar los errores de traducción en la traducción de un texto narrativo sencillo realizada por un compañero/a	1	2	3	4 5
20.	Mejorar mi propia traducción a partir de los comentarios introducidos por un compañero/a	1	2	3	4 5

Trabajo autónomo					
21. Recorrer las etapas de traducción de los textos narrativos de esta unidad de forma autónoma	1	2	3	4	5
Trabajo en equipo					
22. Trabajar con mis compañeros	1	2	3	4	5
23. Promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo a través de aportaciones argumentadas	1	2	3	4	5
24. Trabajar de forma autónoma dentro de un grupo	1	2	3	4	5
25. Defender mis opiniones dentro de un grupo	1	2	3	4	5
26. Valorar las aportaciones de mis compañeros	1	2	3	4	5
27. Ampliar, corregir o criticar las aportaciones de mis compañeros	1	2	3	4	5
Planificación, organización y autoevaluación					
28. Utilizar los materiales de apoyo para orientarme en las actividades	1	2	3	4	5
29. Identificar correctamente las actividades para entregarlas	1	2	3	4	5
30. Cumplir con los plazos de entrega establecidos para las actividades	1	2	3	4	5
31. Participar en el foro del Campus Virtual respetando el calendario marcado	1	2	3	4	5
32. Planificar y organizar el tiempo y mi trabajo	1	2	3	4	5
33. Autoevaluarme	1	2	3	4	5
Uso de herramientas virtuales					
34. Participar en el foro del Campus Virtual emitiendo mi opinión	1	2	3	4	5
35. Descargar archivos del Campus Virtual relacionados con las actividades	1	2	3	4	5
36. Adjuntar archivos en un correo electrónico	1	2	3	4	5
37. Introducir comentarios en un documento Word	1	2	3	4	5
Puntuación personal (de 1 a 10)					NOTA ESTUDIANTE
38. Ponte una nota respecto a tu actuación en la unidad didáctica					

Capítulo 3. Unidades didácticas de traducción científico-técnica

3.1. UNIDAD DIDÁCTICA *EL MERCADO DE LA TRADUCCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA*

Esta unidad didáctica forma parte del diseño curricular de traducción científico-técnica y su objetivo es conseguir que al finalizarla el estudiante sea capaz de dominar los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica en la combinación lingüística correspondiente.

Esta unidad didáctica se ubica en la secuencia que se presenta a continuación respecto a las unidades restantes de la materia.

- UD 1. Las herramientas del traductor científico-técnico
- UD 2. Las características del lenguaje técnico y científico
- UD 3. Las estrategias de traducción para los textos científico-técnicos
- UD 4. El mercado laboral del traductor científico-técnico** ←
- UD 5. Las etapas para la realización de un encargo de traducción científico-técnico
- UD 6. El control de calidad de textos científico-técnicos
- UD 7. La traducción de textos manuales de instrucciones para público general
- UD 8. La traducción de textos científico-técnicos divulgativos para público no especializado
- UD 9. La traducción de un póster para un congreso de biomedicina
- UD 10. La traducción de un editorial para una revista de divulgación científica
- UD 11. La traducción de un artículo para una revista de divulgación científica

Como puede verse, esta unidad didáctica se realiza antes de que el estudiante realice la unidad en la que se familiarizará con las etapas para la realización de un encargo de traducción científico-técnico y, especialmente, antes de que inicie la traducción de géneros textuales científico-técnicos.

Con ello pretendemos que al tratar las etapas que hay que recorrer para realizar un encargo de traducción, el alumno sea consciente de aspectos como la realización de un presupuesto, el cálculo de la carga de trabajo que puede asumir por día, la tarifa que puede aplicar para traducir un texto científico-técnico, etc. Esto proporcionará al alumno una visión integral del encargo de traducción que irá desde la mismísima llamada telefónica o el correo electrónico de un cliente proponiéndole un encargo hasta la facturación del mismo.

3.1.1. Estructura de la unidad didáctica

La unidad se divide en cinco tareas, cuyos títulos son los siguientes:

- Tarea 1. Las salidas profesionales del traductor científico-técnico.
- Tarea 2. Las asociaciones de traductores.
- Tarea 3. Las tarifas de la traducción científico-técnica.
- Tarea 4. La facturación.
- Tarea 5. El currículum *vitae* del traductor científico-técnico.

Las competencias específicas que se trabajan en esta unidad, junto con los resultados de aprendizaje que deberían conseguir los estudiantes son los siguientes.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	INDICADORES
Dominar los aspectos profesionales de la traducción	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar que se conoce el funcionamiento del mercado laboral de la traducción científico-técnica (tarifas, tareas, encargos, asociaciones de traductores, facturación, currículo vitae).
Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los recursos tecnológicos para <i>gestionar tareas relacionadas con la traducción</i>.

Figura 26. Competencias específicas e indicadores de la unidad didáctica *El mercado laboral del traductor científico-técnico*.

Antes de iniciar la unidad didáctica, se forman los grupos para realizar las diferentes actividades:

- Grupos de 10 - tareas 1 y 2
- Grupos de 3 - tarea 3

3.1.1.1. Tarea 1. Las salidas profesionales del traductor científico-técnico

La primera tarea de esta unidad didáctica sirve como introducción al mercado laboral de la traducción y se realiza de forma no presencial. En ella el alumno tiene que reflexionar sobre cuáles son las salidas profesionales de la traducción científico-técnica. Para ello se le pide que participe en el debate que tendrá lugar en el foro del Campus Virtual.

La reflexión se efectúa en forma de lluvia de ideas. Los estudiantes se organizan en cuatro grupos de aproximadamente 10 individuos cada uno y se abre un foro para cada uno de ellos. La división en grupos permite que todos los individuos tengan la oportunidad de contribuir en el debate con información nueva sin caer en repeticiones.

En primer lugar, los estudiantes deben apuntar el tipo de empresas que pueden necesitar los servicios de un traductor científico-técnico y qué tareas consideran que éste puede recibir como encargo. Para documentarse, los estudiantes pueden buscar páginas web de traductores y comprobar qué servicios ofrecen, así como comprobar qué empresas aparecen como clientes habituales. En este sentido, también pueden asociar el tipo de tarea con un sector empresarial.

Este tipo de debate motiva al alumno a documentarse con el fin de aportar nuevas ideas, relacionar el tema con experiencias previas y efectuar un razonamiento crítico frente a las tareas que puede desempeñar un traductor.

Para participar en este hilo temático del foro, se establece un inicio un final, de modo que los estudiantes sepan no sólo sobre qué se espera que hagan sus aportaciones sino también cuánto tiempo tienen para hacerlas y el número de

aportaciones que deben realizar. Otro aspecto clave del que se informa a los estudiantes es la evaluación.

En lo que se refiere a la evaluación, consideramos que los estudiantes únicamente realizarán contribuciones si su participación forma parte de la evaluación sumativa de la asignatura. Por otro lado, en nuestra opinión, sus aportaciones sólo serán bien reflexionadas y argumentadas si también el contenido de sus aportaciones se tiene en cuenta en la calificación.

En este sentido, para la evaluación sumativa se le solicita:

- 1) Participar en este hilo temático del foro como mínimo en una ocasión y
- 2) Completar la ficha 1 con los datos recogidos en el debate y los que puedan añadir.

3.1.1.2. Tarea 2. Las asociaciones de traductores

La tarea 2 se realiza también de forma no presencial y consiste en un trabajo de documentación que deben realizar los estudiantes en grupos. Cada grupo debe identificar, como mínimo, tres asociaciones de traductores de cada uno de los países que se indican en la tarea. Además, debe especificar qué servicios ofrecen. El objetivo de esta tarea es que el estudiante sepa ante qué situaciones puede recurrir a una asociación, así como qué asociaciones tiene a su disposición y qué beneficios puede aportarle ser socio de una de ellas.

Con toda la información recogida deberán completar la ficha 2, en la que tienen que indicar el nombre de cada asociación que hayan encontrado, el enlace a su sitio web, los servicios que ofrece y si éstos son sólo para sus miembros o para el público en general.

3.1.1.3. Tarea 3. Las tarifas de traducción

Esta tarea pretende que el estudiante compile las tarifas que puede aplicar para diferentes tipos de encargo, de modo que las tenga a su disposición cuando salga al mercado de trabajo. Al tratarse de un ejercicio de documentación, se realiza de forma no presencial, si bien los resultados se ponen en común con toda la clase. Esta discusión final permite tratar temas como los recargos por formato o urgencia, o la tarifa mínima, temas que se le suelen escapar al estudiante.

Para la compilación que tienen que realizar los estudiantes, se les ofrece una ficha en la que tienen que ordenar la información. Esta ficha también les guía en el proceso de documentación, ya que detalla el tipo de información que precisan.

3.1.1.4. Tarea 4. La facturación

En esta tarea, el estudiante tiene que confeccionar una factura correspondiente a un encargo de traducción científico-técnica. La actividad se realiza de forma presencial, con el fin de poder comentar entre todos qué datos deberían aparecer en una factura.

Una vez comentados los datos que deberían hacer constar, se les ofrece un texto y se les guía para que contabilicen las palabras que aparecen y para que confeccionen la factura. Para ello se les proporciona una plantilla en EXCEL en la que ya tienen las fórmulas para calcular el IRPF, el IVA y el total de la factura.

Una vez hecha la factura de forma guiada, en parejas, se les ofrece un segundo texto, sobre el que deberán confeccionar la factura correspondiente de forma autónoma. Para concluir la tarea y verificar que han alcanzado el objetivo, se sortea una pareja para que muestre ante toda la clase su factura y entre todos comentan si es correcta, y si no lo fuera, qué habría que hacer para mejorarla.

3.1.1.5. Tarea 5. El currículum del traductor científico-técnico

En esta tarea, los estudiantes deben preparar su currículum real como traductores (científico-técnicos). Queremos con ello que cuando salgan al mercado de trabajo ya dispongan de un instrumento para solicitar empleo.

La primera parte de esta tarea, se realiza de forma presencial. Se les proporciona un ejemplo de currículum de traductor con algunos errores y se les pide que los encuentren. Con esta búsqueda pretendemos que sean conscientes de que cualquier error, sea ortográfico o de formato, es inadmisibles en un currículum.

Después de comentar los errores que aparecen en el modelo de currículum, se les pide que, en casa, confeccionen el suyo propio. Es probable que muchos de los estudiantes no dispongan de suficientes datos como para completar un currículum, pero pondrán por ejemplo los estudios que están cursando y prepararán los apartados sobre experiencia profesional para el día que dispongan de ella.

3.1.2. Calendario de la unidad didáctica

La distribución horaria de esta unidad didáctica se detalla en la siguiente tabla.

CALENDARIO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA				
EL MERCADO LABORAL DE LA TRADUCCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA				
	Sesión 1		Sesión 2	
	Presentación UD Formación de grupos Tarea 1 - Se abre foro Tarea 4 - Realizar factura Tarea 5 - Comentar CV	Tarea 1 - Foro	Tarea 1 - Foro Tarea 2: Asociaciones Tarea 3: Tarifas	Tarea 1 - Se cierra foro 14h Tarea 2: Asociaciones Tarea 3: Tarifas - Colgar las fichas de las tareas 2 y 3 en el foro antes de las 14h para que todos los compañeros puedan consultarlas

Sesión 3				
Tarea 5 Entregar CV en Lliurament de treballs del Campus Virtual antes de las 9h	Tarea 2 - Puesta en común. Tarea 3 - Puesta en común. Cuestionario autoevaluación Cuestionario valoración UD			

3.1.3. Evaluación

En la siguiente tabla listamos las actividades evaluadoras que se realizan en esta unidad y el tipo evaluación.

Actividades evaluadoras	Tipo de evaluación
Debate en el foro del campus virtual sobre las salidas profesionales y las tareas del traductor científico-técnico	Formativa Sumativa
Búsqueda de las asociaciones de traductores y los servicios que ofrecen	Formativa Sumativa Coevaluación
Búsqueda de las tarifas de la traducción	Formativa Sumativa Coevaluación
Confección de una factura	Formativa Coevaluación
Elaboración del propio currículum	Formativa Sumativa

Los instrumentos de evaluación del aprendizaje utilizados en esta unidad didáctica son los que aparecen relacionados a continuación.

- Matriz para la evaluación de la participación en el foro de la tarea 1: las salidas profesionales del traductor científico-técnico

Para la evaluación en el foro se tendrá en cuenta que el estudiante realice como mínimo una aportación sobre los siguientes temas:

- 1) Tareas que se le pueden encargar al traductor científico-técnico, y al generalista.
- 2) Empresas u organismos que pueden necesitar los servicios de un traductor.

Para que se pueda otorgar una calificación a las aportaciones, éstas deberán contribuir con una idea nueva sobre qué tareas puede recibir con encargo un traductor, el tipo de empresas que pueden solicitar tales encargos. Las aportaciones, además, deberán realizarse en los períodos señalados en el calendario de la unidad didáctica para que se las pueda tener en cuenta.

Esta tarea forma parte de la evaluación sumativa y por tanto hay que otorgar una calificación a las contribuciones de los estudiantes. La calificación se concederá en función de la valoración de la actividad. En la siguiente tabla relacionamos la puntuación que recibirá el estudiante de acuerdo con sus aportaciones en el debate:

Matriz para la evaluación de tarea 1 (Las salidas profesionales del traductor científico-técnico) - Unidad didáctica <i>El mercado laboral de la traducción</i> .		
	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa ⁵
Valoración alta	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las tareas que se le pueden encargar a un traductor científico-técnico, y también generalista, y argumenta su respuesta. - Identifica sectores empresariales y organismos que pueden necesitar servicios de traducción y argumenta su respuesta. - Relaciona tareas de traducción con sectores empresariales - Redacta de forma clara, concisa y sin errores gramaticales. - Es respetuoso con sus compañeros en el debate. - Respeta el calendario de participación. 	2%
Valoración media	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica algunas tareas que se le pueden encargar a un traductor científico-técnico, y también generalista, pero no argumenta su respuesta. - Identifica sectores empresariales y organismos que pueden necesitar servicios de traducción, pero no argumenta su respuesta. - Relaciona tareas de traducción con sectores empresariales. - Redacta de forma poco clara. - Comete como máximo dos errores gramaticales. - Es respetuoso con sus compañeros en el debate. - Respeta el calendario de participación. 	1%
Valoración baja	<ul style="list-style-type: none"> - No identifica ninguna de las tareas que se le pueden encargar a un traductor científico-técnico ni tampoco generalista. - No identifica sectores empresariales ni organismos que pueden necesitar servicios de traducción. - No aporta ideas nuevas al debate. - Redacta de forma poco clara. - Comete tres o más errores gramaticales. - No es respetuoso con sus compañeros en el debate. - No respeta el calendario de participación. 	0%

- Matriz para la evaluación de la tarea 2: las asociaciones de traductores

La matriz de evaluación de la tarea 2, tiene en cuenta únicamente la entrega del material, que se respete el calendario previsto y que la entrega sea realizada en el formato solicitado. Por este motivo, sólo realizamos dos tipos de valoración: alta y baja.

⁵ El porcentaje se aplica al total de la asignatura.

Matriz para la evaluación de la tarea 2 (Las asociaciones de traductores). Unidad didáctica <i>El mercado laboral de la traducción científico-técnica</i>		
Criterios de evaluación		Evaluación sumativa ⁶
Valoración alta	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega el documento en el Campus Virtual según el calendario previsto. - Entrega el documento en el Campus Virtual en el formato solicitado. - En la ficha de trabajo incluye un mínimo de tres asociaciones de traductores con los datos correspondientes. 	1%
Valoración baja	<ul style="list-style-type: none"> - En la ficha de trabajo incluye menos de tres asociaciones de traductores con los datos correspondientes. - No respeta el calendario de entrega. - No entrega el documento en el formato solicitado. 	0%

- Matriz para la evaluación de la tarea 3: las tarifas de traducción

La matriz de evaluación de la tarea 3, como en la tarea anterior, tiene en cuenta únicamente la entrega del material, que se respete el calendario previsto y que la entrega sea realizada en el formato solicitado y, como en el caso anterior, sólo proponemos dos valoraciones: alta y baja.

Matriz para la evaluación de la tarea 3 (Las tarifas de traducción) - Unidad didáctica <i>El mercado laboral de la traducción</i>		
Criterios de evaluación		Evaluación sumativa ⁷
Valoración alta	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega el documento en el Campus Virtual según el calendario previsto. - Entrega el documento en el Campus Virtual en el formato solicitado. - En la ficha de trabajo incluye las tarifas de traducción por palabra, página y hora, tanto para agencias y clientes directos como editoriales. 	1%
Valoración baja	<ul style="list-style-type: none"> - En la ficha de trabajo no incluye las tarifas de traducción por palabra, página y hora, tanto para agencias y clientes directos como editoriales y deja la mayor parte de las casillas en blanco. - No respeta el calendario de entrega. - No entrega el documento en el formato solicitado. 	0%

- Matriz para la evaluación del currículum del traductor (tarea 5)

Los criterios que nos guiarán en la corrección para el currículum del traductor aparecen en la siguiente matriz, junto con la calificación correspondiente.

⁶ El porcentaje se aplica al total de la asignatura.

⁷ El porcentaje se aplica al total de la asignatura.

Matriz para la evaluación de la tarea 5 (El currículum del traductor) - Unidad didáctica <i>El mercado laboral de la traducción</i>		
Criterios de evaluación		Evaluación sumativa ⁸
Valoración alta	<ul style="list-style-type: none"> - Confecciona el currículum de forma clara y concisa. - No comete errores de redacción ni de formato. - Incluye los apartados esenciales (datos personales, servicios lingüísticos, formación académica, conocimientos de informática /equipo de trabajo y experiencia laboral, si la tiene). - Respeto el calendario de entrega. 	3%
Valoración media	<ul style="list-style-type: none"> - Confecciona el currículum de forma clara y concisa. - Comete algunos errores de redacción o formato (máximo tres). - Olvida algunos (máximo dos) de los apartados esenciales (datos personales, servicios lingüísticos, formación académica, conocimientos de informática /equipo de trabajo y experiencia laboral, si la tiene). - Respeto el calendario de entrega. 	1,5%
Valoración baja	<ul style="list-style-type: none"> - Confecciona un currículum confuso en el que los apartados no quedan claros. - Comete errores de redacción o de formato (más de cuatro). - Olvida más de dos de los apartados esenciales (datos personales, servicios lingüísticos, formación académica, conocimientos de informática / equipo de trabajo y experiencia laboral, si la tiene). - Respeto el calendario de entrega. 	0%

- Autoevaluación de la unidad didáctica

El cuestionario de autoevaluación que tienen que completar los estudiantes al finalizar esta unidad didáctica se divide en los siguientes apartados:

- Dominio de los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica
- Uso de recursos tecnológicos
- Trabajo en equipo
- Planificación, organización y autoevaluación
- Uso de herramientas virtuales
- Puntuación personal

Este cuestionario se realiza en el aula, con el fin de poderlos recoger todos y valorar las respuestas de los estudiantes.

⁸ El porcentaje se aplica al total de la asignatura.

AUTOEVALUACIÓN	
UNIDAD DIDÁCTICA EL MERCADO LABORAL DE LA TRADUCCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA	
Nombre y apellidos:	
Después de haber realizado esta unidad didáctica, indica qué eres capaz de hacer poniendo un círculo en la respuesta adecuada. Ten en cuenta que 1 = nada, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho.	
En relación con el mercado laboral de la traducción, soy capaz de...	
Dominio de los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica	
1. Listar algunas de las tareas que se le pueden encargar al traductor científico-técnico	1 2 3 4 5
2. Dar ejemplos del tipo de empresas que pueden requerir los servicios de un traductor científico-técnico autónomo	1 2 3 4 5
3. Dar ejemplos del tipo de empresas que pueden requerir los servicios de un traductor científico-técnico en plantilla	1 2 3 4 5
4. Dar ejemplos de organismos públicos que pueden requerir los servicios de un traductor científico-técnico	1 2 3 4 5
5. Asociar un tipo de empresa con un tipo de encargo que se le pueda solicitar al traductor científico-técnico	1 2 3 4 5
6. Buscar en la red el nombre de asociaciones de traductores	1 2 3 4 5
7. Documentarme sobre los servicios que ofrecen las asociaciones de traductores	1 2 3 4 5
8. Indicar las tarifas que se aplican en España para la traducción especializada en la combinación inglés-español	1 2 3 4 5
9. Indicar las tarifas que se aplican en España para la revisión de traducciones en la combinación inglés-español	1 2 3 4 5
10. Indicar los recargos que se pueden aplicar por formato	1 2 3 4 5
11. Indicar el recargo que se puede aplicar por la urgencia de un encargo	1 2 3 4 5
12. Jusificar los descuentos que se aplican por el uso de herramientas de traducción asistida	1 2 3 4 5
13. Conocer la tarifa mínima para un encargo de traducción científico-técnica	1 2 3 4 5
14. Confeccionar la factura correspondiente a un encargo de traducción científico-técnica	1 2 3 4 5
15. Confeccionar el currículum para ofrecer mis servicios como traductor científico-técnico	1 2 3 4 5
Uso de recursos tecnológicos	
16. Trabajar con el programa Excel para emitir facturas	1 2 3 4 5
17. Utilizar la herramienta de Word para contar palabras o caracteres	1 2 3 4 5
18. Documentarme por la Red	1 2 3 4 5
Trabajo en equipo	
19. Trabajar con mis compañeros	1 2 3 4 5
20. Promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo a través de aportaciones argumentadas	1 2 3 4 5
21. Trabajar de forma autónoma dentro de un grupo	1 2 3 4 5
22. Defender mis opiniones dentro de un grupo	1 2 3 4 5
23. Valorar las aportaciones de mis compañeros	1 2 3 4 5
24. Ampliar, corregir o criticar las aportaciones de mis compañeros	1 2 3 4 5
Planificación, organización y autoevaluación	
25. Utilizar los materiales de apoyo para orientarme en las actividades	1 2 3 4 5
26. Identificar correctamente las actividades para entregarlas	1 2 3 4 5
27. Cumplir con los plazos de entrega establecidos para las actividades	1 2 3 4 5
28. Participar en el foro del Campus Virtual respetando el calendario marcado	1 2 3 4 5
29. Planificar y organizar el tiempo y mi trabajo	1 2 3 4 5

30. Autoevaluarme	1	2	3	4	5
Uso de herramientas virtuales					
31. Participar en el foro del Campus Virtual emitiendo mi opinión	1	2	3	4	5
32. Descargar archivos del Campus Virtual relacionados con las actividades	1	2	3	4	5
33. Participar en el foro emitiendo mi opinión	1	2	3	4	5
34. Adjuntar archivos en el foro para completar mi participación	1	2	3	4	5
Puntuación personal (de 1 a 10)	NOTA ALUMNO/A				
35. Ponte una nota respecto a tu actuación en esta unidad didáctica					

3.2. UNIDAD DIDÁCTICA *LA TRADUCCIÓN DE UN MANUAL DE INSTRUCCIONES*

Esta unidad didáctica forma parte del diseño curricular de traducción científico-técnica y su objetivo es conseguir que al finalizarla el estudiante sea capaz de traducir manuales de instrucciones.

La ubicación de esta unidad didáctica dentro de la materia en la que se contextualiza y con relación al resto de unidades didácticas es la siguiente:

- UD 1. Las herramientas del traductor científico-técnico
- UD 2. Las características del lenguaje técnico y científico
- UD 3. Las estrategias de traducción para los textos científico-técnicos
- UD 4. El mercado laboral del traductor científico-técnico
- UD 5. Las etapas para la realización de un encargo de traducción científico-técnico
- UD 6. El control de calidad de textos científico-técnicos
- UD 7. La traducción de textos manuales de instrucciones para público general** ←
- UD 8. La traducción de textos científico-técnicos divulgativos para público no especializado
- UD 9. La traducción de un póster para un congreso de biomedicina
- UD 10. La traducción de un editorial para una revista de divulgación científica
- UD 11. La traducción de un artículo para una revista de divulgación científica

Esta unidad didáctica se realiza después de haber tratado otra unidad en la que el estudiante recorre las etapas para la realización de un encargo de traducción científico-técnico y se ha habituado a la metodología de trabajo del traductor especializado.

Con ello se pretende no tener que incidir en aspectos metodológicos que ya se hayan tratado con anterioridad y poder centrarse específicamente en la traducción de este género textual.

3.2.1. Estructura de la unidad didáctica

La unidad se divide en tres tareas, cuyos títulos son los siguientes:

- Tarea 1. El control de calidad de un manual de instrucciones.
- Tarea 2. La búsqueda de recursos para la traducción de un manual de instrucciones.
- Tarea final. La traducción de un manual de instrucciones.

A continuación indicamos las competencias específicas que se trabajan en esta unidad y los indicadores que deberán guiarnos para comprobar si los estudiantes alcanzan los resultados del aprendizaje esperados.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	INDICADORES
Comprender textos escritos en idioma extranjero para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. - Aplicar estrategias para comprender un manual de instrucciones para público en general escrito en lengua extranjera con finalidades comunicativas específicas. - Comprender la intención comunicativa y el sentido de textos científico-técnicos sencillos.
Producir textos en lengua materna para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. - Producir un manual de instrucciones, adecuado al contexto y con corrección lingüística. - Resolver interferencias entre las lenguas de trabajo.
Utilizar los recursos terminológicos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y aplicar las normas metodológicas y formales del trabajo terminológico para poder traducir textos científico-técnicos sencillos.
Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar que se conocen los recursos tecnológicos básicos para poder traducir textos científico-técnicos sencillos. - Aplicar los recursos tecnológicos para resolver problemas de traducción de textos científico-técnicos sencillos.
Utilizar los recursos de documentación para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las fuentes de información existentes (digitales y analógicas) para poder traducir un manual de instrucciones. - Aplicar los recursos de documentación para resolver problemas de traducción básicos de un manual de instrucciones.
Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción	<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar que se conocen problemas y errores de traducción básicos de la traducción científico-técnica. - Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario.
Dominar los aspectos profesionales de la traducción	<ul style="list-style-type: none"> - Efectuar el control de calidad de la traducción de un manual de instrucciones para público en general. - Definir un encargo de traducción para un manual de instrucciones.

Figura 27. Competencias específicas e indicadores de la unidad didáctica *La traducción de un manual de instrucciones*.

3.2.1.1. Tarea 1. El control de calidad de un manual de instrucciones

La primera tarea de esta unidad didáctica se realiza una parte de forma no presencial y otra presencial. En ella, el estudiante debe realizar un control de calidad de un manual de instrucciones traducido al español. Para ello se le entrega una guía de los aspectos que debe tener en cuenta en su revisión y una ficha en la que deberá clasificar los errores que aparecen según sean errores de revisión, corrección o edición.

El análisis se realiza de forma no presencial con el objetivo de que el estudiante pueda revisar el texto a su propio ritmo. Posteriormente, se pone en común con toda la clase para poder discutir los errores que unos y otros hayan detectado.

3.2.1.2. Tarea 2. La búsqueda de recursos para la traducción de un manual de instrucciones

La tarea 2 también se realiza de modo no presencial. Con ella se pretende que el estudiante detecte los problemas de traducción de un manual de instrucciones en lengua extranjera y que se documente en vistas a la resolución de tales problemas.

Antes de empezar la tarea, que se realizará en grupos de tres, los estudiantes deben definir un encargo de traducción. Y una vez definido el encargo, deben clasificar los problemas que plantea el texto y documentarse con el objetivo de resolver los problemas que hayan indicado anteriormente. Para que se puedan guiar en el proceso de documentación, se les ofrece una ficha en la que tienen que indicar los resultados de la comparación del TO con los textos paralelos que hayan encontrado.

3.2.1.3. Tarea final. La traducción de un manual de instrucciones

El objetivo de esta tarea es que el estudiante traduzca un manual de instrucciones después de haber revisado una traducción con errores y de haberse documentado para resolver los problemas de traducción del texto.

Los materiales que deberán entregar son:

- 1) La traducción.
- 2) El encargo de traducción.
- 3) Los problemas de traducción.
- 4) El análisis de los textos paralelos.
- 5) La factura correspondiente al encargo, para la cual ya disponen de un modelo en la unidad didáctica sobre el mercado laboral de la traducción científico-técnica.

Para esta actividad, se pondrá a disposición de los alumnos un hilo temático en el foro del Campus Virtual en el que podrán comentar con el resto de compañeros los aspectos que consideren oportunos de la traducción o incluso presentar sus dudas sobre el texto por si algún compañero le puede ayudar resolverlas. La participación en este hilo temático es voluntaria y no se tendrá en cuenta para la evaluación. Tampoco contará con la participación de la profesora.

Esta actividad forma parte de la evaluación sumativa de la asignatura y representa el 30% de la nota total de la asignatura.

3.2.2. Calendario de la unidad didáctica

La distribución horaria de esta unidad didáctica se detalla en la siguiente tabla.

CALENDARIO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA			
LA TRADUCCIÓN DE UN MANUAL DE INSTRUCCIONES			
Sesión 1		Sesión 2	
	- Presentación UD - Formación de grupos		Tarea 1: El control de calidad - Control de calidad del texto 1
Sesión 3		Sesión 4	
	Tarea 1: El control de calidad - Puesta en común.		Tarea 2: La búsqueda de documentación para la traducción de un manual de instrucciones - Encargo - Problemas - Textos paralelos - Análisis de textos paralelos
Sesión 5		Sesión 6	
	Tarea final: La traducción - Traducción - Factura		- Entregar: <ul style="list-style-type: none"> o traducción o factura o encargo o problemas o análisis textos paralelos Autoevaluación Cuestionario valoración UD

3.2.3. Evaluación

A continuación detallamos qué actividades evaluadoras se realizan en esta unidad, así como el tipo de evaluación.

Actividades evaluadoras	Tipo de evaluación
Realizar el control de calidad de una traducción	Formativa Sumativa Coevaluación
Definir un encargo de traducción	Formativa Sumativa
Detectar y clasificar los problemas de traducción de un manual de instrucciones	Formativa Sumativa
Buscar y analizar textos paralelos para resolver problemas de traducción	Formativa Sumativa
Traducir un manual de instrucciones	Formativa Sumativa Coevaluación
Confeccionar una factura	Formativa Sumativa

A continuación detallamos cuáles son los instrumentos de evaluación que se utilizan en esta unidad didáctica.

- Matriz para la evaluación de la definición de un encargo de traducción de un manual de instrucciones. Tarea 2

Matriz para la evaluación de la definición de un encargo de traducción. Tarea 2 - UD <i>La traducción de manuales de instrucciones</i>	
Criterios de evaluación	Evaluación sumativa ⁹
Valoración alta - Incluye todos los datos en la ficha. - Presenta datos verosímiles para el tipo de texto que se maneja. - Presenta la información de forma clara. - No comete errores gramaticales. - Respeta el calendario de entrega.	0,5%
Valoración media - Incluye todos los datos en la ficha. - Presenta datos verosímiles para el tipo de texto que se maneja. - Presenta la información de forma clara. - Comete un error gramatical. - Respeta el calendario de entrega.	0,25%
Valoración baja - No incluye todos los datos en la ficha. - Presenta datos poco verosímiles para el tipo de texto que se maneja. - Presenta la información de forma poco clara. - Comete dos o más errores gramaticales. - No respeta el calendario de entrega.	0%

- Matriz para la evaluación de la detección y clasificación de los problemas de traducción de un manual de instrucciones. Tarea 2

Matriz para la evaluación de la detección y clasificación de los problemas de traducción de un manual de instrucciones. Tarea 2 - UD <i>La traducción de manuales de instrucciones</i>	
Criterios de evaluación	Evaluación sumativa ¹⁰
Valoración alta - Detecta más de cinco problemas de traducción del texto original. - Clasifica correctamente los problemas de traducción detectados. - Presenta la información de forma clara. - No comete errores gramaticales. - Respeta el calendario de entrega.	2,5%
Valoración media - Detecta como mínimo cuatro problemas de traducción del texto original. - Clasifica correctamente los problemas de traducción detectados. - Presenta la información de forma clara. - Comete un error gramatical. - Respeta el calendario de entrega.	1%
Valoración baja - Detecta únicamente un problema de traducción del texto original. - No clasifica correctamente los problemas de traducción detectados. - Presenta la información de forma poco clara. - Comete dos o más errores gramaticales. - No respeta el calendario de entrega.	0%

⁹ El porcentaje se aplica al total de la asignatura.

¹⁰ El porcentaje se aplica al total de la asignatura.

- Matriz para la evaluación del análisis de los textos paralelos. Tarea 2

Matriz para la evaluación del análisis de los textos paralelos. Tarea 2 - UD <i>La traducción de manuales de instrucciones</i>		Evaluación sumativa ¹¹
Criterios de evaluación		
Valoración alta	<ul style="list-style-type: none"> - Compara las secciones del TO y los textos paralelos correctamente. - Detecta diferencias o semejanzas en la redacción de los títulos de las diferentes secciones de los documentos. <ul style="list-style-type: none"> - Explica más de dos diferencias encontradas con respecto al TO y presenta ejemplos. - Indica como mínimo tres términos que aparecen en los textos paralelos encontrados y que puede utilizar para su traducción. - Presenta la información de forma clara. - No comete errores gramaticales. - Respeto el calendario de entrega. 	2%
Valoración media	<ul style="list-style-type: none"> - Compara sólo algunas de las secciones del TO y los textos paralelos correctamente. - Detecta diferencias o semejanzas en la redacción de los títulos de las diferentes secciones de los documentos. <ul style="list-style-type: none"> - Explica una diferencia encontrada con respecto al TO y presenta un ejemplo. - Indica dos términos que aparecen en los textos paralelos encontrados y que puede utilizar para su traducción. - Presenta la información de forma clara. - Comete un error gramatical. - Respeto el calendario de entrega. 	1%
Valoración baja	<ul style="list-style-type: none"> - No compara las secciones del TO y los textos paralelos correctamente. - No detecta ninguna diferencia o semejanza en la redacción de los títulos de las diferentes secciones de los documentos. <ul style="list-style-type: none"> - No identifica ninguna diferencia encontrada con respecto al TO. - Indica un único término que aparece en los textos paralelos encontrados y que puede utilizar para su traducción. - Presenta la información de forma poco clara. - Comete dos o más errores gramaticales. - No respeta el calendario de entrega. 	0%

- Matriz y baremo para la evaluación de la traducción de un manual de instrucciones. Tarea final

Criterios de calificación de una traducción		
Tipo de error	Penalización	
	Textos de más de 250 palabras	Textos de menos de 250 palabras
Contrasentido		
Falso sentido		
Sinsentido	- 1	- 2
Adición	-0,50	-0,50
Supresión		
Referencia cultural mal solucionada		

¹¹ El porcentaje se aplica al total de la asignatura.

Tono Gramática Redacción Estilo Macroestructura Fraseología acuñada Coherencia Progresión temática Referencia		
No mismo sentido Ortografía Puntuación Uso idiomático Léxico Conectores Tipografía Edición Revisión	-0,25 - 0,5	- 0,50 -1
Buena equivalencia	+ 0,5 +1	+ 1 +2

Baremo para la corrección de traducciones¹².

INADECUACIONES QUE AFECTAN A LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ORIGINAL

CS	Contrasentido (término o fragmento que tiene el sentido contrario al del texto original)
FS	Falso sentido (término o fragmento que tiene un sentido diferente al del texto original)
SS	Sinsentido (término o fragmento que no tiene sentido en castellano)
NMS	No mismo sentido (término o fragmento que no tiene el mismo sentido en castellano por no reproducir un matiz, por haber exageración, reducción, ambigüedad...; no es tan diferente como el falso sentido, pero sigue habiendo una diferencia de matiz)
AD	Adición (adición innecesaria de información)
SUP	Supresión (supresión innecesaria de información)
CULT	Referencia cultural mal solucionada
TO	Término o frase que no pertenece al tono del resto del texto o que no pertenece al tono adecuado

INADECUACIONES QUE AFECTAN A LA EXPRESIÓN EN LA LENGUA DE LLEGADA

ORT	Ortografía (errores ortográficos b/v, h, etc. y de acentuación)
TIP	Tipografía (uso inadecuado de negrita, cursiva, mayúsculas, etc.)
PUNT	Puntuación (uso inadecuado de comas, puntos, dos puntos, signos de interrogación, etc.)
GR	Gramática (error gramatical, tiempos verbales mal utilizados)
UI	Uso idiomático incorrecto (abuso de pasivas, posesivos, pronombres)
LEX	Léxico (término mal utilizado, barbarismo, calco, falta de exactitud, registro inadecuado, regionalismo)
CO	Coherencia (incoherencia o falta de lógica)
PT	Progresión temática
REF	Referencia
CT	Conectores

¹² Adaptado de Hurtado, A. (1999).

R	Redacción (fragmento o párrafo mal redactado)
EST	Estilo (fragmento pobre, formulación no idiomática por calco, formulación defectuosa, imprecisa o poco clara, estilo pesado o telegráfico que no se correspondan con el original, pleonasmos, repeticiones innecesarias, falta de riqueza expresiva)
MA	Macroestructura (inadecuación al género de la traducción)
FR	Fraseología acuñada
ED	Edición (error en la separación de párrafos, títulos, dobles espacios entre palabras, etc.)
INADECUACIONES FUNCIONALES	
FTEX	Inadecuación a la función textual prioritaria del original
FTRAD	Inadecuación a la función de la traducción
ACIERTOS	
B	Buena equivalencia (resolver un problema que presenta el texto original, redacción fluida y natural del texto meta, etc.)

- Matriz para la evaluación de la factura de la tarea final

Matriz para la evaluación de una factura de traducción. Tarea final - UD <i>La traducción de manuales de instrucciones</i>		Evaluación sumativa ¹³
Criterios de evaluación		
Valoración alta	<ul style="list-style-type: none"> - Incluye todos los datos. - Calcula los valores con precisión. - Utiliza un formato claro y correcto. - Presenta la información de forma clara. - Respeta el calendario de entrega. 	3%
Valoración media	<ul style="list-style-type: none"> - Incluye todos los datos. - Calcula los valores con precisión. - Utiliza un formato desordenado o poco claro. - Comete un error gramatical. - Respeta el calendario de entrega. 	1,5%
Valoración baja	<ul style="list-style-type: none"> - No incluye todos los datos. - No calcula los valores con precisión. - Presenta la información de forma poco clara. - Comete dos o más errores gramaticales. - No respeta el calendario de entrega. 	0%

- Autoevaluación de la unidad didáctica

El cuestionario de autoevaluación de esta unidad se divide en los siguientes apartados:

- Dominio de los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica
- Dominio de los principios metodológicos que rigen la traducción científico-técnica
- Habilidades instrumentales para poder traducir textos narrativos sencillos
- Producción de un manual de instrucciones en lengua materna para poder traducir
- Trabajo autónomo
- Trabajo en equipo

¹³ El porcentaje se aplica al total de la asignatura.

- Planificación, organización y autoevaluación
- Uso de herramientas virtuales
- Puntuación personal

AUTOEVALUACIÓN					
UNIDAD DIDÁCTICA - LA TRADUCCIÓN DE UN MANUAL DE INSTRUCCIONES					
Nombre y apellidos:					
Después de haber realizado esta unidad didáctica, indica qué eres capaz de hacer poniendo un círculo en la respuesta adecuada. Ten en cuenta que 1 = nada, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho.					
En relación con la traducción de manuales de instrucciones, soy capaz de...					
Dominio de los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica					
1.	Efectuar el control de calidad de la traducción de un manual de instrucciones para público general asegurando la corrección lingüística y de formato.	1	2	3	4 5
2.	Definir un encargo de traducción para un manual de instrucciones.	1	2	3	4 5
3.	Confeccionar la factura correspondiente a una traducción	1	2	3	4 5
Dominio de los principios metodológicos que rigen la traducción científico-técnica					
4.	Identificar los problemas de traducción básicos que plantea un manual de instrucciones (lingüísticos, extralingüísticos, instrumentales y pragmáticos).	1	2	3	4 5
5.	Identificar la macroestructura de un manual de instrucciones.	1	2	3	4 5
Habilidades instrumentales para poder traducir manuales de instrucciones					
6.	Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar textos paralelos que me ayuden a resolver los problemas de traducción de un manual de instrucciones.	1	2	3	4 5
7.	Analizar textos paralelos con el objetivo de extraer datos que me ayuden a traducir un manual de instrucciones.	1	2	3	4 5
8.	Aplicar los datos del análisis de textos paralelos para resolver los problemas de traducción de un manual de instrucciones.	1	2	3	4 5
9.	Resolver problemas terminológicos de un manual de instrucciones para público no especializado.	1	2	3	4 5
10.	Trabajar con el programa Excel para emitir facturas.	1	2	3	4 5
11.	Utilizar la herramienta de Word para contar palabras o caracteres.	1	2	3	4 5
Producción de un manual de instrucciones en lengua materna para poder traducir					
12.	Redactar la traducción de un manual de instrucciones buscando una lectura fluida.	1	2	3	4 5
13.	Verificar la claridad de ideas en mi propia traducción antes de entregarla.	1	2	3	4 5
14.	Verificar la corrección ortográfica en mi propia traducción antes de entregarla.	1	2	3	4 5
15.	Verificar la corrección léxica y terminológica en mi propia traducción antes de entregarla.	1	2	3	4 5
16.	Verificar la corrección estilística en mi propia traducción antes de entregarla.	1	2	3	4 5
17.	Verificar que la traducción no contenga errores de edición antes de entregarla.	1	2	3	4 5
Trabajo autónomo					
18.	Recorrer las etapas de traducción de un manual de instrucciones de forma autónoma.	1	2	3	4 5
Trabajo en equipo					
19.	Trabajar con mis compañeros.	1	2	3	4 5

20. Promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo a través de aportaciones argumentadas.	1	2	3	4	5
21. Trabajar de forma autónoma dentro de un grupo.	1	2	3	4	5
22. Defender mis opiniones dentro de un grupo.	1	2	3	4	5
23. Valorar las aportaciones de mis compañeros.	1	2	3	4	5
24. Ampliar, corregir o criticar las aportaciones de mis compañeros.	1	2	3	4	5
Planificación, organización y autoevaluación					
25. Utilizar los materiales de apoyo para orientarme en las actividades.	1	2	3	4	5
26. Identificar correctamente las actividades para entregarlas.	1	2	3	4	5
27. Cumplir con los plazos de entrega establecidos para las actividades.	1	2	3	4	5
28. Planificar y organizar el tiempo y mi trabajo.	1	2	3	4	5
29. Autoevaluarme.	1	2	3	4	5
Uso de herramientas virtuales					
30. Participar en el foro del Campus Virtual emitiendo mi opinión.	1	2	3	4	5
31. Descargar archivos del Campus Virtual relacionados con las actividades.	1	2	3	4	5
32. Entregar archivos a través del Campus Virtual.	1	2	3	4	5
Puntuación personal (de 1 a 10)	NOTA ESTUDIANTE				
33. Ponte una nota respecto a tu actuación en esta unidad didáctica.					

3.3. UNIDAD DIDÁCTICA LA TRADUCCIÓN DE UN DOCUMENTO TÉCNICO EN SOPORTE AUDIOVISUAL

La ubicación de esta unidad didáctica en la materia Traducción científico-técnica en que se contextualiza es la siguiente con respecto al resto de unidades:

- UD1. Las herramientas del traductor científico-técnico
- UD2. Características del lenguaje técnico y científico
- UD3. Las estrategias de traducción para los textos científico-técnicos
- UD4. El mercado laboral del traductor científico-técnico
- UD5. Las etapas para la realización de un encargo de traducción científico-técnico
- UD6. El control de calidad de textos científico-técnicos
- UD7. La traducción de un manual de instrucciones
- UD8. La traducción de textos científico-técnicos divulgativos para público no especializado
- UD9. La traducción de especificaciones del producto
- UD10. La traducción de un documento técnico en soporte audiovisual ←

Esta es la última unidad didáctica que se realiza. Con ello se pretende que el estudiante se haya familiarizado con los principios metodológicos de la traducción científico-técnica, el mercado laboral, las características del lenguaje científico-técnico y la traducción de textos científico-técnicos —en un primer momento para público no especializado y posteriormente para público especializado—.

3.3.1. Estructura de la unidad didáctica

La unidad se divide en una tarea única:

Tarea única. La realización de los encargos de un documento técnico en soporte audiovisual.

A continuación indicamos las competencias específicas que se trabajan en esta unidad y los resultados del aprendizaje que se espera que alcancen los estudiantes.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	INDICADORES
Comprender textos especializados escritos en idioma extranjero para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales para comprender un documento técnico en lengua extranjera. - Aplicar estrategias para comprender un documento técnico en inglés con finalidades comunicativas específicas. - Comprender la intención comunicativa y el sentido de un texto técnico en lengua extranjera en soporte audiovisual.
Producir textos en lengua materna para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. - Producir un texto técnico en lengua materna, adecuado al contexto y con corrección lingüística. - Resolver interferencias entre las lenguas de trabajo respetando las características del lenguaje técnico en la lengua materna.
Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar los recursos tecnológicos para resolver problemas de traducción de textos técnicos sencillos en lengua extranjera.
Utilizar los recursos de documentación para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las fuentes de información existentes (digitales y analógicas) para poder traducir un documento técnico de la lengua extranjera a la lengua materna. - Aplicar los recursos de documentación para resolver problemas de traducción básicos de un documento técnico en la lengua extranjera.
Utilizar los recursos de terminológicos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar los recursos terminológicos básicos para resolver problemas de traducción de un documento técnico.
Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario.
Dominar los aspectos profesionales de la traducción	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar problemas relacionados con el ejercicio de la profesión de traductor científico-técnico.

Figura 28. Competencias específicas e indicadores de la unidad didáctica *La traducción de un documento técnico en soporte audiovisual*.

Antes de iniciar la unidad didáctica, se forman los grupos de tres para realizar la tarea. Estos grupos se podrán consultar en el Campus Virtual: Gestor de grupos > Categoría: UD - La traducción de un documento técnico en soporte audiovisual. También antes de iniciar la unidad, se realizará un sorteo para saber cuáles son los cinco grupos que deberán colgar sus versiones de la traducción en el Campus Virtual.

3.3.1.1. Tarea única. La realización de los encargos de traducción de un documento técnico en soporte audiovisual

Esta unidad didáctica consiste en una tarea única que se divide principalmente en dos actividades: la transcripción en lengua extranjera de un documento técnico sobre normas de seguridad en la empresa dirigido a los empleados de la misma y la traducción a la lengua materna de dicho documento.

Para esta unidad didáctica, el estudiante dispondrá de un foro en el Campus Virtual con dos hilos temáticos:

- 1) transcripción del documento
- 2) traducción y problemas terminológicos

La participación en el foro es voluntaria y no cuenta con la participación de la profesora. El objetivo del foro es que los estudiantes se acostumbren a preguntar en foros de "especialistas" (en este caso el resto de estudiantes se presentan como especialistas por estar traduciendo el mismo documento) y efectuar un razonamiento crítico para valorar la fiabilidad de las propuestas que puedan aparecer en el debate. Por este motivo se considera adecuado que no participe la profesora, ya que en caso contrario lo que ella dijera se daría como respuesta válida y no se verían obligados a evaluar el resto de propuestas.

Para desarrollar la tarea, los estudiantes deben transcribir el documento en lengua extranjera e indicar de forma diferenciada cuál es la parte hablada y cuál la subtitulada.

Una vez finalizada la transcripción, deben extraer la terminología especializada que aparezca y buscar un equivalente en lengua materna, además de indicar la fuente de la que extraigan la información. Esto lo harán en la ficha 1.

Posteriormente, traducirán el documento en el programa Word. En la traducción también deberán diferenciar la parte hablada de la parte subtitulada. En la fecha que se indica en el calendario de la unidad, se hace público cuáles son los cinco grupos seleccionados antes de iniciar la unidad por sorteo que deberán colgar sus versiones en Entrega de trabajos del Campus Virtual.

Estas cinco versiones se comentan en una sesión presencial con el conjunto de la clase. En esta sesión se pretenden comentar aspectos relacionados con la traducción de la siguiente índole: terminología, especificidades de la traducción audiovisual, gramática, pragmática, etc.

Una vez revisadas las cinco versiones, todos los grupos deberán mejorar sus versiones y entregarlas, junto con el informe que se especifica en la unidad, por entrega de trabajos del Campus Virtual.

En la última sesión de la unidad, que se realiza de forma presencial, los estudiantes deben completar el cuestionario de autoevaluación y el de evaluación de la semipresencialidad de la unidad didáctica.

3.2.3. Calendario de la unidad didáctica

La distribución horaria de esta unidad didáctica se detalla en la siguiente tabla.

CALENDARIO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA			
LA TRADUCCIÓN DE UN DOCUMENTO TÉCNICO EN SOPORTE AUDIOVISUAL			
	Sesión 1		Sesión 2
	Tarea única - Transcripción - Foro		Tarea única - Transcripción - Foro
	Sesión 3		Sesión 4
Entregar traducción (cinco grupos seleccionados) por Entrega de trabajos del Campus Virtual	Tarea única - Revisión de la traducción con el conjunto de la clase		Tarea única - Entregar traducción definitiva + informe por Lliurament de treballs del Campus Virtual - Cuestionario de autoevaluación - Evaluación semipresencialidad de la unidad didáctica

3.2.3. Evaluación

En esta unidad didáctica, se tienen en cuenta dos actividades para la evaluación sumativa: la traducción a la lengua materna del documento en formato audiovisual y la ficha 1 sobre la terminología especializada que aparece en el documento. La puntuación que otorgamos es del 20% para el total de la unidad didáctica, distribuida de la siguiente manera: 17% la traducción y 3% la terminología. El resto de actividades forma parte de la evaluación sumativa y en algunos casos los estudiantes coevalúan los trabajos de sus compañeros.

En la siguiente tabla listamos las actividades evaluadoras que se realizan en esta unidad y el tipo evaluación.

Actividades evaluadoras	Tipo de evaluación
Debate en el foro del Campus Virtual sobre la transcripción, la traducción y la terminología especializada	Formativa
Transcripción de un documento técnico en soporte audiovisual	Formativa
Búsqueda de equivalentes para la terminología especializada	Formativa Coevaluación
Traducción de un documento transcrito en lengua extranjera	Formativa Coevaluación Sumativa
Elaboración de un informe sobre la traducción y el trabajo en grupo	Formativa Sumativa

A continuación detallamos cuáles han sido los instrumentos de evaluación utilizados para esta unidad didáctica.

- Matriz para la evaluación de la traducción al español de un documento técnico en soporte audiovisual previamente transcrito en inglés. Tarea única.

Criterios de calificación de una traducción		
Tipo de error	Penalización	
	Textos de más de 250 palabras	Textos de menos de 250 palabras
Contrasentido Falso sentido Sinsentido Adición Supresión Referencia cultural mal solucionada Tono Gramática Redacción Estilo Macroestructura Fraseología acuñada Coherencia Progresión temática Referencia	- 1 -0,50	- 2 -0,50
No mismo sentido Ortografía Puntuación Uso idiomático Léxico Conectores Tipografía Edición Revisión	-0,25 - 0,5	- 0,50 -1
Buena equivalencia	+ 0,5 +1	+ 1 +2

Baremo para la corrección de traducciones¹⁴.

INADECUACIONES QUE AFECTAN A LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ORIGINAL

CS	Contrasentido (término o fragmento que tiene el sentido contrario al del texto original)
FS	Falso sentido (término o fragmento que tiene un sentido diferente al del texto original)
SS	Sinsentido (término o fragmento que no tiene sentido en castellano)
NMS	No mismo sentido (término o fragmento que no tiene el mismo sentido en castellano por no reproducir un matiz, por haber exageración, reducción, ambigüedad...; no es tan diferente como el falso sentido, pero sigue habiendo una diferencia de matiz)
AD	Adición (adición innecesaria de información)
SUP	Supresión (supresión innecesaria de información)
CULT	Referencia cultural mal solucionada

¹⁴ Adaptado de Hurtado, A. (1999).

TO	Término o frase que no pertenece al tono del resto del texto o que no pertenece al tono adecuado
INADECUACIONES QUE AFECTAN A LA EXPRESIÓN EN LA LENGUA DE LLEGADA	
ORT	Ortografía (errores ortográficos b/v, h, etc. y de acentuación)
TIP	Tipografía (uso inadecuado de negrita, cursiva, mayúsculas, etc.)
PUNT	Puntuación (uso inadecuado de comas, puntos, dos puntos, signos de interrogación, etc.)
GR	Gramática (error gramatical, tiempos verbales mal utilizados)
UI	Uso idiomático incorrecto (abuso de pasivas, posesivos, pronombres)
LEX	Léxico (término mal utilizado, barbarismo, calco, falta de exactitud, registro inadecuado, regionalismo)
CO	Coherencia (incoherencia o falta de lógica)
PT	Progresión temática
REF	Referencia
CT	Conectores
R	Redacción (fragmento o párrafo mal redactado)
EST	Estilo (fragmento pobre, formulación no idiomática por calco, formulación defectuosa, imprecisa o poco clara, estilo pesado o telegráfico que no se correspondan con el original, pleonasmos, repeticiones innecesarias, falta de riqueza expresiva)
MA	Macroestructura (inadecuación al género de la traducción)
FR	Fraseología acuñada
ED	Edición (error en la separación de párrafos, títulos, dobles espacios entre palabras, etc.)
INADECUACIONES FUNCIONALES	
FTEX	Inadecuación a la función textual prioritaria del original
FTRAD	Inadecuación a la función de la traducción
ACIERTOS	
B	Buena equivalencia (resolver un problema que presenta el texto original, redacción fluida y natural del texto meta, etc.)

- Matriz para la evaluación de la búsqueda de equivalentes para la terminología especializada de un documento técnico. Tarea única.

Matriz para la evaluación de la búsqueda de equivalentes para la terminología especializada de un documento técnico. Tarea única - UD: La traducción de un documento técnico en soporte audiovisual

Criterios de evaluación		Evaluación sumativa
Valoración alta	Indica un mínimo de tres términos especializados extraídos del original en lengua extranjera. Encuentra un equivalente adecuado para los términos señalados. Indica la(s) fuente(s) que ha consultado para resolver los problemas terminológicos del documento. Presenta la información de forma clara. No comete errores gramaticales. Respeto el calendario de entrega.	1,5% - 3%

Valoración baja	<p>Indica menos de tres términos especializados extraídos del original en lengua extranjera.</p> <p>No encuentra equivalentes adecuados para los términos señalados o no los encuentra para todos ellos.</p> <p>No indica la(s) fuente(s) que ha consultado para resolver los problemas terminológicos del documento o sólo las cita parcialmente, por ejemplo olvida el enlace en el caso de tratarse de una consulta electrónica.</p> <p>No presenta la información de forma clara.</p> <p>No respeta el calendario de entrega.</p>	0% - 1,5%
------------------------	---	-----------

- Autoevaluación de la unidad didáctica

El cuestionario de autoevaluación que tienen que completar los estudiantes al finalizar esta unidad didáctica se divide en los siguientes apartados:

- Comprensión de textos especializados escritos en idioma extranjero para poder traducir
- Habilidades instrumentales para poder traducir
- Producción de un texto técnico en lengua materna para poder traducir
- Trabajo autónomo
- Trabajo en equipo
- Planificación, organización y autoevaluación
- Uso de herramientas virtuales
- Puntuación personal

Este cuestionario se realiza en el aula, con el fin de poderlos recoger todos y valorar las respuestas de los estudiantes.

AUTOEVALUACIÓN						
UNIDAD DIDÁCTICA - LA TRADUCCIÓN DE UN DOCUMENTO ESPECIALIZADO EN SOPORTE AUDIOVISUAL						
Nombre y apellidos:						
Después de haber realizado esta unidad didáctica, indica qué eres capaz de hacer poniendo un círculo en la respuesta adecuada. Ten en cuenta que 1 = nada, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho.						
En relación con la traducción de un documento especializado en soporte audiovisual, soy capaz de...						
Comprensión de textos especializados escritos en idioma extranjero para poder traducir						
1.	Comprender un documento técnico en soporte audiovisual para su posterior traducción.	1	2	3	4	5
2.	Transcribir un documento técnico en soporte audiovisual	1	2	3	4	5
Habilidades instrumentales para poder traducir textos especializados						
3.	Identificar la terminología especializada de un documento técnico	1	2	3	4	5
4.	Consultar distintas fuentes terminológicas electrónicas o en papel	1	2	3	4	5
5.	Encontrar un equivalente en español para la terminología en inglés en un documento técnico	1	2	3	4	5
6.	Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir	1	2	3	4	5

Producción de un texto técnico en lengua materna para poder traducir					
7.	Redactar la traducción de un documento técnico buscando una lectura fluida	1	2	3	4 5
8.	Verificar la claridad de ideas en mi propia traducción antes de entregarla	1	2	3	4 5
9.	Verificar la corrección ortográfica en mi propia traducción antes de entregarla	1	2	3	4 5
10.	Verificar la corrección léxica y terminológica en mi propia traducción antes de entregarla	1	2	3	4 5
11.	Verificar la corrección estilística en mi propia traducción antes de entregarla	1	2	3	4 5
12.	Verificar que la traducción no contenga errores de edición antes de entregarla	1	2	3	4 5
Trabajo autónomo					
13.	Realizar las actividades de la unidad de forma autónoma	1	2	3	4 5
Trabajo en equipo					
14.	Trabajar con mis compañeros	1	2	3	4 5
15.	Promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo a través de aportaciones argumentadas	1	2	3	4 5
16.	Trabajar de forma autónoma dentro de un grupo	1	2	3	4 5
17.	Defender mis opiniones dentro de un grupo	1	2	3	4 5
18.	Valorar las aportaciones de mis compañeros	1	2	3	4 5
19.	Ampliar, corregir o criticar las aportaciones de mis compañeros	1	2	3	4 5
Planificación, organización y autoevaluación					
20.	Identificar correctamente las actividades para entregarlas	1	2	3	4 5
21.	Cumplir con los plazos de entrega establecidos para las actividades	1	2	3	4 5
22.	Participar en el foro del Campus Virtual respetando el calendario marcado	1	2	3	4 5
23.	Planificar y organizar el tiempo y mi trabajo	1	2	3	4 5
24.	Autoevaluarme	1	2	3	4 5
Uso de herramientas virtuales					
25.	Participar en el foro del Campus Virtual emitiendo mi opinión	1	2	3	4 5
26.	Descargar archivos relacionados con las actividades del Campus Virtual	1	2	3	4 5
27.	Entregar archivos relacionados con las actividades por el Campus Virtual	1	2	3	4 5
Puntuación personal (de 1 a 10)					NOTA ESTUDIANTE
28.	Ponte una nota respecto a tu actuación en esta unidad didáctica				

Capítulo 4. Unidades didácticas de traducción jurídica

4.1. UNIDAD DIDÁCTICA LA TRADUCCIÓN JURÍDICA Y LA TRADUCCIÓN JURADA

Esta unidad didáctica forma parte del diseño curricular de traducción jurídica y tiene como objetivo conseguir que, al finalizarla, el estudiante sea capaz argumentar las diferencias entre la traducción jurada y la traducción jurídica, el tipo de documentos que traduce el traductor jurado y el jurídico y las vías para conseguir el nombramiento de intérprete jurado en España. En nuestra propuesta pedagógica nos centramos en la combinación lingüística portugués-español, si bien consideramos que las tareas que proponemos se podrían utilizar para otras combinaciones lingüísticas.

La ubicación de esta unidad didáctica con respecto a la secuenciación de las unidades que conforman esta materia es la siguiente:

- UD 1. Las herramientas del traductor jurídico.
- UD 2. La traducción jurídica y la traducción jurada. ←
- UD 3. El mercado laboral del traductor jurídico.
- UD 4. La caracterización del lenguaje jurídico.
- UD 5. La caracterización y clasificación de forma contrastiva de los diferentes géneros legales.
- UD 6. Los ordenamientos jurídicos y las ramas del derecho.
- UD 7. La traducción de textos jurídicos administrativos.
- UD 8. La traducción de textos jurídicos divulgativos.
- UD 9. La traducción de textos judiciales.
- UD 10. La traducción de un contrato de compraventa.
- UD 11. La traducción de un contrato de arrendamiento.
- UD 12. La traducción de un contrato de trabajo.
- UD 13. La traducción de unos poderes.
- UD 14. La traducción de un testamento.
- UD 15. La traducción de una escritura de compraventa.

Esta unidad didáctica se ubica al principio con el objetivo de concienciar al estudiante sobre las diferencias entre la traducción jurídica y la traducción jurada, que a veces confunde. También se realiza antes de la unidad didáctica en la que se trata el mercado de la traducción jurídica para poder incluirla y que el estudiante conozca dónde puede promover sus servicios y a qué tarifas.

En esta unidad se trabaja una única competencia específica cuyos resultados del aprendizaje se muestran a continuación:

COMPETENCIA ESPECÍFICA	INDICADORES
<p>Dominar los aspectos profesionales de la traducción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las vías para conseguir el título de intérprete jurado en España. • Diferenciar los documentos que suele traducir el intérprete jurado de los del traductor jurídico. • Conocer la responsabilidad que asumen el traductor jurídico y el jurado. • Demostrar que se conoce qué cobertura pueden obtener el traductor jurado y el jurídico con un seguro de responsabilidad civil.

Figura 29. Competencias específicas e indicadores de la unidad didáctica *La traducción jurídica y la traducción jurada*.

4.1.1. Estructura de la unidad didáctica

La unidad se divide en cuatro tareas, cuyos títulos son los siguientes:

Tarea 1. El nombramiento del intérprete jurado.

Tarea 2. Las diferencias entre la traducción jurídica y la traducción jurada.

Tarea 3. La responsabilidad del traductor jurídico y jurado.

Tarea final. La traducción jurídica y jurada.

4.1.1.1. Tarea 1. El nombramiento del intérprete jurado

La primera tarea de esta unidad didáctica se realiza una parte de forma no presencial y otra parte de forma presencial. En ella, el estudiante debe consultar el material de apoyo 1 y completar la ficha 1, en la que debe especificar cuáles son las dos vías que existen en España para conseguir el título de intérprete jurado.

Posteriormente, en una sesión presencial, se ponen en común los resultados con el conjunto de la clase.

4.1.1.2. Tarea 2. Las diferencias entre traducción jurídica y traducción jurada

La tarea 2 también se realiza una parte de modo no presencial y otra de modo presencial. Con ella se pretende que el estudiante diferencie ambos tipos de traducción y el tipo de documentación que traduce el traductor jurídico y el que traduce el traductor jurado.

La primera actividad de la tarea se lleva a cabo en forma de debate en el foro, en el que el estudiante debe comentar: 1) qué es una traducción jurada, 2) qué tipo de documentos suele traducir el intérprete jurado, 3) qué tipo de documentos suele traducir el traductor jurídico, 4) a qué rama del derecho pertenecen los textos que traduce el traductor jurídico y los que traduce el intérprete jurado y 5) cómo puede conseguirse el nombramiento de traductor jurado en España.

Finalizado el debate, los estudiantes deben completar la ficha 3 indicando, como mínimo, dos características de la traducción jurada y otras dos de la traducción jurídica que sirvan para diferenciarlas.

También deben completar la ficha 3, en la que aparecen 13 afirmaciones y los estudiantes deben indicar si son verdaderas o falsas.

Todo ello se pondrá en común con el conjunto de la clase en una sesión presencial.

4.1.1.3. Tarea 3. La responsabilidad del traductor jurídico y jurado

El objetivo de esta tarea es que los estudiantes sean conscientes de la responsabilidad que asumen al realizar una traducción jurídica y una traducción jurada.

Esta tarea se realiza en forma de trabajo de campo, ya que los alumnos, divididos en grupos, deben ponerse en contacto con la Asociación de Traductores e Intérpretes Jurados de Cataluña, bufetes de abogados y aseguradoras con el fin de averiguar: 1) la responsabilidad del traductor jurado, 2) la responsabilidad del traductor jurídico y 3) las coberturas en los seguros de responsabilidad civil de que puede disponer un traductor jurídico o jurado.

Los resultados obtenidos a lo largo de la tarea se pondrán en común en una sesión presencial con el conjunto de la clase.

4.1.1.4. Tarea final. La traducción jurídica y la traducción jurada.

El objetivo de la tarea final es recoger los distintos aspectos que se han tratado a lo largo de la unidad.

La tarea se organiza en torno a dos actividades: 1) la ficha 6, en la que hay que indicar si las afirmaciones que aparecen son verdaderas, falsas o están incompletas, en cuyo caso se tienen que corregir o completar y 2) realizar un informe en un blog en el que se hará constar qué es una traducción jurídica, qué es una traducción jurada, vías para el nombramiento del intérprete jurado en España, responsabilidad asumida por el traductor jurídico y jurado y seguro de responsabilidad civil para el traductor jurídico y jurado.

Este blog se crea con el fin de poder concentrar los distintos informes que el estudiante deberá realizar a lo largo del curso en varias unidades didácticas. De este modo será fácil su acceso, ya que los informes aparecerán por orden cronológico.

4.2.2. Calendario de la unidad didáctica

La distribución horaria de esta unidad didáctica se detalla en la siguiente tabla.

CALENDARIO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA			
LA TRADUCCIÓN JURADA Y LA TRADUCCIÓN JURÍDICA			
	Sesión 1		Sesión 2
	<p>Tarea 1: El nombramiento del intérprete jurado - Ficha 1</p> <p>Tarea 2: Las diferencias entre la traducción jurídica y la traducción jurada - Se abre foro - Fichas 2 y 3</p>		<p>Tarea 2: Las diferencias entre la traducción jurídica y la traducción jurada - Foro</p>

Sesión 3		Sesión 4	
Tarea 3: La responsabilidad del traductor jurado y el traductor jurídico - Búsqueda de información - Fichas 4 y 5		Tarea 3: La responsabilidad del traductor jurado y el traductor jurídico - Colgar fichas en el foro	
Sesión 5		Sesión 6	
Tarea 2: Las diferencias entre la traducción jurídica y la traducción jurada - Se cierra foro Tarea 3: La responsabilidad del traductor jurado y el traductor jurídico - Ficha 6 (añadirla al documento de Google Docs) - Informe en Google Docs	Tarea 3: La responsabilidad del traductor jurado y el traductor jurídico - Versión definitiva del informe en Google Docs	Tareas 1, 2 y 3 - Puesta en común de los aspectos surgidos en la unidad Tarea final Diario reflexivo Cuestionario evaluación de la UD	
Sesión 7		Sesión 8	
Tarea final: La traducción jurídica y la traducción jurada - Ficha 4 - Informe en el blog		Diario reflexivo Cuestionario evaluación de la UD	

4.2.3. Evaluación

Esta unidad didáctica no se tiene en cuenta para la evaluación sumativa, pero sí para la formativa.

En la siguiente tabla listamos las actividades evaluadoras que se realizan en esta unidad y el tipo evaluación.

Actividades evaluadoras	Tipo de evaluación
El nombramiento del intérprete jurado (ficha 1)	Formativa Coevaluación
Debate en el foro del Campus Virtual sobre las diferencias entre la traducción jurada y la traducción jurídica	Formativa Coevaluación
Diferencias entre la traducción jurada y la traducción jurídica (fichas 2 y 3)	Formativa Coevaluación
La responsabilidad del traductor jurídico y jurado	Formativa Coevaluación
Informe en un blog sobre las diferencias entre la traducción jurada y la traducción jurídica y ficha-resumen de la unidad	Formativa Autoevaluación
Diario reflexivo de la unidad didáctica	Autoevaluación
Evaluación de la unidad didáctica	Formativa

El instrumento de evaluación del aprendizaje que se utiliza en esta unidad didáctica es el siguiente diario reflexivo, que sirve para que el propio estudiante reflexione sobre su aprendizaje.

- Diario reflexivo del estudiante

El diario reflexivo del estudiante consta de dos partes: una que debe completar antes de iniciar la unidad didáctica y otra que debe completar una vez finalizada la unidad.

En el diario debe comentar los siguientes aspectos:

- He aprendido...
- Lo he aprendido de la siguiente manera...
- Soy capaz de...
- No he acabado de entender...
- Necesito ayuda en...
- Quiero mejorar en...
- Para mejorar me propongo...
- Lo que he aprendido lo puedo aplicar en...
- He dedicado ... horas de trabajo autónomo.
- El número de horas dedicado me ha resultado (insuficiente/suficiente)... porque...

Este cuestionario se realiza en el aula, de modo que el profesor puede recogerlos todos y valorar las respuestas de los estudiantes.

Diario reflexivo de la unidad didáctica <i>La traducción jurada y la traducción jurídica</i>	
Asignatura_____ Curso_____ Fecha de la actividad/tarea_____	
UD_____ Tarea_____	
Previo a la UD	Antes de iniciar esta unidad didáctica, en relación con el tema de la unidad didáctica: <ol style="list-style-type: none"> 1. Soy capaz de... 2. Espero aprender... 3. Voy a dedicar... horas de trabajo autónomo.
Posterior a la UD	Al finalizar esta unidad didáctica, en relación con el tema de la unidad didáctica: <ol style="list-style-type: none"> 1. He aprendido... 2. Lo he aprendido de la siguiente manera... 3. Soy capaz de... 4. No he acabado de entender... 5. Necesito ayuda en... 6. Quiero mejorar en... 7. Para mejorar me propongo... 8. Lo que he aprendido lo puedo aplicar en... 9. He dedicado ... horas de trabajo autónomo. 10. El número de horas dedicado me ha resultado (insuficiente/suficiente)... porque... Comentarios:

4.2. UNIDAD DIDÁCTICA *LA CLASIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE FORMA CONTRASTIVA DE LOS GÉNEROS LEGALES*

Esta unidad didáctica forma parte del diseño curricular de traducción jurídica y tiene como objetivo conseguir que, al finalizarla, el estudiante sea capaz de clasificar distintos documentos jurídicos según su género y caracterizar distintos géneros.

Con respecto a la secuenciación de las unidades que conforman la materia de traducción jurídica, esta unidad se ubica de la siguiente manera:

- UD 1. Las herramientas del traductor jurídico.
- UD 2. La traducción jurídica y la traducción jurada.
- UD 3. El mercado laboral del traductor jurídico.
- UD 4. La caracterización del lenguaje jurídico.
- UD 5. **La caracterización y clasificación de forma contrastiva de los diferentes géneros legales.** ←
- UD 6. Los ordenamientos jurídicos y las ramas del derecho.
- UD 7. La traducción de textos jurídicos administrativos.
- UD 8. La traducción de textos jurídicos divulgativos.
- UD 9. La traducción de textos judiciales.
- UD 10. La traducción de un contrato de compraventa.
- UD 11. La traducción de un contrato de arrendamiento.
- UD 12. La traducción de un contrato de trabajo.
- UD 13. La traducción de unos poderes.
- UD 14. La traducción de un testamento.
- UD 15. La traducción de una escritura de compraventa.

Como se puede ver, esta unidad se sitúa justo después de haber caracterizado el lenguaje jurídico y antes de iniciar al estudiante en la traducción de textos de diferentes géneros.

Las competencias específicas que se trabajan en esta unidad con sus respectivos resultados del aprendizaje son:

COMPETENCIA ESPECÍFICA	INDICADORES
Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los recursos tecnológicos para la recopilación, elaboración y análisis de información para poder traducir textos especializados.
Comprender textos escritos en idioma extranjero para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la intención comunicativa y el sentido de textos de ámbitos especializados.
Aplicar conocimientos temáticos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Tener conocimientos temáticos para poder traducir textos especializados.

Figura 30. Competencias específicas e indicadores de la unidad didáctica *La caracterización y clasificación de forma contrastiva de los diferentes géneros legales*.

4.2.1. Estructura de la unidad didáctica

La unidad se divide en tres tareas, cuyos títulos son los siguientes:

Tarea 1. Textos paralelos.

Tarea 2. Clasificación de los textos jurídicos.

Tarea final. Análisis de los géneros jurídicos.

4.2.1.1. Tarea 1. Los textos paralelos

La primera tarea de esta unidad didáctica se realiza una parte de forma no presencial y otra parte de forma presencial. En ella, el estudiante recibe un texto jurídico en lengua extranjera y debe buscar dos documentos paralelos en español con el fin de identificar unas características comunes entre los textos de ese mismo género.

Para que pueda deducir dichas características, se le proporciona la ficha 1, en la que debe indicar de qué género se trata, la rama del derecho a la que pertenecen los textos, el emisor y el destinatario de cada uno de los textos, la función del documento y su valor legal (vinculante, testimonial, etc.).

Esta ficha estará colgada en el un documento de Google Docs, de manera que todos los estudiantes tengan acceso a ella y puedan ir añadiendo la información correspondiente.

Posteriormente, en una sesión presencial, se ponen en común los resultados con el conjunto de la clase.

4.2.1.2. Tarea 2. Clasificación de textos jurídicos

La tarea 2 se realiza totalmente de modo no presencial. La primera actividad consiste en un debate en el foro en el que los estudiantes deberán aportar información sobre algunos de los géneros de las categorías, extraídas de Borja (1999):

- Textos judiciales (denuncias, demandas, peticiones, providencias, sentencias, notificaciones, exhortos, cartas-orden)
- Jurisprudencia (sentencias del Tribunal Supremo y el Tribunal Constitucional)
- Obras de referencia (formularios, directorios y repertorios profesionales, diccionarios enciclopédicos, enciclopedias, diccionarios especializados, etc.)
- Textos doctrinales (manuales, libros de texto, ensayos, tesis, artículos)
- Textos de aplicación del derecho (contratos, testamentos, cartas legales, escrituras, documentos notariales)

A cada grupo se le asigna una categoría, que será la que deberá trabajar en el foro.

Grupo 1. Textos normativos

Grupo 2. Textos judiciales

Grupo 3. Jurisprudencia

Grupo 4. Textos de aplicación del derecho

Grupo 5. Textos doctrinales

Paralelamente al debate, el estudiante, en grupo, deberá completar la ficha 2 con los textos que se pondrán a su disposición. Cada grupo dispondrá de una ficha colgada en

Google Docs en la que deberá indicar en qué casilla va cada documento. En cada caso deberá indicar de qué género se trata, la función del documento y el número de texto.

Cuando todos los estudiantes hayan concluido la ficha, recibirán una clave de respuestas para que ellos mismo puedan autocorregirse.

4.2.1.3. Tarea final. Análisis contrastivo de los géneros jurídicos

El objetivo de esta tarea es que los estudiantes analicen las características de diferentes géneros jurídicos y extraigan semejanzas y diferencias. Para ello pueden utilizar los textos propuestos en la tarea 2. Una vez comparados los textos, deben completar la ficha 3.

Para acabar la unidad, todos los alumnos deben completar la ficha 4, que pretende recoger un resumen de los conceptos surgidos a lo largo de la unidad didáctica, y la deberán entregar por Entrega de trabajos del Campus Virtual junto con la ficha 3.

4.3.2. Calendario de la unidad didáctica

La distribución horaria de esta unidad didáctica se detalla en la siguiente tabla.

CALENDARIO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA			
CLASIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN CONTRASTIVA DE LOS GÉNEROS LEGALES			
Sesión 1		Sesión 2	
Tarea 1: Textos paralelos - Ficha 1 en Google Docs		Tarea 2: Clasificación de los textos jurídicos - Foro - Ficha 2 en Google Docs	
Sesión 3		Sesión 4	
Tarea 2: Clasificación de los textos jurídicos - Foro - Ficha 2 en Google Docs		Tarea final: Análisis de los géneros jurídicos - Ficha 3	
Sesión 5			
Tarea final - Ficha 4 Diario reflexivo Evaluación UD	Entregar Fichas 3 y 4 por Entrega de trabajos del Campus Virtual		

4.3.3. Evaluación

En la siguiente tabla listamos las actividades evaluadoras que se realizan en esta unidad y el tipo evaluación.

Actividades evaluadoras	Tipo de evaluación
Identificación de los géneros jurídicos (ficha 1)	Formativa
Debate en el foro del Campus Virtual sobre las categorías de los géneros jurídicos	Formativa Coevaluación
Clasificación de géneros jurídicos (ficha 2)	Formativa Autoevaluación
Caracterización contrastiva de los géneros jurídicos (ficha 3)	Formativa Sumativa Coevaluación
Características de los géneros jurídicos y las categorías supragenéricas (ficha 4)	Formativa Autoevaluación
Diario reflexivo de la unidad didáctica	Autoevaluación
Evaluación de la unidad didáctica	Formativa

Los instrumentos de evaluación que se utilizan en esta unidad didáctica son los que se indican a continuación.

- **Matriz de evaluación para la clasificación de los géneros jurídicos**

Matriz de evaluación de la tarea 2 - La clasificación de géneros jurídicos (ficha 2)	
	Criterios de evaluación
Valoración alta	<ul style="list-style-type: none"> - Da, como mínimo, tres características de la categoría supragenérica que se le ha asignado. - Proporciona tres ejemplos de géneros de esa categoría. - Caracteriza los géneros que ha indicado (emisor, destinatario, macroestructura, léxico y fraseología característicos, etc.). - Clasifica correctamente, como mínimo, el 80% de los textos 5-24. - Redacta de forma clara. - Comete, como máximo, dos errores gramaticales. - Respeta el calendario de la actividad.
Valoración media	<ul style="list-style-type: none"> - Da, como mínimo, dos características de la categoría supragenérica que se le ha asignado. - Proporciona, como mínimo, dos ejemplos de géneros de esa categoría. - Caracteriza sólo parcialmente los géneros que ha indicado (emisor, destinatario, macroestructura, léxico y fraseología característicos, etc.). - Clasifica correctamente, como mínimo, el 50% de los textos 5-24. - Redacta de forma clara. - Comete, como máximo, cuatro errores gramaticales. - Respeta el calendario de la actividad.
Valoración baja	<ul style="list-style-type: none"> - Da una, o ninguna, característica de la categoría supragenérica que se le ha asignado. - Proporciona uno o ningún ejemplo de géneros de esa categoría. - No caracteriza los géneros de la categoría que se le ha asignado (emisor, destinatario, macroestructura, léxico y fraseología característicos, etc.). - Clasifica correctamente menos del 50% de los textos 5-24. - Redacta de forma poco clara. - Comete cinco o más errores gramaticales. - No respeta el calendario de la actividad.

- **Matriz de evaluación para el análisis contrastivo de los géneros jurídicos**

Matriz de evaluación de la tarea final - El análisis contrastivo de los géneros jurídicos		
	Criterios de evaluación	Evaluación sumativa
Valoración alta	<ul style="list-style-type: none"> - Caracteriza de forma contrastiva, como mínimo, tres géneros jurídicos (emisor, destinatario, macroestructura, léxico y fraseología característicos, etc.). - Redacta de forma clara. - Comete, como máximo, dos errores gramaticales. - Respeta el calendario de la actividad. 	3%-5%
Valoración media	<ul style="list-style-type: none"> - Caracteriza de forma contrastiva dos géneros jurídicos. - Extrae datos contrastivos sólo parcialmente de los géneros que ha analizado (emisor, destinatario, macroestructura, léxico y fraseología característicos, etc.). - Redacta de forma clara. - Comete, como máximo, cuatro errores gramaticales. - Respeta el calendario de la actividad. 	1% - 1,9%
Valoración baja	<ul style="list-style-type: none"> - Caracteriza de forma contrastiva un único género jurídico, o ninguno. - No extrae datos contrastivos de los géneros que debía analizar (emisor, destinatario, macroestructura, léxico y fraseología característicos, etc.). - Redacta de forma poco clara. - Comete cinco o más errores gramaticales. - No respeta el calendario de la actividad. 	0% - 0,9%

- **Diario reflexivo del estudiante**

El diario reflexivo del estudiante deberá completarlo en dos momentos diferentes. Antes de iniciar la unidad didáctica deberá comentar qué es capaz de hacer y qué sabe con relación al tema de la unidad que dará inicio, qué espera aprender y el tiempo que podrá dedicarle.

Concluida la unidad, deberá retomar el diario reflexivo para indicar qué ha aprendido, cómo lo ha aprendido, qué es capaz de hacer ahora con relación al tema de la unidad, qué es lo que no ha acabado de entender, en qué necesitaría ayuda, qué desea mejorar, qué plan tiene para mejorar, cómo puede aplicar lo que ha aprendido en la unidad, cuántas horas de trabajo autónomo ha dedicado a la unidad y si considera que esas horas han sido suficientes o no. Además de esta información, el estudiante tiene un espacio en el que incluir los comentarios que considere oportunos.

Este cuestionario se realiza en el aula, de modo que el profesor puede recogerlos todos y valorar las respuestas de los estudiantes.

Diario reflexivo de la unidad didáctica <i>La clasificación y caracterización de los géneros legales</i>	
Asignatura _____ Curso _____ Fecha de la actividad/tarea _____	
UD _____ Tarea _____	
Previo a la UD	<p>Antes de iniciar esta unidad didáctica, en relación con el tema de la unidad didáctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soy capaz de... 2. Espero aprender... 3. Voy a dedicar... horas de trabajo autónomo.
Posterior a la UD	<p>Al finalizar esta unidad didáctica, en relación con el tema de la unidad didáctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. He aprendido... 5. Lo he aprendido de la siguiente manera... 6. Soy capaz de... 7. No he acabado de entender... 8. Necesito ayuda en... 9. Quiero mejorar en... 10. Para mejorar me propongo... 11. Lo que he aprendido lo puedo aplicar en... 12. He dedicado... horas de trabajo autónomo. 13. El número de horas dedicado me ha resultado (insuficiente/suficiente)... porque... <p>Comentarios:</p>

4.3. UNIDAD DIDÁCTICA *LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS ADMINISTRATIVOS*

La unidad didáctica *La traducción de textos administrativos* forma parte del diseño curricular de traducción jurídica. Su objetivo es preparar al estudiante para que sea capaz de traducir textos administrativos.

La situación que ocupa la unidad con relación a la secuenciación global de la materia es la siguiente:

- UD 1. Las herramientas del traductor jurídico.
- UD 2. La traducción jurídica y la traducción jurada.
- UD 3. El mercado laboral del traductor jurídico.
- UD 4. La caracterización del lenguaje jurídico.
- UD 5. La caracterización y clasificación de forma contrastiva de los diferentes géneros legales.
- UD 6. Los ordenamientos jurídicos y las ramas del derecho.
- UD 7. La traducción de textos administrativos.** ←
- UD 8. La traducción de textos jurídicos divulgativos.
- UD 9. La traducción de textos judiciales.
- UD 10. La traducción de un contrato de compraventa.
- UD 11. La traducción de un contrato de arrendamiento.
- UD 12. La traducción de un contrato de trabajo.
- UD 13. La traducción de unos poderes.

UD 14. La traducción de un testamento.

UD 15. La traducción de una escritura de compraventa.

En esta secuenciación, se puede comprobar que esta es la primera unidad en la que el estudiante empieza a traducir un texto de un género jurídico concreto. Se han seleccionado los textos administrativos por tratarse de los de menos dificultad conceptual y terminológica en comparación con otros géneros jurídicos que se traducirán posteriormente y que siguen un grado de dificultad creciente.

En esta unidad se trabajan las siguientes competencias específicas. Los resultados del aprendizaje asociados a cada competencia específica se muestran a continuación.

COMPETENCIA ESPECÍFICA	INDICADORES
Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los recursos tecnológicos para la recopilación, y análisis de información para poder traducir un texto administrativo de la lengua extranjera a la lengua materna.
Utilizar los recursos de documentación para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogar eficientemente las fuentes de documentación para poder traducir un texto administrativo de la lengua extranjera a la materna.
Utilizar los recursos terminológicos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar los recursos terminológicos para resolver problemas de traducción de un texto administrativo de la lengua extranjera a la materna.
Comprender textos escritos en idioma extranjero para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. • Comprender la intención comunicativa y el sentido de un texto administrativo escrito en lengua extranjera.
Producir textos escritos en idioma materno para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. • Producir un texto administrativo en lengua materna adecuado al contexto y con corrección lingüística. • Producir un texto administrativo en lengua materna con una finalidad comunicativa específica. • Resolver interferencias entre las lenguas de trabajo.
Aplicar conocimientos temáticos para poder traducir	<ul style="list-style-type: none"> • Tener conocimientos temáticos para poder traducir textos especializados. • Integrar conocimientos temáticos para resolver problemas de traducción en textos especializados.

Figura 31. Competencias específicas e indicadores de la unidad didáctica *La traducción de textos administrativos*.

4.3.1. Estructura de la unidad didáctica

La unidad se divide en cuatro tareas:

Tarea 1. Clasificación de los textos de género administrativo.

Tarea 2. Comparación de documentos administrativos en lengua materna y extranjera.

Tarea 3. Búsqueda terminológica.

Tarea final. Traducción de un documento administrativo.

4.3.1.1. Tarea 1. Clasificación de los textos de género administrativo

La primera tarea de esta unidad didáctica se realiza una parte de forma no presencial y otra parte de forma presencial. El estudiante debe listar como mínimo cinco documentos de género administrativo que conozca.

Posteriormente, intenta clasificarlos en la ficha 1 y buscar la información que le sea necesaria para completar la ficha 1. Los resultados se pondrán en común con el conjunto de la clase en una sesión presencial.

4.3.1.2. Tarea 2. Comparación de documentos administrativos en lengua materna y extranjera

La tarea 2, como la tarea anterior, se realiza en parte presencial y en parte a distancia. El estudiante debe comparar tres documentos administrativos en lengua materna y lengua extranjera y extraer los siguientes datos: emisor, destinatario, función, valor legal, macroestructura, terminología y fraseología.

Los resultados se pondrán en común con el conjunto de la clase en una sesión presencial.

4.3.1.3. Tarea 3. Búsqueda de terminología

En esta tarea los estudiantes deben extraer la terminología especializada y la fraseología (si la hay) que encuentren en los textos que han analizado en la tarea anterior.

Una vez extraída la terminología y la fraseología de los textos de forma individual, deberán participar en el foro y proponer los equivalentes en la lengua materna o extranjera, según el caso y una definición. El foro constará de tres hilos temáticos, uno para cada género (certificado de defunción, certificado de matrimonio y certificado académico).

Por último, con la información que extraigan del foro deberán completar el glosario de la ficha 3.

4.3.1.4. Tarea final. Traducción de un documento administrativo

Una vez comparados varios textos administrativos y extraída la terminología especializada y la fraseología, el estudiante deberá traducir un texto administrativo.

Para empezar, deberá realizar una traducción a la vista con un compañero. Para esta actividad deberán utilizar un chat de voz. El compañero deberá ir siguiendo el texto original para comprobar la adecuación de la traducción a la vista de su pareja. Cada uno de los estudiantes de la pareja realizará la traducción a la vista de la mitad del texto.

Este ejercicio tiene como objetivo acostumbrar al estudiante a realizar una práctica muy frecuente en notarías y juzgados: la traducción a la vista.

Cuando hayan acabado la traducción a la vista, podrán traducir el texto en el wiki abierto para tal fin en el Campus Virtual. Los problemas de traducción que puedan ir surgiendo los deberán resolver por el chat, ya sea el de voz o el de texto.

Al finalizar la traducción, se la deberán enviar por correo electrónico a otra pareja para que la revise, al tiempo que ellos recibirán también una traducción de otra pareja.

Cuando reciban su traducción revisada (que no corregida), la deberán mejorar y entregarla por Entrega de trabajos del Campus Virtual.

4.3.2. Calendario de la unidad didáctica

La distribución horaria de esta unidad didáctica se detalla en la siguiente tabla.

CALENDARIO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS ADMINISTRATIVOS				
	Sesión 1		Sesión 2	
	Tarea 1 - Ficha 1 Tarea 2 - Ficha 2		Tareas 1 y 2 - Puesta en común	Tarea 3 - Foro - Ficha 3
	Sesión 3		Sesión 4	
	Tarea 3 - Foro Tarea final - Traducción a la vista (chat)		Tarea final - Traducción escrita - Entregar traducción a otra pareja por correo electrónico	Tarea final - Revisar traducción de otra pareja
	Sesión 3		Sesión 4	
Tarea final - Enviar traducción revisada	Tarea final - Mejorar traducción	Tarea final - Entregar traducción mejorada por Entrega de trabajos	Cuestionario autoevaluación Cuestionario valoración UD	

4.3.3. Evaluación

En la siguiente tabla listamos las actividades evaluadoras que se realizan en esta unidad y el tipo evaluación.

Actividades evaluadoras	Tipo de evaluación
Clasificación de los textos administrativos (puesta en común de la ficha 1)	Formativa Coevaluación
Comparación de documentos administrativos en lengua materna y extranjera (puesta en común de la ficha 2)	Formativa Coevaluación
Glosario de terminología y fraseología (foro)	Formativa Coevaluación
Traducción de un documento administrativo (traducción a la vista)	Formativa Coevaluación
Traducción de un documento administrativo (traducción en el wiki)	Formativa Coevaluación

Revisión de la traducción de un documento administrativo	Formativa Coevaluación
Mejorar la propia traducción de un documento administrativo	Formativa Autoevaluación
Diario reflexivo de la unidad didáctica	Autoevaluación
Evaluación de la unidad didáctica	Formativa

Como instrumentos de evaluación en esta unidad didáctica tenemos el diario reflexivo del estudiante.

- **Diario reflexivo del estudiante**

Como en las otras unidades en que se emplea el diario reflexivo del estudiante, éste deberá completar una primera parte antes de iniciar la unidad didáctica y la segunda parte una vez la haya concluido.

Diario reflexivo de la unidad didáctica <i>La traducción de un documento administrativo</i>	
Asignatura_____ Curso_____ Fecha de la actividad/tarea_____	
UD_____ Tarea_____	
Previo a la UD	<p>Antes de iniciar esta unidad didáctica, en relación con el tema de la unidad didáctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soy capaz de... 2. Espero aprender... 3. Voy a dedicar... horas de trabajo autónomo.
Posterior a la UD	<p>Al finalizar esta unidad didáctica, en relación con el tema de la unidad didáctica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. He aprendido... 5. Lo he aprendido de la siguiente manera... 6. Soy capaz de... 7. No he acabado de entender... 8. Necesito ayuda en... 9. Quiero mejorar en... 10. Para mejorar me propongo... 11. Lo que he aprendido lo puedo aplicar en... 12. He dedicado... horas de trabajo autónomo. 13. El número de horas dedicado me ha resultado (insuficiente/suficiente)... porque... <p>Comentarios:</p>

PARTE V

EXPERIMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL DE LA TRADUCCIÓN

En esta parte de nuestra tesis, describimos la experimentación que se ha realizado con el fin de valorar el grado de validez de cuatro unidades didácticas de nuestra propuesta pedagógica. En primer lugar, especificamos las fases en que se ha realizado la experimentación, cuáles han sido las unidades didácticas que se han seleccionado, en qué asignaturas se han podido aplicar y el perfil de los estudiantes que han participado en la experimentación. Posteriormente, analizamos los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación –cuestionario de autoevaluación y cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial–, así como los resultados obtenidos por los estudiantes en las actividades de aprendizaje y los comentarios en el diario reflexivo del profesor. Por último, detallamos la evolución que han sufrido las unidades didácticas, fruto de los datos recogidos, en cada una de las dos fases de la experimentación: prueba piloto y experimentación definitiva.

Capítulo 1. Contexto de la experimentación

1.1. FASES DE LA EXPERIMENTACIÓN

Para comprobar la validez de las unidades didácticas que proponemos para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial, hemos realizado una experimentación en dos fases:

1) Prueba piloto

La prueba piloto ha consistido en aplicar cuatro unidades didácticas de la propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial que hemos diseñado.

El objetivo de esta prueba piloto no era recoger datos, sino averiguar si funcionaban las distintas tareas de las unidades didácticas pertenecientes a dos de los diseños curriculares que habíamos elaborado.

Esta prueba tuvo lugar a lo largo del segundo cuatrimestre del curso académico 2007-2008 en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

2) Experimentación

La experimentación se ha realizado con las cuatro unidades didácticas que se habían aplicado en la prueba piloto, con el fin de recoger datos que nos permitieran analizar los resultados obtenidos y valorar la adecuación de las propuestas para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial, para mejorarlas.

La experimentación se ha realizado a lo largo del segundo semestre del curso 2008-2009, igualmente en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El hecho de haber realizado previamente una prueba piloto de cuatro unidades didácticas a lo largo del curso 2007-2008, nos proporcionó suficiente información como para que la propuesta evolucionara y se modificara para ajustarse mejor a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Dicha información, se fue recogiendo a partir de las observaciones de la profesora en el aula, los comentarios de los estudiantes durante las sesiones presenciales, las reacciones de los estudiantes ante las actividades o las tutorías, así como los comentarios de los estudiantes en el cuestionario de valoración de la asignatura al final del semestre y los correos electrónicos de los estudiantes.

1.2. SELECCIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS PARA LA EXPERIMENTACIÓN

Las cuatro unidades didácticas que han articulado nuestra experimentación se han extraído de dos de las propuestas pedagógicas para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial que habíamos diseñado previamente. En concreto, las siguientes:

- Iniciación a la traducción
 - o La traducción de referentes culturales del inglés al español
 - o La traducción de textos narrativos del inglés al español
- Traducción científico-técnica
 - o El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español
 - o La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español

La selección de unidades se ha producido en función de dos aspectos:

- 1) La materia de la que forman parte. Se han elegido dos unidades de Iniciación a la traducción y dos unidades de Traducción especializada, en concreto de traducción científico-técnica.
- 2) El tipo de contenidos que en ellas se trabajan. En ambas materias hemos seleccionado, por un lado, una unidad de contenidos más conceptuales y, por otro lado, otra unidad de contenidos más procedimentales, como describimos a continuación:
 - a. Unidades didácticas con un componente mayor de conocimientos conceptuales. En el caso de los contenidos conceptuales, consideramos que se ajustan muy bien al trabajo no presencial, ya que el alumno puede realizar lecturas y reflexiones a su propio ritmo. Para trabajar este tipo de contenidos se promueve la participación en foros de debate en los que los alumnos tienen que argumentar sus opiniones y las actividades en las que los estudiantes deben aplicar sus conocimientos sobre el tema en cuestión.

En este bloque tenemos las siguientes unidades didácticas:

- La traducción de referentes culturales del inglés al español (Iniciación a la traducción)
 - El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español (Traducción científico-técnica)
- b. Unidades didácticas con un componente mayor de habilidades procedimentales. En estas unidades hemos preferido trabajar presencialmente en un primer momento con el fin de presentar paso a paso el procedimiento que el alumno debe seguir para realizar la tarea y sistematizar el trabajo. Posteriormente, se utilizan sesiones no presenciales para que el estudiante pueda realizar la tarea de forma autónoma y sistematizar el procedimiento.

Las unidades didácticas de este bloque son:

- La traducción de textos narrativos del inglés al español (Iniciación a la traducción)
- La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español (Traducción científico-técnica)

1.3. ASIGNATURAS DE LA EXPERIMENTACIÓN

En este apartado, detallamos algunos aspectos generales de las asignaturas en las que se han experimentado las unidades didácticas de nuestra propuesta pedagógica.

Tanto la prueba piloto como la experimentación se han realizado en dos asignaturas del grado de Traducción e Interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona:

- Traducción directa del inglés (primera lengua extranjera) al español (lengua materna)

Esta asignatura corresponde a un nivel de iniciación a la traducción y consta de 4,5 ECTS. Los alumnos disponen de tres horas lectivas semanales distribuidas en dos sesiones de 1,5 horas los martes y jueves. Se trata de una asignatura de primer año de carrera que se cursa durante el segundo semestre y que, después de haber cursado un primer semestre de iniciación a la traducción, pretende profundizar en los métodos de trabajo y resolver problemas de tipo contrastivo. En esta asignatura hemos probado las siguientes unidades didácticas:

- La traducción de referentes culturales del inglés al español
 - La traducción de textos narrativos del inglés al español
- Traducción científico-técnica del inglés (primera lengua extranjera) al español (lengua materna)

La asignatura de traducción científico-técnica del inglés al español, con 3,75 ECTS, tiene la misma distribución horaria que la anterior. Es una asignatura de tercer año de carrera, que se cursa durante el segundo semestre, después de haber cursado traducción jurídica. El objetivo de la asignatura es sentar las bases de la traducción científico-técnica mediante la sistematización del método de trabajo y la sensibilización a los problemas que plantean las diversas tipologías textuales del ámbito científico-técnico. En ella hemos puesto en práctica las unidades didácticas:

- El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español
- La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español

La distribución de los tiempos de trabajo del estudiante que hemos establecido como orientación para las asignaturas en las que hemos realizado la prueba piloto y la experimentación ha sido la que se detalla a continuación:

	Iniciación a la traducción del inglés al español	Traducción científico-técnica del inglés al español
ECTS	4,5	3,75
Horas presenciales	40,25 (35%)	33,25 (35%)
Horas de trabajo no presencial	74,75	61,75
TOTAL HORAS DE TRABAJO DEL ESTUDIANTE	115	95

El cómputo de presencialidad en términos de horas de trabajo del estudiante se ha realizado a partir de los ECTS de cada una de las asignaturas en las que se han realizado la prueba piloto y la experimentación. En el caso de Iniciación a la traducción del inglés al español, la asignatura es de 4,5 ECTS, lo cual supone un total de 115 horas de trabajo para el alumno. En este sentido, 40,25 horas deberán ser de carácter presencial y las 74,75 horas restantes, de trabajo autónomo, dependiendo del tipo de actividad de aprendizaje.

La asignatura de Traducción especializada científico-técnica del inglés al español es de 3,75 ECTS, lo cual supone un total de 95 horas de trabajo para el alumno. En este sentido, 33,25 horas deberán ser de carácter presencial y las 61,75 horas restantes, de trabajo autónomo.

Estos cálculos sirven de orientación para la programación de la semipresencialidad de la asignatura, si bien en el caso concreto de las unidades didácticas se adapta a la especificidad de los contenidos que se deben trabajar, de manera que algunas unidades se realizan mayoritariamente de forma presencial y otras especialmente a distancia. Al ser la traducción una competencia básicamente procedimental el estudiante tiene que aprender a hacer y esto supone que, especialmente en los niveles de iniciación, hay más trabajo presencial, ya que el estudiante debe automatizar los procesos de la traducción y la aplicación de métodos y procedimientos de traducción y documentación. Esto quiere decir que, al principio, el aprendizaje es mayoritariamente guiado y progresivamente se hace más autónomo.

Lo mismo sucede en el caso de la traducción científico-técnica del inglés al español, que, aunque se espera que los estudiantes tengan un nivel más avanzado en traducción, representa un nivel inicial en la traducción especializada.

El cálculo que presentamos parte de una valoración de los porcentajes de cada una de las modalidades en que se considera que debería trabajar el estudiante, la presencial y la no presencial. Sin embargo, para conocer en detalle el tiempo de trabajo del estudiante, sea presencial, dirigido o autónomo, debemos describir cada una de las actividades que debe realizar el estudiante, clasificarlas según cada modalidad y asignar el tiempo aproximado que deberá dedicar el alumno.

Reconocemos que atribuir a cada actividad el tiempo que deberá invertir el estudiante para ejecutarla es una tarea difícil, ya que cualquier diseño curricular se

ha basado hasta ahora en las horas lectivas, esto es, en las horas de dedicación del docente, y no del estudiante, de modo que es una tarea para la que los profesores no estamos preparados. Hemos ido comprobando a lo largo de nuestros años de docencia que, por regla general, las estimaciones siempre son a la baja, por lo que consideramos que cualquier planificación deberá ser cuidadosamente ajustada *a posteriori*.

Hubiéramos deseado definir la duración de cada sesión presencial en función de los requerimientos de cada una de las unidades didácticas, sin embargo, nos hemos tenido que ceñir a los horarios regulares que establece el programa de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona, institución en la que hemos podido experimentar las unidades didácticas que presentamos en esta tesis. Esto ha provocado que en algunas ocasiones hayamos tenido que “precipitar” los contenidos de aprendizaje de la sesión porque el tiempo se nos echaba encima. Por el contrario, en otros casos, nos hubiera bastado media hora de clase para cubrir los contenidos presenciales correspondientes; no obstante, una vez desplazados los estudiantes a la universidad considerábamos que debíamos “aprovechar” la presencialidad.

1.4. PERFIL DE LOS ESTUDIANTES

El perfil de los estudiantes se ha recogido de un cuestionario que elaboramos previamente y que se repartió al iniciar cada una de las asignaturas en las que íbamos a realizar la experimentación como parte de la prueba diagnóstica (cfr. vol. II). En las preguntas que se le hacían al estudiante, éste debía indicar: 1) su origen (con esto pretendíamos averiguar cuántos estudiantes de habla no hispana participaban en la experimentación), 2) su situación laboral (para poder estimar el tiempo que podrían dedicarle a la asignatura), 3) si tenían experiencia en traducción y en qué temática y 4) su grado de competencia en las TIC.

Las respuestas a estas preguntas pueden darnos a conocer si los estudiantes han tenido experiencias previas con la traducción y, en consecuencia, si son capaces de realizar traducciones de carácter general o especializado, según el caso, si pueden encontrar dificultades con las herramientas informáticas, si tienen (o han tenido) relación con el mercado de la traducción, si combinan los estudios con un trabajo y, por tanto, cuántas horas pueden dedicar a la asignatura.

Presentamos el número total de alumnos matriculados en cada una de las asignaturas en que se han experimentado las unidades didácticas que proponemos y el número de alumnos que han participado en la experimentación y de los que se han podido extraer datos:

Asignatura	Nº alumnos matriculados	Nº alumnos que han participado en la experimentación
Iniciación a la traducción del inglés (primera lengua extranjera) al español (lengua materna)	39	30
Traducción especializada (científico-técnica) del inglés (primera lengua extranjera) al español (lengua materna)	38	35

A continuación presentamos el perfil de los alumnos extraído del cuestionario de evaluación diagnóstica que rellenaron al iniciar el semestre. Los datos recogidos nos muestran si son nativos o extranjeros, si trabajan —y la cantidad de horas que trabajan por semana—, el número de horas que pueden dedicarle a la asignatura por semana, si han tenido alguna experiencia “profesional” con la traducción y su grado de competencia con las TIC.

Asignatura	Perfil de los alumnos
Iniciación a la traducción del inglés (primera lengua extranjera) al español (lengua materna)	<ul style="list-style-type: none"> - Origen <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes españoles: 25 (86%) • Estudiantes extranjeros: 4 (14%) (3 de ellos de países de habla hispana y sólo uno de habla no hispana). - Situación laboral <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes que trabajan: 4 (14%) • Media de horas que trabajan por semana: 11,4 - Experiencia en traducción <ul style="list-style-type: none"> • Nº estudiantes: 3 (10%) • Características: encargos puntuales (en general uno solo) de temática general - Competencia en TIC <ul style="list-style-type: none"> • Calificación media otorgada por los propios estudiantes: 6,2 <ul style="list-style-type: none"> ○ 9-10: 3 (10 %) ○ 7-8,9: 11 (38%) ○ 5-6,9: 7 (24%) ○ 3-4,9: 4 (14%) ○ 0-2,9: 4 (14%)
Traducción especializada (científico-técnica) del inglés (primera lengua extranjera) al español (lengua materna)	<ul style="list-style-type: none"> - Origen <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes españoles: 29 (85%) • Estudiantes extranjeros: 5 (15%) (3 de ellos de países de habla no hispana y 2 de habla hispana). - Situación laboral <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes que trabajan: 20 (59%) • Media de horas que trabajan por semana: 10,9 - Experiencia en traducción <ul style="list-style-type: none"> • Nº estudiantes: 15 (44%) • Experiencia en traducción general: 10 (67%) • Experiencia en traducción científico-técnica: 6 (40%) • Características: encargos puntuales de empresas o conocidos - Competencia en TIC <ul style="list-style-type: none"> • Calificación media otorgada por los propios estudiantes: 5,5 <ul style="list-style-type: none"> ○ 9-10: 0 (0 %) ○ 7-8,9: 9 (31%) ○ 5-6,9: 13 (45%) ○ 3-4,9: 1 (3%) ○ 0-2,9: 6 (21%) <p>Observaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3 estudiantes cursan la asignatura a distancia.

Como se puede observar, en el caso de iniciación a la traducción, el 86% de los estudiantes es español y, aunque el 14% es extranjero, sólo un estudiante es de habla no hispana. De ellos, sólo trabaja el 14% y lo hace con tareas no relacionadas con la

traducción, aunque el 10% manifiesta que ha realizado, como mínimo, un encargo real de traducción, como algo puntual, de temática general. Estos encargos no suelen ser auténticamente de "profesionales", sino que proceden de conocidos. Respecto a su competencia en las TIC, vemos que la calificación media que se otorgan es de 6,2 sobre 10, si bien el 28% se puntúa por debajo de 5.

En traducción científico-técnica, observamos que del 15% de estudiantes extranjeros, tres son de habla no hispana. Comprobamos que un 59% trabaja una media de 10,9 horas por semana. De todo el grupo, el 44% ha tenido alguna experiencia profesional en traducción (un 67% con encargos de temática general y un 40% con textos científicos o técnicos). Esta experiencia no es siempre profesional, ya que la mayoría de casos se trata de encargos procedentes de conocidos. La nota media que se atribuyen respecto a su competencia en las TIC es de 5,5 y, en total, el 25% se puntúa con una nota inferior a 5.

Capítulo 2. Resultados de la experimentación de iniciación a la traducción

En el presente capítulo, llevamos a cabo el análisis de la experimentación de dos unidades didácticas de la materia Iniciación a la traducción: *La traducción de referentes culturales del inglés al español* y *La traducción de textos narrativos del inglés al español*.

2.1. UNIDAD DIDÁCTICA LA TRADUCCIÓN DE REFERENTES CULTURALES DEL INGLÉS AL ESPAÑOL

En este apartado, presentamos los resultados obtenidos de la experimentación de la unidad didáctica *La traducción de referentes culturales del inglés al español*.

2.1.1. Resultados de los instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación cuyos resultados analizamos a continuación son: el cuestionario de autoevaluación, el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial, las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las actividades de aprendizaje o la valoración de dichas actividades aunque no formaran parte de la evaluación sumativa y el diario reflexivo de la profesora.

2.1.1.1. Resultados de la autoevaluación

En este apartado, mostramos los resultados de la autoevaluación de la unidad didáctica *La traducción de los referentes culturales del inglés al español*. En la primera tabla, presentamos la puntuación que cada estudiante se ha otorgado en relación con las competencias trabajadas a lo largo de la unidad. En la segunda tabla, presentamos la calificación que cada alumno se ha atribuido para esta unidad didáctica.

PUNTUACIÓN DE CADA COMPETENCIA POR ALUMNO																															
Unidad didáctica <i>La traducción de referentes culturales del inglés al español</i>																															
Competencias	ESTUDIANTES																											Media / apartado			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27		28	29	30
Aplicación de conocimientos culturales para poder traducir	5	4	3,6	4,6	4,3	3,8	4	3,6	4,3	4,1	4,6	4,5	4,5	4,5	4	4	4,1	4,1	4,1	4	4,1	3,5	4,5	4,1	X	X	4	4,6	3,5	2,5	4,1
Dominio de los principios metodológicos básicos que rigen la traducción	4	3,5	4	4,5	3,5	4	4	3	4	3	5	4,5	4,5	3	3,5	4	4,5	4	4	4	4	3	4	4	X	X	4	4,6	3,5	2,5	3,8
Trabajo en equipo	4,8	4	4	4,6	4,6	4,8	4	4	4,6	4	4,8	4	4,6	2,8	3,8	4,8	4,2	3,8	4,2	4	3,8	3,2	4,8	4,2	X	X	3	4	3	3,2	4,1
Planificación, organización y autoevaluación	3,8	3,8	3,5	3,5	3	3,5	4,6	3	4,1	4,5	4,5	4,3	4,3	2,5	4,8	4	4,3	3,8	3,8	4,3	3,3	3	4,5	4,3	X	X	3,2	4,6	3	2,1	3,8
Habilidades instrumentales	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	5	4	4	4	5	4	3	5	4	X	X	3	4	5	3	4,3
Uso de herramientas virtuales	4,5	4	3	5	4	4,5	4,5	4,5	4	5	5	4,5	4	5	5	4,5	4,5	3,5	4,5	5	4,5	3,5	5	4,5	X	X	5	3,5	3,5	3	4,3
MEDIA DEL CUESTIONARIO POR ALUMNO (entre 1 y 5)	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	x	X	3	4	3	2	

A continuación, presentamos la puntuación global que cada estudiante se ha atribuido en esta unidad didáctica. En el cuestionario de autoevaluación pedimos que se puntuaran de 1 a 10, ya que es la manera de puntuar a la que están habituados. Sin embargo, para poder comparar su puntuación global con la puntuación que han otorgado individualmente a las distintas competencias trabajadas en la unidad, hemos reconvertido la puntuación personal a una escala de 1 a 5.

Puntuación personal por estudiante																														
Unidad didáctica <i>La traducción de referentes culturales del inglés al español</i>																														
Media del total de estudiantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
3,4	3,5	3,5	1	4	3,5	3,5	3,5	3,75	3,75	3,5	4,5	3,75	3,5	3	3,5	3,5	NR	4	3,5	3,5	3	3,5	4,5	3,5	X	x	3	4	1,75	3

Se observa que la puntuación que se han otorgado los estudiantes oscila entre 4,5 y 1, de un máximo de 5. Al margen de estos dos extremos, se puede comprobar que la mayoría de puntuaciones se encuentran entre 3,5 y 4, si bien la media que se obtiene es de 3,4 para el conjunto de la clase.

Llama la atención que, en el caso del estudiante 3, que se ha puntuado con un 1, se contradice la valoración que hace él mismo de su competencia con relación a esta unidad, que es de 1,9. En concreto, de las 22 respuestas que responde se puntúa con un cinco en 5 casos, con un cuatro en 13 casos, con un tres en 3 casos y con un uno únicamente en 1 caso. Ello se debe a que, como el propio estudiante observa en el cuestionario de autoevaluación, no ha podido realizar la unidad didáctica, pero aún así ha deseado cumplimentar la autoevaluación para reflexionar sobre su competencia en los aspectos trabajados. De modo que considera que ha adquirido las competencias trabajadas en la unidad didáctica pero no se ve capaz de otorgarse una nota.

Lo mismo ocurre con el estudiante 17, que no se ha otorgado ni siquiera una nota, pero que obtiene una puntuación media del cuestionario de 4,2 sobre 5. Este estudiante se ha puntuado con un cinco en 8 ocasiones, con un cuatro en 12 y como nota más baja sólo encontramos un tres en 1 caso.

Esta situación se repite con el estudiante 29, que se puntúa con un 1,75 (sobre 5), pero según su autoevaluación en el cuestionario obtiene un 3,5 (entre 5), de forma que no parece lógica la nota final que se otorga.

Hemos comprobado que, por lo general, los estudiantes suelen puntuarse a la baja, posiblemente debido a que sientan vergüenza de sobrepuntarse ante el docente y porque saben que esta nota no se tiene en cuenta para su calificación final.

En lo que se refiere al dominio de las competencias que se trabajan en esta unidad, si nos fijamos en la media obtenida en cada una de ellas por el conjunto de la clase, observamos que sólo dos de ellas quedan por debajo de 4, en concreto se obtiene un 3,8 tanto en el dominio de los principios metodológicos básicos que rigen la traducción como en la planificación, organización y autoevaluación.

En la siguiente tabla se muestran los resultados del cuestionario de autoevaluación rellenado por los estudiantes al finalizar la unidad didáctica *La traducción de referentes culturales del inglés al español*. En primer lugar presentamos el porcentaje de estudiantes que han otorgado 5 puntos, 4, 3, 2 ó 1 a cada pregunta y los que no han respondido. Entre paréntesis indicamos el número de estudiantes a que hace referencia dicho porcentaje.

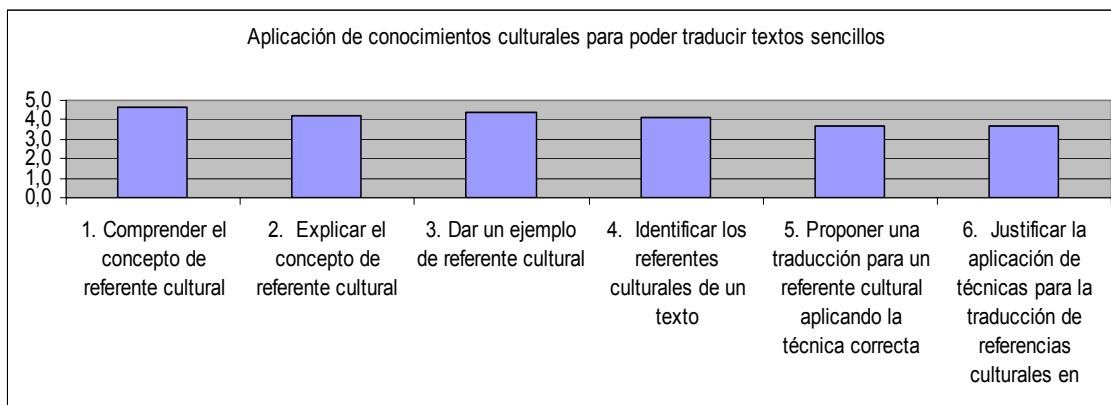
AUTOEVALUACIÓN						
Unidad didáctica - <i>La traducción de referentes culturales del inglés al español</i>						
Aplicación de conocimientos culturales para poder traducir textos sencillos	5	4	3	2	1	NR
1. Comprender el concepto de referente cultural	75% (21)	21,4% (6)	1 (3,5%)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
2. Explicar el concepto de referente cultural	32,1% (9)	53,5% (15)	4 (14,2%)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

3. Dar un ejemplo de referente cultural	46,4% (13)	46,4% (13)	3,5% (1)	3,5% (1)	0% (0)	0% (0)
4. Identificar los referentes culturales de un texto	21,4% (6)	71,4% (20)	3,5% (1)	3,5% (1)	0% (0)	0% (0)
5. Proponer una traducción para un referente cultural aplicando la técnica correcta	3,5% (1)	57,1% (16)	35,7% (10)	0% (0)	0% (0)	3,5% (1)
6. Justificar la aplicación de técnicas para la traducción de referencias culturales en diferentes géneros	7,1% (2)	53,5% (15)	35,7% (10)	3,5% (1)	0% (0)	0% (0)
Dominio de los principios metodológicos básicos que rigen la traducción	5	4	3	2	1	NR
7. Comprender qué es una técnica de traducción	21,4% (6)	53,5% (15)	25% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
8. Proponer una técnica para traducir referentes culturales en diferentes géneros textuales sencillos	3,5% (1)	60,7% (17)	28,5% (8)	7,1% (2)	0% (0)	0% (0)
Trabajo en equipo	5	4	3	2	1	NR
9. Trabajar con mis compañeros	32,1% (9)	42,8% (12)	10,7% (3)	7,1% (2)	7,1% (2)	0 (0)
10. Trabajar de forma autónoma dentro de un grupo	60,7% (17)	39,2% (11)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
11. Defender mis opiniones dentro de un grupo	35,7% (10)	53,5% (15)	7,1% (2)	3,5% (1)	0% (0)	0% (0)
12. Valorar las aportaciones de mis compañeros en el foro	35,7% (10)	46,4% (13)	17,8% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
13. Ampliar, corregir o criticar las aportaciones de mis compañeros	10,7% (3)	57,1% (16)	21,4% (6)	10,7% (3)	0% (0)	0% (0)
Planificación, organización y autoevaluación	5	4	3	2	1	NR
14. Utilizar los materiales de apoyo para orientarme en las actividades	17,8% (5)	53,5% (15)	28,5% (8)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
15. Identificar correctamente las actividades para entregarlas	10,7% (3)	64,2% (18)	17,8% (5)	7,1% (2)	0% (0)	0% (0)
16. Cumplir con los plazos de entrega establecidos para las actividades	35,7% (10)	35,7% (10)	21,4% (6)	7,1% (2)	0% (0)	0% (0)
17. Participar en el foro del Campus Virtual respetando el calendario marcado	42,8% (12)	17,8% (5)	21,4% (6)	14,2% (4)	3,5% (1)	0% (0)
18. Planificar y organizar el tiempo y mi trabajo	7,1% (2)	42,8% (12)	35,7% (10)	14,2% (4)	0% (0)	0% (0)
19. Autoevaluarme	14,2% (4)	53,5% (15)	21,4% (6)	10,7% (3)	0% (0)	0% (0)
Habilidades instrumentales	5	4	3	2	1	NR
20. Navegar por la Red para documentarme	42,8% (12)	46,4% (13)	10,7% (3)	0% (0)	0% (0)	3,5% (1)
Uso de herramientas virtuales	5	4	3	2	1	NR
21. Participar en el foro del Campus Virtual emitiendo mi opinión	28,5% (8)	50% (14)	14,2% (4)	0% (0)	3,5% (1)	3,5% (1)
22. Descargar archivos del Campus Virtual relacionados con las actividades	67,8% (19)	25,5% (8)	3,5% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

A continuación, analizamos los resultados de la autoevaluación, que mostramos agrupados por competencias.

- **COMPETENCIA ESPECÍFICA:
APLICAR CONOCIMIENTOS CULTURALES PARA PODER TRADUCIR**

En el siguiente gráfico mostramos los resultados relativos a esta competencia específica.

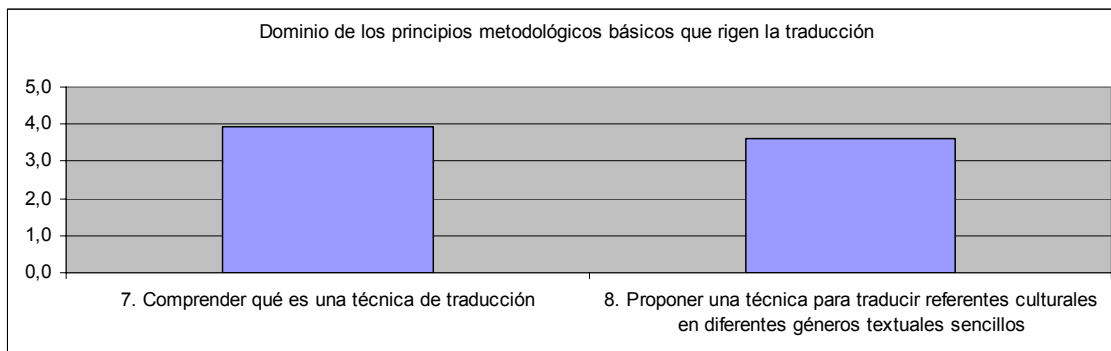


En este apartado observamos que la mayoría de estudiantes otorga una puntuación máxima de 5 y mínima de 4 en todas las preguntas relacionadas con la competencia específica, excepto en 2. En este sentido, podemos concluir que los estudiantes estiman que han adquirido esta competencia específica.

Sobre si son competentes en justificar la aplicación de técnicas para la traducción de referentes culturales en diferentes géneros, destacamos que el 60% de los estudiantes se considera bastante competente en este aspecto y se ha otorgado una puntuación de entre 5 y 4, pero el 35,7%, esto es, 10 estudiantes, se ha atribuido una nota media de 3 en esta pregunta.

- **COMPETENCIA ESPECÍFICA:
DOMINAR LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS BÁSICOS QUE RIGEN LA TRADUCCIÓN**

El gráfico siguiente muestra los resultados de la competencia específica según la valoración de los propios estudiantes.

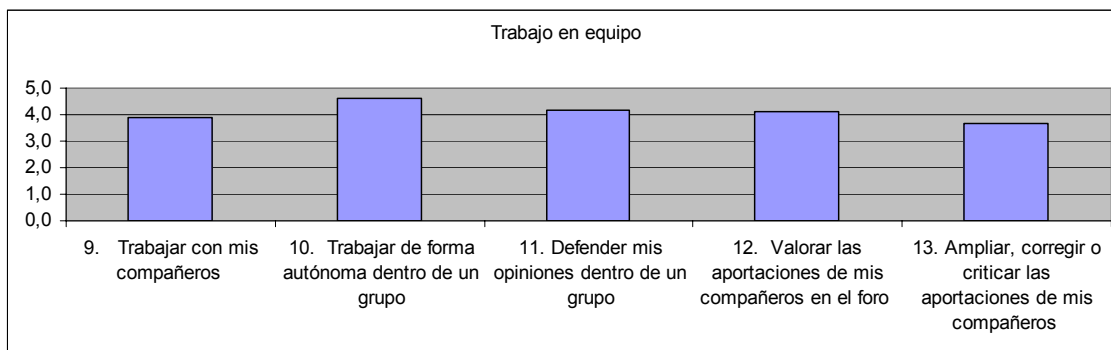


Sobre esta competencia, observamos que la mayoría de estudiantes se ha otorgado una nota entre 5 y 4, de manera que, en general, se consideran

competentes en el dominio de los principios metodológicos básicos que rigen la traducción.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
TRABAJAR EN GRUPO**

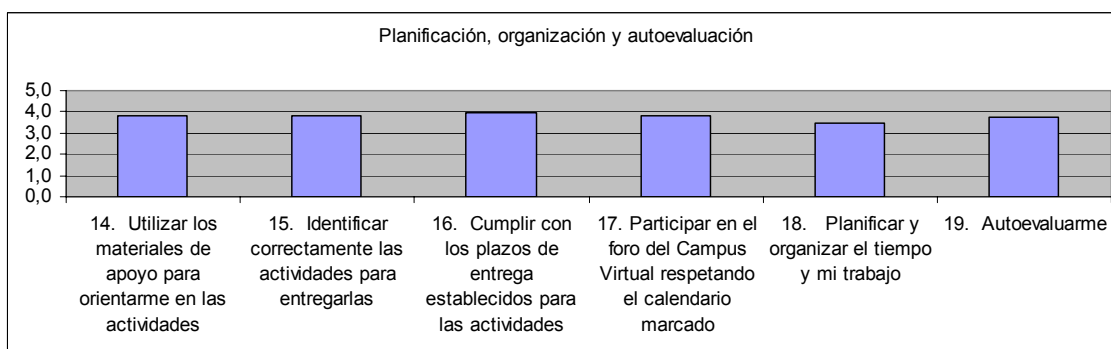
Los resultados de esta competencia genérica presentados en forma de gráfico son:



Al examinar los resultados de la competencia genérica relacionada con el trabajo en equipo, observamos que la mayoría de estudiantes se sigue otorgando una nota entre 4 y 5 y se estima capaz de trabajar en equipo. Sin embargo, en lo que respecta a ampliar, corregir o criticar las aportaciones de los compañeros, a pesar de que la mayoría se ve competente en este aspecto, observamos que tres estudiantes (lo cual representa un 10,7%) sólo se otorgan una nota de tres. Creemos que esto puede deberse a que son estudiantes de primer curso del grado y no disponen de la suficiente capacidad crítica, competencia que deberán adquirir en cursos superiores.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
PLANIFICAR, ORGANIZAR Y AUTOEVALUARSE**

Los datos relacionados con esta competencia genérica presentados gráficamente son:



Se puede observar que la mayoría de estudiantes concede una puntuación de 5 a 3 en las preguntas relacionadas con esta competencia genérica, por lo que consideramos que se consideran competentes en la utilización de materiales de apoyo para orientarse en las actividades, la identificación de las actividades para

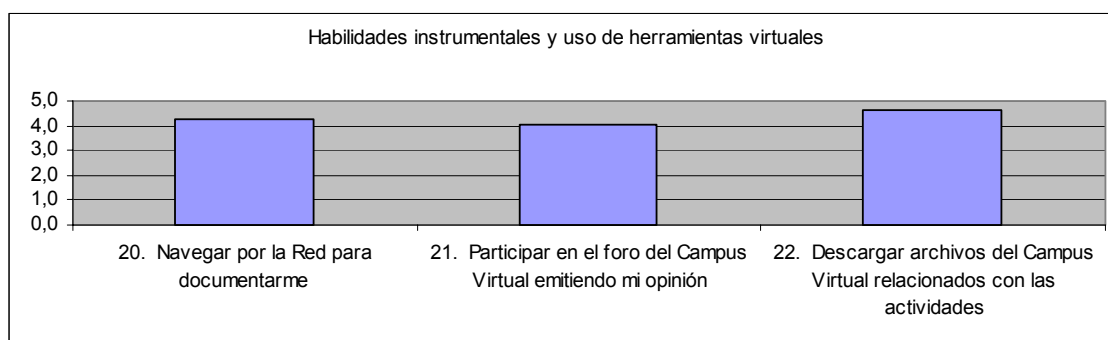
entregarlas, cumplir los plazos de entrega, participar en el foro en el calendario marcado, planificarse y organizar su tiempo y trabajo, autoevaluarse.

No obstante, llama la atención que, en la pregunta sobre la participación en el foro respetando el calendario marcado, haya seis estudiantes (un 21,4%) que se han otorgado una puntuación de 3, cuatro estudiantes (el 14,2%), de dos y un estudiante (el 3,5%), de 1. De hecho, algunos estudiantes comentaron que se les había pasado por alto la fecha de participación en el segundo foro.

Lo mismo ocurre en la pregunta sobre su capacidad de autoevaluarse, en la que tres estudiantes (el 10,7%) otorgan únicamente una puntuación de 2.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
DOMINIO DE HABILIDADES INSTRUMENTALES Y USO DE HERRAMIENTAS VIRTUALES**

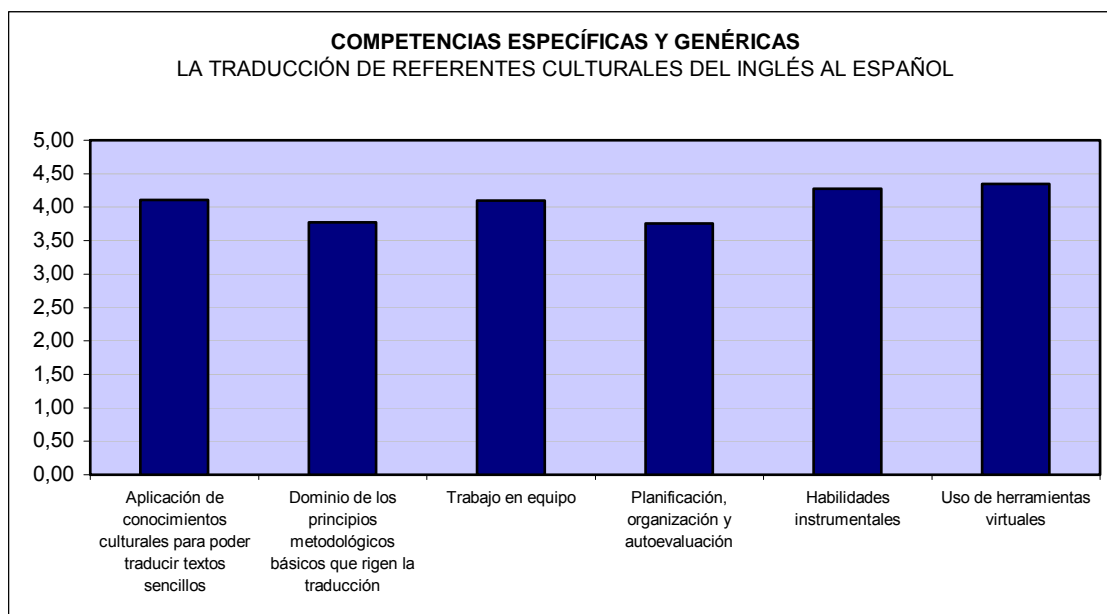
A continuación presentamos el gráfico con los resultados relativos a esta competencia genérica.



En relación con estas competencias genéricas, que hemos querido desglosar dada la importancia de las herramientas virtuales para la semipresencialidad, observamos que los estudiantes otorgan una puntuación alta a su capacidad de manejar las tecnologías de la información y comunicación, en concreto con las habilidades necesarias para desarrollar las actividades de esta unidad, como por ejemplo el foro, la búsqueda de documentación relativa al tema de la unidad o el uso del Campus Virtual.

Entre las notas más bajas observamos únicamente un estudiante que se otorga un 1 y otro no responde a la pregunta relativa a la participación en el foro. Ello se debe, creemos, a que son dos estudiantes que precisamente no han participado en la actividad del foro.

Por último, presentamos un gráfico que recoge los resultados de la valoración global de cada una de las competencias específicas y genéricas trabajadas en esta unidad didáctica según la puntuación otorgada por los estudiantes.



Si examinamos estos datos de forma global, se puede observar que una vez finalizada la unidad los estudiantes consideran que han adquirido las diferentes competencias en un grado considerablemente alto. En todas ellas, tanto en las competencias específicas como en las genéricas, la puntuación que se han atribuido, en media, supera un 3,7 sobre 5.

2.1.1.2. Resultados del aprendizaje

Para analizar los resultados del aprendizaje, tomamos las calificaciones que han sido otorgadas a los estudiantes en las distintas actividades de la unidad didáctica. El porcentaje que se indica en las columnas se toma del total de la asignatura, de manera que si miramos como ejemplo el foro de la tarea 1 la calificación que se asignará representará el 2% de la nota total de la asignatura.

Calificaciones por alumno					
UNIDAD DIDÁCTICA LA TRADUCCIÓN DE REFERENTES CULTURALES DEL INGLÉS AL ESPAÑOL					
Estudiante	Tarea 1 (foro)	Tarea final (foro)	T 1 y final (Informe)	Tarea 2	TOTAL
	2%	2%	2%	0%	
1	10	5	3	√	6,0
2	10	10	3	NP	7,7
3	NP	NP	3	NP	1,0
4	10	10	10	x	10,0
5	10	NP	8	√	6,0
6	NP	10	10	x	6,7
7	10	5	3	√	6,0
9	NP	10	8	√	6,0
9	2	10	10	x	7,3
10	10	10	4	√	8,0

11	10	10	8	√	9,3
12	10	5	10	x	8,3
13	10	10	3	√	7,7
14	10	10	NP	NP	6,7
15	5	10	5	X	6,7
16	10	8	4	√	7,3
17	5	10	10	x	8,3
18	10	5	4	√	6,3
19	10	10	3	√	7,7
20	10	10	4	√	8,0
21	NP	7	8	√	5,0
22	10	5	3	√	6,0
23	2	10	8	√	6,7
24	5	10	4	√	6,3
25	8	10	3	NP	7,0
26	NP	5	3	NP	2,7
27	NP	10	3	x	4,3
28	10	10	5	X	8,3
29	NP	NP	NP	NP	NP

Al repasar la tabla de calificaciones para la unidad didáctica, advertimos lo que algunos estudiantes también comentan en el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial (cfr. infra 2.1.1.3.) y que también nos habían comentado personalmente: dado que algunas actividades puntúan muy bajo (un 2%) algunos estudiantes no han realizado algunas de ellas. Si excluimos al estudiante 3, que no realizó la mayoría de actividades por causa de una enfermedad, y al estudiante 29, que tuvo problemas personales justificados, cinco personas no participaron en el debate del foro de la tarea 1.

En el foro de la tarea final, sin embargo, si exceptuamos los dos estudiantes mencionados anteriormente y que no pudieron completar la unidad didáctica, sólo un estudiante no participó. En este caso tenemos constancia de que fue involuntario, ya que el estudiante confundió el calendario de participación.

Llama la atención que cinco estudiantes no hayan presentado la ficha de la tarea 2, suponemos que se ha debido a que la tarea no puntuaba para la nota final de la asignatura. Consideramos que esto refleja una realidad en el ámbito universitario: los estudiantes se esfuerzan cuando las actividades forman parte de la evaluación sumativa de la asignatura y se les atribuye una calificación.

2.1.1.3. Resultados de la evaluación de la enseñanza semipresencial

A continuación ofrecemos una tabla en la que proporcionamos los datos numéricos del cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial de la unidad didáctica *La traducción de referentes culturales del inglés al español* presentados por alumno, de manera que se puede observar la puntuación que cada estudiante atribuye en cada pregunta del cuestionario, así como la media de las puntuaciones por apartado.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL																													
UNIDAD DIDÁCTICA LA TRADUCCIÓN DE REFERENTES CULTURALES DEL INGLÉS AL ESPAÑOL																													
APRENDIZAJE	ESTUDIANTES																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1. Esta unidad didáctica ha respondido a mis expectativas.	3	4	X	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	X	X	3	4	4	
2. Los objetivos planteados al inicio de la unidad se han cumplido.	4	4	X	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	X	X	2	4	4	
3. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.	4	3	X	3	NR	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	3	4	3	4	4	4	4	X	X	4	4	5
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.	3	4	X	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	X	X	4	3	4
7. El nivel de dificultad / profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.	3	4	X	4	5	5	4	4	3	4	5	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	3	5	5	X	X	4	4	4
Media por apartado / alumno	3,4	3,8	X	4	4,5	4,4	4,8	4	4	4	4,6	4,4	4,6	4	4,4	4	4,2	3,6	3,8	3,6	4	3,6	4,4	4,2	X	X	3,4	3,8	4,2
METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
11. Me ha resultado útil trabajar esta unidad didáctica de forma semipresencial.	3	5	X	2	4	3	4	4	5	3	4	4	5	1	4	3	5	3	4	3	2	3	4	5	X	X	5	1	3
12. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial.	1	2	X	1	2	3	2	2	2	3	2	4	5	1	2	2	3	4	3	1	2	3	3	1	X	X	4	1	1
13. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial.	5	4	X	4	4	4	5	4	1	4	2	1	2	5	3	3	3	4	3	4	4	3	4	1	X	X	2	5	5
14. Me ha resultado útil trabajar en aula multimedia.	5	4	X	3	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	3	3	5	4	4	4	3	2	4	4	X	X	4	5	5
15. El uso del Campus Virtual que se ha hecho en esta unidad didáctica ha sido adecuado.	3	5	X	NR	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	3	5	4	4	5	5	X	X	4	5	4
16. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual.	3	1	X	NR	NR	NR	2	5	NR	NR	NR	1	NR	NR	2	2	3	3	3	1	1	NR	4	1	X	X	NR	NR	1
17. Me ha resultado útil entregar los trabajos en formato electrónico.	5	5	X	4	NR	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	2	4	4	5	4	X	X	4	5	2
18. Me ha resultado útil poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar en equipo o de forma individual, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.).	4	5	X	3	NR	4	5	4	5	4	5	4	5	2	5	4	5	4	4	3	2	4	5	3	X	X	4	2	1
Media por apartado / alumno	3,6	3,9	X	2,8	4	3,9	3,9	4,1	3,9	4	4	3,6	4,6	3,3	3,4	3,1	4,3	3,9	3,6	2,9	2,8	3,3	4,3	3	X	X	3,9	3,4	2,8
HERRAMIENTAS VIRTUALES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
26. Me ha resultado útil trabajar con el foro.	2	4	X	4	3	5	3	4	3	4	3	5	4	2	4	4	5	3	4	3	1	4	4	4	X	X	2	3	NR

27. Me ha resultado útil la comunicación con mis compañeros y/o con la profesora por correo electrónico.	2	4	X	3	3	4	5	5	4	5	5	5	5	2	4	4	4	4	4	4	4	4	5	X	X	3	2	5	
28. Me ha resultado útil el uso del <i>chat</i> para realizar el trabajo en equipo con mis compañeros de grupo.	1	4	X	1	4	1	1	4	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	1	4	2	1	1	X	X	1	1	5	
Media por apartado / alumno	1,7	4	X	2,7	3,3	3,3	3	4,3	2,7	3,3	3	3,7	4,7	1,7	3	3	3,3	2,7	3	2,7	3	3,3	3	3,3	X	X	2,0	2	5
EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
29. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.	NR	4	X	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	3	4	3	5	5	X	X	4	4	4
30. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.	NR	4	X	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	4	3	4	5	X	X	4	5	5
31. Las actividades de esta unidad que cuentan para la evaluación de la asignatura me han parecido suficientemente diversas.	NR	4	X	5	5	4	4	4	3	4	5	4	5	4	4	4	5	4	3	4	4	3	4	3	X	X	3	4	5
32. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.	NR	4	X	5	5	4	4	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	3	3	4	5	3	4	2	X	X	5	4	5
33. Me ha parecido correcta la calificación que se ha otorgado a cada actividad.	NR	5	X	3	5	4	4	NR	5	4	4	4	NR	4	5	5	4	3	4	4	4	3	3	3	X	X	3	4	5
34. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad.	NR	4	X	3	5	4	4	NR	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	3	4	3	4	4	X	X	3	4	5
Media por apartado / alumno		4,2	X	4,2	5	4,2	4,3	4,8	4,5	4,5	4,7	4,2	4,6	4,2	4,8	4,7	4,5	3,5	3,7	3,7	4,2	3	4	3,7	X	X	3,7	4,2	4,8
CARGA DE TRABAJO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
37. Las tareas para las que he tenido que invertir más tiempo de trabajo han sido las que más me han ayudado en mi proceso de aprendizaje.	NR	4	X	4	4	4	4	4	5	3	5	4	4	2	5	3	4	3	3	1	1	3	4	4	X	X	3	5	5
38. Las tareas no presenciales me han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre mi aprendizaje.	3	NR	X	NR	4	4	3	3	4	3	3	3	5	3	4	3	4	3	3	2	2	3	4	1	X	X	4	1	1
40. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.	3	3	X	4	5	4	3	3	5	3	2	5	4	4	5	3	4	2	3	2	3	3	NR	4	X	X	4	4	4
Media por apartado / alumno	3	3,5	X	4	4,3	4	3,3	3,3	4,7	3	3,3	4	4,3	3	4,7	3	4	2,7	3	1,7	2	3	4	3	X	X	3,7	3,3	3,3
DISEÑO DE LOS MATERIALES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
42. El diseño de los materiales de la unidad didáctica me ha parecido adecuado y fácil de entender (fichas, textos, material de apoyo, calendario, etc.).	2	5	X	4	5	4	4	5	5	3	4	4	5	4	4	4	5	4	2	3	2	3	4	3	X	X	4	4	5
43. El uso de los iconos en las actividades me ha resultado útil.	3	5	X	3	2	3	3	5	5	3	3	4	5	3	5	4	4	3	3	1	4	3	3	3	X	X	3	2	5
44. Ha sido útil acabar la unidad didáctica con una tarea final que se tenía que realizar de forma autónoma, ya fuera en grupo o de forma individual.	3	4	X	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	3	5	4	5	3	4	5	5	4	4	4	X	X	4	2	5
Media por apartado / alumno	2,7	4,7	X	4	3,7	4	3,7	5	5	3,7	4	4	5	3,3	4,7	4	4,7	3,3	3	3	3,7	3,3	3,7	3,3	X	X	3,7	2,7	5

En la siguiente tabla se detallan los resultados del cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial presentados según la puntuación que han otorgado los estudiantes. Las cifras que se presentan hacen referencia al porcentaje de estudiantes que han atribuido una puntuación de 5, 4, 3, 2 ó 1 a cada pregunta y el número de estudiantes que representa dicho porcentaje, que aparece entre paréntesis.

Hemos dividido el cuestionario en dos con el fin de separar las respuestas numéricas, en que el estudiante debía evaluar la pregunta entre 1 (nada) y 5 (mucho), de las preguntas abiertas y cerradas, en las que el alumno podía introducir algún comentario o indicar con un número el orden de los elementos de un listado.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL						
Unidad didáctica - La traducción de referentes culturales del inglés al español						
APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	NR
1. Esta unidad didáctica ha respondido a mis expectativas.	4% (1)	77% (20)	19% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
2. Los objetivos planteados al inicio de la unidad se han cumplido.	23% (6)	73% (19)	0% (0)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
3. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.	27% (7)	54% (14)	15% (4)	0% (0)	0% (0)	4% (1)
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.	23% (6)	65% (17)	12% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
7. El nivel de dificultad / profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.	23% (6)	62% (16)	15% (4)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD	5	4	3	2	1	NR
11. Me ha resultado útil trabajar esta unidad didáctica de forma semipresencial.	23% (6)	31% (8)	31% (8)	8% (2)	8% (2)	0% (0)
12. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial.	4% (1)	12% (3)	23% (6)	35% (9)	27% (7)	0% (0)
13. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial.	19% (5)	38% (10)	19% (5)	12% (3)	12% (3)	0% (0)
14. Me ha resultado útil trabajar en aula multimedia.	42% (11)	38% (10)	15% (4)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
15. El uso del Campus Virtual que se ha hecho en esta unidad didáctica ha sido adecuado.	58% (15)	31% (8)	8% (2)	0% (0)	4% (1)	0% (0)
17. Me ha resultado útil entregar los trabajos en formato electrónico.	46% (12)	42% (11)	0% (0)	8% (2)	0% (0)	4% (1)
18. Me ha resultado útil poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar en equipo o de forma individual, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.).	31% (8)	38% (10)	12% (3)	12% (3)	4% (1)	4% (1)
26. Me ha resultado útil trabajar con el foro.	12% (3)	42% (11)	27% (7)	12% (3)	4% (1)	4% (1)
27. Me ha resultado útil la comunicación con mis compañeros y/o con la profesora por correo electrónico.	31% (8)	46% (12)	12% (3)	12% (3)	0% (0)	0% (0)
28. Me ha resultado útil el uso del <i>chat</i> para realizar el trabajo en equipo con mis compañeros de grupo.	8% (2)	15% (4)	0% (0)	4% (1)	73% (19)	0% (0)
EVALUACIÓN	5	4	3	2	1	NR
29. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.	54% (14)	35% (9)	8% (2)	0% (0)	0% (0)	4% (1)
30. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.	54% (14)	38% (10)	4% (1)	0% (0)	0% (0)	4% (1)

31. Las actividades de esta unidad que cuentan para la evaluación de la asignatura me han parecido suficientemente diversas.	23% (6)	54% (14)	19% (5)	0% (0)	0% (0)	4% (1)
32. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.	50% (13)	27% (7)	15% (4)	0% (0)	0% (0)	4% (1)
33. Me ha parecido correcta la calificación que se ha otorgado a cada actividad.	23% (6)	42% (11)	23% (6)	0% (0)	0% (0)	12% (3)
34. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad.	12% (3)	62% (16)	19% (5)	0% (0)	0% (0)	8% (2)
CARGA DE TRABAJO	5	4	3	2	1	NR
37. Las tareas para las que he tenido que invertir más tiempo de trabajo han sido las que más me han ayudado en mi proceso de aprendizaje.	19% (5)	42% (11)	23% (6)	4% (1)	8% (2)	4% (1)
38. Las tareas no presenciales me han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre mi aprendizaje.	4% (1)	27% (7)	42% (11)	8% (2)	12% (3)	8% (2)
40. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.	15% (4)	35% (9)	35% (9)	12% (3)	0% (0)	4% (1)
DISEÑO DE LOS MATERIALES	5	4	3	2	1	NR
42. El diseño de los materiales de la unidad didáctica me ha parecido adecuado y fácil de entender (fichas, textos, material de apoyo, calendario, etc.).	27% (7)	46% (12)	15% (4)	12% (3)	0% (0)	0% (0)
43. El uso de los iconos en las actividades me ha resultado útil.	23% (6)	15% (4)	50% (13)	8% (2)	4% (1)	0% (0)
44. Ha sido útil acabar la unidad didáctica con una tarea final que se tenía que realizar de forma autónoma, ya fuera en grupo o de forma individual.	46% (12)	38% (10)	12% (3)	4% (1)	0% (0)	0% (0)

Si examinamos con detención las dos tablas que acabamos de presentar, podemos observar los siguientes aspectos:

- APRENDIZAJE

En el apartado de aprendizaje, observamos que en todas las preguntas los estudiantes valoran positivamente los puntos que se preguntan sobre el aprendizaje con una puntuación de 4. Así pues, consideran que la unidad ha respondido a sus expectativas, se han cumplido los objetivos planteados al inicio y la progresión ha sido adecuada. Del mismo modo, piensan que los materiales han sido adecuados y el nivel de dificultad y de profundidad ha sido correcto.

Por otro lado, si observamos la puntuación media de cada estudiante para este apartado, encontramos los extremos oscilan entre 3,8 y 4,8, notas significativamente altas y que nos llevan a pensar que los estudiantes están satisfechos con su aprendizaje en esta unidad.

- METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD

A la vista de los datos sobre la metodología de la semipresencialidad, observamos a raíz de la primera pregunta que los estudiantes valoran positivamente que en esta unidad se haya trabajado de forma semipresencial. Sin embargo no desearían introducir un porcentaje más alto de no presencialidad e incluso, se manifiestan a favor de mayor presencialidad.

En lo que se refiere a herramientas, los estudiantes también valoran positivamente el hecho de haber trabajado en un aula multimedia durante las sesiones presenciales, el uso que se ha hecho del Campus Virtual (foro, avisos,

repositorio de materiales didácticos, entrega de trabajos, gestión de grupos, mensajería) y poder enviar los trabajos en formato electrónico a través del Campus Virtual.

Notamos también que para la mayoría de estudiantes ha resultado útil trabajar con el foro, aunque sólo tres estudiantes le otorgan la puntuación máxima a esta pregunta.

La mayoría de estudiantes, un 69%, considera adecuado poder disponer de sesiones no presenciales durante las que poder organizar su trabajo autónomo (en grupo o individual), y otorga una puntuación de 5 ó 4.

También valoran muy positivamente la comunicación establecida por correo electrónico, ya sea con la profesora como con los compañeros. En este sentido, queremos especificar que, por regla general, respondemos el correo electrónico como mínimo una o dos veces al día.

En la pregunta que hace referencia al uso del *chat*, comprobamos que la puntuación otorgada por los estudiantes es relativamente baja. Consideramos que esto es debido a que los estudiantes han interpretado que nuestra pregunta hacía referencia al *chat* de voz exclusivamente, y no han tenido en cuenta el *chat* de texto, al que ellos suelen referirse como *Messenger*. Esto ha sido un error por nuestra parte, por no haber especificado ambas opciones. De hecho, muchos estudiantes nos han comentado posteriormente que habían sacado mucho partido al Messenger para poder realizar los trabajos en equipo.

Si nos fijamos en la puntuación global de este apartado, vemos que la pregunta 28, en la que se preguntaba si había sido útil el chat ha acabado distorsionando la media final.

Si analizamos la tabla con las puntuaciones de los estudiantes, se puede observar que la nota media del apartado va de 2,8 a 4,3; un resultado relativamente bajo si lo comparamos con el resto de apartados.

En nuestra opinión, este resultado refleja la falta de disposición por parte del alumnado a pasar a un sistema semipresencial y su deseo de seguir con un sistema educativo tradicional y presencial.

- EVALUACIÓN

Sobre la evaluación utilizada, advertimos que los alumnos hacen una valoración positiva si tomamos el apartado en conjunto. En este sentido, juzgan que los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad, los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada unidad y las actividades han sido suficientemente diversas.

Las matrices de evaluación con los criterios de calificación para cada actividad les han resultado útiles, y la forma de calificar específicamente las actividades y la unidad en general les ha parecido adecuada.

Por otro lado, si tomamos la media en este apartado para cada uno de los estudiantes, vemos que oscila entre 5 y 3, siendo este último una excepción, ya que en general supera el 4.

- CARGA DE TRABAJO

Al repasar este apartado, vemos que la mayoría de estudiantes reconoce que las tareas para las que han tenido que invertir más tiempo han sido las que más les han ayudado en su proceso de aprendizaje y que la carga de trabajo ha sido medianamente adecuada.

No obstante, si bien la mayoría asigna una valoración de entre 4 y 3 a la pregunta sobre la adecuación de realizar tareas no presenciales para poder disponer de más tiempo para reflexionar sobre su aprendizaje, dos estudiantes (un 8%) asignan a esta pregunta un 2, tres estudiantes (el 12%), un uno y dos estudiantes (el 8%) no responde.

Al examinar la puntuación de los estudiantes por separado, se puede observar que las notas de los extremos son un 1,7, como algo excepcional, y un 4,7 como nota máxima. Este resultado pone de manifiesto que para una parte del grupo, la carga de trabajo ha sido excesiva para el poco tiempo de que disponían.

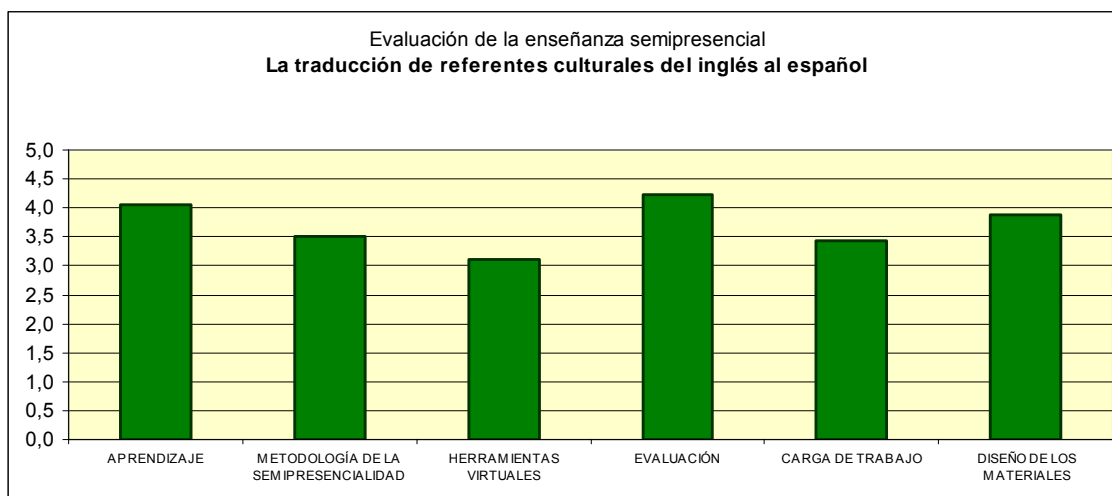
- DISEÑO DE LOS MATERIALES

Si nos fijamos en este apartado, comprobamos que la inmensa mayoría juzga el diseño adecuado y encuentra de utilidad el uso de iconos en las actividades para orientarse.

Asimismo, asignan una valoración alta al hecho de culminar la unidad didáctica con una tarea final que integre los distintos aspectos tratados a lo largo de la unidad.

Al mirar la media de los resultados individuales en este apartado, vemos que la nota mínima es un 2,7 y la máxima un 5.

En el siguiente gráfico, mostramos los resultados globales del cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial de la unidad didáctica *La traducción de referentes culturales del inglés al español*.



Como se puede observar, los estudiantes evalúan todos los aspectos de esta unidad por encima de 3, en un máximo de 5.

Una vez hemos analizado los datos de las respuestas numéricas, proporcionamos los datos que han introducido los estudiantes en las preguntas abiertas y cerradas.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL	
<i>La traducción de referentes culturales del inglés al español</i>	
<i>Respuestas a las preguntas abiertas y cerradas</i>	
APRENDIZAJE	
3. Respecto a la progresión de los contenidos, yo cambiaría.	<p><i>El hacerlo casi todo por el foro.</i></p> <p><i>El orden de las entregas de trabajos.</i></p> <p><i>El plazo de participación en el foro.</i></p> <p><i>Que algún trabajo fuera individual.</i></p> <p><i>Nada.</i></p> <p><i>Nada.</i></p> <p><i>Nada.</i></p>
4. Los contenidos que he echado de menos en esta unidad didáctica:	<p><i>Nada</i></p> <p><i>A parte de los temas políticos, textos de carácter más general.</i></p> <p><i>En general, los contenidos me han parecido buenos. No los cambiaría.</i></p> <p><i>Más práctica de referentes culturales (identificación + traducción)</i></p> <p><i>Más ejemplos de las distintas técnicas de traducción.</i></p> <p><i>Tal vez más ejemplos prácticos de RRCC traducidos y técnicas.</i></p> <p><i>Más ejemplos prácticos de traducción de referentes culturales (cómo solucionarlos).</i></p> <p><i>Nada</i></p> <p><i>Nada</i></p> <p><i>Nada</i></p>
5. Los contenidos que hubiera preferido no hacer:	<p><i>Todos me han resultado útiles</i></p> <p><i>En general, los contenidos me han parecido buenos. No los cambiaría.</i></p> <p><i>La primera participación en el foro.</i></p> <p><i>Foro</i></p> <p><i>Tantos trabajos o fichas en grupo, ya que para coincidir con todo el mundo hay que tener tiempo.</i></p> <p><i>El informe sobre la participación en el foro.</i></p> <p><i>Hubiera preferido no tener que participar tanto en el foro de forma autónoma y seguir con la clase normal.</i></p>
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados. En el caso de no considerarlos adecuados, razona por qué.	<p><i>Personalmente me he sentido a gusto con los temas tratados. Con todo, han aparecido mucho de índole política, que aunque a mí me gustan, objetivamente pueden no ser del agrado.</i></p> <p><i>Adecuados sí, pero demasiado extensos.</i></p> <p><i>Demasiado extenso el material de apoyo.</i></p> <p><i>Demasiado extenso para tan poco tiempo.</i></p> <p><i>Han sido adecuados pero eran demasiado largos.</i></p>
8. Hubiera profundizado más en:	<p><i>Teoría de la traducción</i></p> <p><i>Nada más.</i></p> <p><i>Nada.</i></p> <p><i>Uso de diferentes técnicas para traducir un mismo referente cultural.</i></p> <p><i>La traducción propiamente dicha.</i></p> <p><i>Diferentes tipos de textos con referentes culturales.</i></p> <p><i>Las diferentes técnicas de traducción, ejemplificadas.</i></p> <p><i>La solución de los referentes culturales.</i></p> <p><i>Ejemplos de referentes culturales.</i></p>

<p><i>Las técnicas para traducir un referente cultural. Ejemplos específicos.</i></p>
<p>. Hubiera profundizado menos en: <i>El uso del foro. Nada. Nada. La definición de referente cultural. Definiciones, porque resulta que siempre depende del lector del texto.</i></p>
<p>9. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido <i>El material de apoyo. El material de apoyo. Conocer los referentes culturales y las técnicas de traducción. Comparar mis opiniones con las de mis compañeros. Los textos de apoyo. El uso del foro. Búsquedas por Internet. Material de apoyo. Trabajar conjuntamente (foro y trabajos) para ver la opinión de los demás, buen material de apoyo. Ver diferentes campos en los que aparecían referentes culturales para entender mejor qué son. Material de apoyo La semipresencialidad y el trabajo en grupo. La visión de otras personas de cómo traducir un referente y el material de apoyo. Las opiniones de los demás respecto a temas de traducción. Los ejemplos de referentes y la clasificación de diferentes técnicas de traducirlos. Trabajar con los compañeros Las opiniones de otros estudiantes y el material de apoyo. El material de apoyo y el trabajo en grupo. Las diversas opiniones aportadas en el Campus. El material de apoyo. Todo me ha sido de ayuda, especialmente las indicaciones y avisos en el Campus.</i></p>
<p>Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido: <i>El hecho de que los grupos fueran por orden de lista. La participación en el foro. Falta de tiempo. El foro. No ponerme en contacto rápidamente con los miembros de mi grupo. Que no hubiera clases presenciales para guiar, además no había manera de contactar con la gente del grupo. El horario tan marcado en el foro. No lo sé realmente. Elaborar los informes y trabajos en equipo.</i></p>
<p>10. De esta unidad didáctica yo cambiaría <i>El foro. La dependencia que se establece al enfocarla toda en grupos. La metodología de la semipresencialidad. La semipresencialidad. Un par de clases presenciales más no hubiera ido mal. Más práctica. Las fechas de entrega, se necesita más tiempo para poder interiorizar el trabajo autónomo realizado. Los plazos de entrega de las tareas. Son demasiado cercanos unos de otros. En mi opinión, sería mucho mejor que os grupos los crearan los alumnos para facilitar la comunicación fuera de clase. El número de personas por grupo que participan en el foro (profundizas más trabajando con grupos pequeños). Pondría un foro conjunto (manteniendo los grupos de cara al trabajo). El hecho de tener que participar en el foro antes de un día y hora determinados. Que el trabajo sea en grupo, porque no todos los miembros se interesan por el trabajo. La semipresencialidad. No cambiaría nada.</i></p>

METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD	
16. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual. Especifica cuáles:	<p><i>El chat</i> <i>Me ha parecido adecuado</i> <i>Creo que están bien explotados.</i> <i>El foro.</i> <i>Creo que está bien así</i> <i>Ya me va bien como se han explotado.</i> <i>Más: el foro (aunque cueste)</i> <i>Me hubiera gustado explotar menos el foro, la verdad.</i></p>
19. Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.): Especifica cuáles:	<p><i>No, prefiero las clases presenciales y debatir aquí.</i> <i>Quizás mi foro no ha sido tan productivo como otros.</i> <i>Chat + foro</i> <i>Trabajo en equipo.</i> <i>Debate en el foro.</i> <i>Preferiría un trabajo más individualizado.</i> <i>Trabajo en equipo.</i> <i>Debate en el chat.</i> <i>Debates en el foro. El trabajo en grupo no porque ni siquiera conocía a la gente del grupo.</i> <i>No</i> <i>Trabajo en equipo.</i> <i>El foro.</i> <i>Debate en el foro.</i> <i>No</i></p>
20. Indica los beneficios de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial:	<p><i>Mayor comodidad a la hora de organizarse.</i> <i>Tienes más tiempo para leer y buscar material.</i> <i>Se gana independencia y madurez en el trabajo, es decir que te tienes que buscar más la vida.</i> <i>Puedes tener más tiempo libre.</i> <i>Tienes más tiempo para buscar dudas y material y para quedar más tiempo con los integrantes de tu grupo.</i> <i>Mayor libertad de actuación (horarios)</i> <i>Te ayuda a realizar trabajos en grupo y documentarte con más tiempo.</i> <i>Que se tiene más tiempo para documentarse y así se aprende más.</i> <i>Tienes libertad de horario para documentarte y realizar el trabajo.</i> <i>Más flexibilidad del tiempo y condiciones del trabajo.</i> <i>Horarios, facilidad de poder documentarse.</i> <i>Organización del tiempo.</i> <i>Se puede aprovechar el tiempo para la realización de tareas.</i> <i>Te organizas el tiempo según como te va bien.</i> <i>Puedes llegar a buenas conclusiones con los compañeros.</i> <i>Que las horas de clase pueden servir para trabajar en casa.</i> <i>El trabajo autónomo que sirve para investigar y leer sobre temas desconocidos por uno mismo.</i> <i>Más autonomía.</i> <i>La libertad de trabajar a un tiempo que me guste.</i> <i>Que te puedes tomar tu tiempo para documentarte y hacerlo bien.</i> <i>Se tiene más tiempo para profundizar en las tareas. Creo que otro beneficio es que las clases no presenciales se pueden aprovechar para los trabajos en grupo.</i> <i>Te puedes administrar tú el tiempo para trabajar.</i> <i>No encuentro muchos, utilizas el tiempo de clase para hacer deberes para la asignatura, pero preferiría asistir a clase que es bastante más dinámico y ameno.</i> <i>No encuentro ninguno. El sistema antiguo (presencial) era mejor.</i></p>
21. Indica las desventajas de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial:	<p><i>Difícil reunirse, no poder, no poder preguntarle al profesor directamente, más impersonal.</i> <i>Si se utilizan bien los medios propuestos no creo que presente ninguna desventaja.</i> <i>Te obliga a estar igualmente frente al ordenador, pendiente del correo, foro, etc. Pierdes la comunicación humana.</i> <i>Estás todo el maldito día delante de una pantalla.</i> <i>Tener que depender siempre de Internet no siempre es beneficioso.</i></p>

La hora de entrega yo la pondría un poco más tarde, (sobre las 15 o las 16) para que si surge algún problema de última hora no interfiera con el resto de asignaturas.
En un trabajo en grupo suele ser difícil hacer coincidir a los miembros.
Creo que no hay desventajas.
Que requiere más trabajo autónomo.
Dificultad para coordinar un trabajo en grupo.
Menos comunicación con el resto de la clase, pero no es muy importante.
Poder acordar con el grupo el día, la hora y el sitio de encuentro.
Problemas de horarios para el trabajo grupal.
Si tienes dudas tardas más en obtener respuesta.
No siempre es fácil quedar con un grupo y requiere más tiempo que una clase presencial.
Quedar con gente que no conoces, trabajar en grupo.
TE puedes sentir demasiado pautado a través de un calendario de tareas a realizar de forma independiente.
Requiere mucho más esfuerzo y trabajo que ir a clase.
La falta de guía profesoral, había bastante desorden a veces.
Que no puedes preguntar al momento las dudas que te surgen. Tienes que esperar al mail.
No te aseguras que todos los miembros acudan cuando se dice.
Desaprovechas tiempo de clase en hacer deberes que bien podrían hacerse sacando tiempo de otro lado.
No aprovechas el tiempo de igual manera.

23. Indica con qué problemas te has encontrado en las sesiones no presenciales:

Mucha gente de mi grupo no apareció y fue difícil poner a la gente de acuerdo, sobre todo porque no nos conocíamos. Considero que las clases presenciales son muchísimo más útiles que las no presenciales (en cuanto al foro). A la hora de realizar trabajos ha sido útil contar con esas horas, sin embargo me parece que la semipresencialidad fue excesiva.
Dificultad para contactar con gente del grupo para organizar el trabajo.
Ha sido complicado quedar con los miembros del grupo, poca comunicación, que si se abren las clases, aunque no sea sesión presencial, facilita el trabajo.
Más que nada, pequeños problemas de comunicación, fácilmente solucionables.
El problema básico ha sido el de los grupos. A parte de no conocer a la mitad de los integrantes de mi grupo antes de hacer este trabajo, había mucha gente que o no ha participado (porque ha dejado la asignatura) o aún habiendo participado en los foros no se ha puesto en contacto con el resto del grupo.
Debido a que no dispongo de Internet en casa, me ha costado bastante la participación en el foro.
La falta de recursos, es decir, aulas multimedia en las que trabajar en grupo y poca duración de los debates en el foro.
Diferente grado de implicación de los compañeros de grupo para realizar los trabajos conjuntamente.
Un poco de confusión por falta de costumbre.
Escasa comunicación con los miembros del grupo.
Las sesiones acababan siendo presenciales ya que la única forma de hacer el trabajo en grupo era asistir en las horas de clase.
Me resultó difícil ponerme en contacto con los demás miembros de mi grupo.
Poco tiempo para quedar (sólo las horas de clase). Disponía de poco tiempo para la documentación y el trabajo del foro.
En las sesiones no presenciales, además de tener que participar en el foro, teníamos que hacer un trabajo en grupo, por lo que acabamos dedicando más horas a esta asignatura de lo estimado.
El sistema de trabajo, a veces era en grupo y otras no y eso puede confundir.
Encontrarme con mi grupo para trabajar y el apoyo al trabajo de algunos estudiantes.
Que había momentos que no sabía como plantearme el trabajo.
Dificultad de poder encontrar un aula con ordenador para un grupo de trabajo.
Desde casa es más difícil contactar con los miembros del grupo. Por otra parte, al no tener que ir a clase, las personas que no están interesadas en el trabajo se desentienden de él por completo.
La mayoría de la gente de mi grupo no asistió, con lo cual te buscas la vida con las dos personas que hayan ido para hacer el trabajo de grupo que hay que entregar.
En casa no suelo "dar palo al agua" porque soy muy fácil de distraer.

TUTORÍAS

23. El tipo de tutoría que me resulta más práctico con el docente es (pon una cruz en el recuadro correspondiente):

- | | |
|-------------------------------------|----|
| a) Personal, con horas fijas: | 2 |
| b) Personal, con horas concertadas: | 7 |
| c) En grupo, en horas de clase: | 11 |
| d) Por el chat: | 0 |
| e) Por correo electrónico: | 11 |

HERRAMIENTAS VIRTUALES	
24. Indica qué beneficios has encontrado con relación al uso de las siguientes herramientas virtuales:	<p>a) foro:</p> <p><i>No me gusta, impersonal, no todo el mundo participa.</i> <i>El debate escrito es más rico, la gente puede pensar antes de escribir.</i> <i>Los mensajes se guardan por orden y puedes leerlos cuando quieras.</i> <i>Conocer las opiniones de los compañeros</i> <i>Posibilidad de leer y debatir con el resto de grupos sin tener que estar conectados a la vez.</i> <i>Compartir tus opiniones con el resto del grupo.</i> <i>Resolución y debate de problemas casi inmediatos.</i> <i>Exposición de ideas a mis compañeros.</i> <i>Ver opinión de los demás y contrastarla con la tuya.</i> <i>Hace reflexionar.</i> <i>Ver las diferentes opiniones.</i> <i>Permite ver y comentar opiniones ajenas.</i> <i>Puedes comentar (dentro del plazo) cuando te va bien.</i> <i>Leer exposiciones claras y poder remitir a páginas web.</i> <i>Se dejan las opiniones y se miran cuando se puede.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>Intercambio de opiniones.</i> <i>Que puedes comparar tus opiniones con las de los demás.</i> <i>Se puede debatir y puedes encontrar opiniones muy interesantes.</i> <i>Es un método dinámico, te mantiene ocupada y activa en documentarte y trabajar.</i> <i>Todavía no he entrado. No sabía de su existencia.</i></p>
	<p>b) correo electrónico:</p> <p><i>Bastante útil.</i> <i>Si se recibe respuesta es un buen medio de comunicación.</i> <i>Contactar con los miembros del grupo.</i> <i>Contactar de forma rápida con el grupo y la profesora.</i> <i>Facilidad de entrega de trabajos.</i> <i>Resolución de dudas y entrega de trabajos a cualquier hora.</i> <i>Privacidad en los comentarios.</i> <i>Una comunicación más buena con el resto.</i> <i>Comunicación con los compañeros o el profesor.</i> <i>Es rápido y conciso.</i> <i>Facilidad de comunicación.</i> <i>Permite la comunicación cuando no es posible de forma presencial.</i> <i>Es una forma rápida para contactar con el profesor.</i> <i>Facilita la comunicación con la profesora y el grupo.</i> <i>Facilita la comunicación.</i> <i>Puedes comunicarte con tu grupo y el profesor fácilmente.</i> <i>Útil para organizar y comunicar con los compañeros de grupo.</i> <i>Envío rápido del trabajo de grupo.</i> <i>Ayuda a la hora de enviar o comunicarse con el profesor.</i> <i>Es muy útil porque lo consulto a diario.</i> <i>He dado con profesores a quienes en el despacho no les ves el pelo.</i></p>
	<p>c) Campus Virtual:</p> <p><i>Bastante útil.</i> <i>Buen medio para el contacto entre alumnos y profesor y compartir información.</i> <i>Bastante interactividad.</i> <i>Disponer del material desde cualquier PC.</i> <i>Son muy útiles sus múltiples herramientas.</i> <i>(Los antes mencionados). Avisos de última hora...</i> <i>Facilidad de uso, práctico.</i> <i>Es útil.</i> <i>Accesibilidad al material de apoyo y al personal docente.</i> <i>Permite acceder al material de apoyo colgado por la profesora.</i> <i>Te puedes descargar materiales muy útiles y se puede entregar los trabajos a través de él.</i> <i>Facilita la obtención del material de apoyo.</i> <i>Es donde están el foro, el correo y el material, además que sirve como modo de entrega.</i> <i>Poder comunicarme con los compañeros para quedar para un trabajo en grupo.</i></p>

*Es útil ya que ahí estaba toda la información.
Que todo está puesto allí por si quieres consultarlo.
Útil para informarte.
Éste es el más completo y aporta mucha información.
He visto muchas notas sin tener que ir a la facultad.*

25. Indica qué herramienta prefieres de todas las herramientas que promueven la semipresencialidad. Señala las más útiles por orden de jerarquía (Campus Virtual, foro, chat, correo electrónico, otros).

- Campus Virtual 1 - 65% 2 - 15% 3- 12% NR - 8%	- Foro 1 - 12% 2 - 15% 3- 38% 4 - 15% NR - 19%
- Chat 1 - 4% 2 - 8% 3- 23% 4 - 46% NR - 19%	- Correo electrónico 1 - 27% 2 - 42% 3- 19% 4 - 4% NR - 8%

EVALUACIÓN

33. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad. Hubiera cambiado:

*Más traducciones.
Es muy extensa para la nota final que supone.
Tanta no presencialidad.
Nada.*

CARGA DE TRABAJO

39. Las tareas que me han dado más trabajo han sido:

*El foro.
La lectura del material complementario para informarme.
La participación en el foro.
Ficha 1 y debate en el foro.
La participación en el foro y la creación del informe.
Buscar los ejemplos concretos de la tarea 2.
Documentarme, con el material de apoyo y por Internet.
Traducción y búsqueda de referentes (ficha 2).
Ficha 2.
Foro.
La tarea 2.
Informe sobre los foros.
La tarea 2.
La participación en el foro.
El foro y el informe.
El resumen sobre lo que se ha hablado en el foro.
La tarea 2 y el informe.
El foro y las actividades con el grupo.
Debatir en el foro.
Todas, porque el grupo en el que estaba se desentendió del trabajo.
Elaborar informes y completar tablas.*

41. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido:

Muy difícil:	4	(15%)
Difícil:	12	(46%)
Normal:	7	(27%)
Fácil:	3	(12%)
Muy fácil:	0	(0%)

OBSERVACIONES

45. Indica las características de esta unidad didáctica que se deberían mejorar de forma prioritaria (especificar aspectos que no aparecen en las preguntas anteriores). Sé lo más explícito posible.

Considero que es mucho más provechoso no hacerlo por el foro, sino en grupos hechos por nosotros mismos (un dado caso y en el aula).

En mi opinión el trabajo en grupo en una unidad no presencial es más complicado, ya que la comunicación puede resultar bastante desesperante al no encontrarnos en clase. Yo priorizaría el trabajo individual.

Las sesiones no presenciales dificultan poder quedar con el grupo, ya que es complicado hallar un horario que a todo el mundo le vaya bien y un espacio donde poder trabajar; es posible que además, de este modo haya gente que no se implique lo suficiente.

Más clases presenciales e insistir en los plazos de entrega.

No es algo específico de la unidad, sino del Campus Virtual. Realmente se echa en falta mayor margen de actuación en el foro (citar, editar, formato del texto...). Estaría bien poder disponer de un chat adjunto al Campus, puesto que mantener una conversación de grupo por Messenger no es demasiado práctico, sobre todo si para cada tarea cambiamos de grupo.

Más tiempo para participar en el foro y grupos creados por los alumnos.

La formación de grupos. Había bastante desigualdad dado que había grupos en los que tan solo había dos personas. Los grupos deberían formarlos los alumnos.

No se pueden hacer muchas aportaciones en el foro ya que no tenemos suficiente tiempo. Una o dos aportaciones deberían ser suficientes.

En el tema de los grupos, quizás deberían ser más asequibles, porque con algunos compañeros no coincidimos y hay que hacerlo todo quedando. Por eso a veces cuesta ponernos de acuerdo con la faena, porque apenas podemos encontrarnos.

Creo que si la nota cuenta un 6% hay gente que no le da importancia. Además, yo, por ejemplo, no siempre tengo tiempo para dejar comentarios en el foro que puntúan para la nota de la unidad.

46. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.

No estoy de acuerdo con el planteamiento de hacerlo todo en grupo o peor todavía que nos asignen a ellos. Me parece más productivo hacerlo individualmente o en grupos (de máx. 3 personas) creados por los propios alumnos. Esto es particularmente importante. En nuestro grupo, de 10 trabajamos 4. Además, es difícil que todos trabajen igual de bien.

Considero que sería mejor mantener los foros abiertos durante más tiempo o hasta las 00.00h, ya que de otro modo el último día nos es prácticamente imposible postear (si tenemos clases presenciales y acabamos a las 13.30h es complicado poder escribir antes de las 14h).

Había mucho material de apoyo y poco tiempo para leerlo, asumirlo y participar en el foro a tiempo.

El material de apoyo es demasiado extenso para poder leerlo todo y poder opinar en el foro a partir de él.

Creo que está bien poder debatir cosas en el foro pero se necesita más presencialidad.

No me ha gustado el foro ya que desde casa no se me abría o no me salía todo. Pienso que se ha dependido demasiado de las herramientas electrónicas en este trabajo.

Como no he podido venir a clase no sé contestar algunas preguntas.

Al repasar los comentarios que han introducido los estudiantes en el cuestionario sobre la evaluación de la semipresencialidad de esta unidad, destacamos los siguientes aspectos:

- APRENDIZAJE

o *Progresión de los contenidos:*

- Aparecen cuatro comentarios que transferimos al apartado de observaciones, ya que ninguno se corresponde con lo que se preguntaba.

o *Los contenidos que he echado de menos:*

- Variedad de textos, a parte de los políticos.
- Más ejemplos de referentes culturales traducidos para ver qué técnicas se han utilizado.
- Más ejercicios de traducción de referentes culturales.

o *Materiales*

- Demasiado extensos. Cuatro estudiantes coinciden en opinar que eran demasiado largos para el tiempo que tenían.

o *Hubiera profundizado más en...*

- Más ejemplos con aplicación de técnicas de traducción para comprobar resultados diferentes con un mismo referente.

o *Lo que más me ha ayudado en esta unidad ha sido...*

- El material de apoyo. Ocho estudiantes comentan que el material de apoyo les ha sido muy útil.
- El debate realizado en el foro. Encontramos nueve comentarios al respecto.

o *Lo que menos me ha ayudado en esta unidad ha sido...*

- Trabajo en equipo. Cuatro estudiantes hacen comentarios relativos a este punto. Las razones de esta reacción son varias: los grupos los formó la profesora por orden alfabético, esto les obligó a tener que trabajar con compañeros a los que aún no conocían y a perder tiempo para contactarse.
- El foro. Dos estudiantes apuntan que el foro no les ha ayudado.

o *De esta unidad didáctica yo cambiaría...*

- La semipresencialidad (tres estudiantes).
- Foro. Sobre el foro aparecen tres comentarios: crear un foro conjunto y ampliar calendarios de participación.
- Fechas de entrega. Dos estudiantes opinan que habría que ampliar los plazos de entrega entre una actividad y otra.

- METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD

o *Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual. Especifica cuáles:*

- El foro, dos estudiantes preferirían usarlo más, en cambio uno preferiría usarlo más.

o *Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.). Especifica cuáles:*

- Foro. Cinco estudiantes hubieran preferido explotar más el foro.
- Trabajo en equipo. Tres estudiantes hubieran preferido trabajar más en equipo.

Observamos que estas respuestas se contradicen con las de la pregunta 9 (lo que menos me ha ayudado en esta unidad), en la que cuatro estudiantes criticaban el trabajo en grupo y dos, el debate en el foro.

○ *Indica los beneficios de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial:*

- Organización y flexibilidad de horarios. 19 estudiantes hacen referencia a este aspecto sobre la semipresencialidad.
- Autonomía. Tres estudiantes especifican que la semipresencialidad promueve la autonomía, la independencia y la madurez, aunque algún otro también hace comentarios como “puedes llegar a buenas conclusiones con los compañeros”, lo cual también creemos que es fruto de dicha autonomía.
- Aprendizaje. Destacamos el comentario “se aprende más”, como consecuencia de esta flexibilidad de horarios y autonomía, que permite que el estudiante se documente en el grado de profundidad que él crea oportuno.

○ *Indica las desventajas de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial:*

- Trabajo en grupo. De entre todos los puntos que comentan los estudiantes, este aparece ocho veces en total. Como indicábamos anteriormente en este mismo apartado, no creemos que éste sea un problema de la semipresencialidad, sino más bien de la (mala) gestión de grupos que se ha hecho por nuestra parte.
- Dependencia de las herramientas. En tres ocasiones surge este apunte, dos de ellos en concreto sobre el ordenador y otro sobre Internet.
- Comunicación impersonal y falta de inmediatez en la respuesta. Este comentario aparece en dos ocasiones. Con todo, queremos hacer hincapié en la frecuencia con que respondemos el correo electrónico, que como mínimo suele ser de dos veces al día.

○ *Indica con qué problemas te has encontrado en las sesiones no presenciales:*

- Grupo. Llama la atención que 14 estudiantes hagan constar que han tenido problemas con el grupo.
- Acceso a las herramientas. Tres estudiantes manifiestan el problema que han tenido con las herramientas, en un caso dado que el estudiante no disponía de Internet en casa, y en los otros dos casos por la falta de suficientes ordenadores en el centro educativo para el trabajo en grupo.

- TUTORÍAS

○ *Tipo de tutoría que resulta más práctico con el docente:*

Observamos que las preferencias de los estudiantes en relación con la forma de autorización es el correo electrónico (11 estudiantes) y en grupo durante las sesiones lectivas (11 estudiantes). Estas dos opciones van seguidas de la tutorización personal con horas concertadas (7 estudiantes) y, en último lugar, la tutorización personal con horas de despacho fijas (2 estudiantes).

Estos datos demuestran que los estudiantes prefieren no tener que desplazarse hasta el despacho del profesor para resolver sus dudas o realizar sus consultas.

- HERRAMIENTAS VIRTUALES

- *Indica qué beneficios has encontrado con relación al uso de las siguientes herramientas virtuales:*

a) *Foro:*

La opinión generalizada entre los estudiantes es que el foro permite conocer las opiniones de los compañeros y exponer las suyas propias. Destacan también su flexibilidad, ya que se puede participar o consultar cuando se quiere. Otros beneficios que le atribuyen al foro son: hace reflexionar, el debate es más rico porque hay tiempo de reflexionar, es un método de trabajo muy dinámico.

Estas opiniones contrastan con las de dos alumnos, que indican que no les gusta el foro.

b) *Correo electrónico:*

La valoración que hacen los estudiantes de esta herramienta es muy positiva, y la destacan como medio de comunicación con el grupo de trabajo y con la profesora, como un medio que permite la tutorización o resolución de problemas de forma rápida con la profesora y una forma fácil y rápida de entregar trabajos.

c) *Campus Virtual:*

En relación con el Campus Virtual, los comentarios destacan su utilidad como repositorio de materiales y medio para la entrega de trabajos, así como la herramienta de mensajería para comunicarse con los compañeros y con la profesora y los avisos que publica la profesora sobre fechas de entrega, cambios realizados, etc.

Del Campus Virtual también subrayan algunos estudiantes que es muy útil por ser una plataforma que incluye múltiples herramientas.

- *Indica qué herramienta prefieres de todas las herramientas que promueven la semipresencialidad.*

Si observamos la puntuación que cada estudiante ha asignado a algunas de las herramientas que promueven la semipresencialidad, vemos que el Campus Virtual es la herramienta que consigue que más estudiantes la sitúen en primer lugar, en concreto el 65%. En segundo lugar, vemos que el 27% de estudiantes lo sitúan en primera posición.

Si seguimos con el Campus Virtual, se puede comprobar que el 15% lo sitúa en segundo lugar y el 12%, en tercer lugar.

En cuanto al foro, vemos que, a parte del 12% que lo sitúa en primer lugar, un 15% le otorga la segunda posición, el 38%, la tercera posición, el 15%, la cuarta y un 19% prefiere no otorgarle ninguna puntuación.

El *chat* queda posicionado en primer lugar por tan solo un 4% de los estudiantes, en segundo lugar, por un 8%, en tercer lugar por un 23%, en cuarto lugar por el

46% del total y, como en el caso del foro, un 19% de los alumnos prefiere no atribuirle ninguna puntuación.

Por último, respecto al correo electrónico, vemos que el 27% del alumnado le otorga la primera posición de entre las herramientas virtuales que se proponen, el 42% le concede la segunda posición, el 19% la tercera y el 4% la cuarta.

- EVALUACIÓN

- *Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad. Hubiera cambiado...*

Un estudiante (si bien otros han manifestado este deseo de forma verbal en clase) sugiere más peso para las actividades de la unidad, dado el esfuerzo que hay que invertir en ella.

- CARGA DE TRABAJO

- *Las tareas que me han dado más trabajo han sido:*

Si examinamos los comentarios de los estudiantes, vemos que las actividades que les han supuesto más trabajo han sido el foro y la lectura del material de apoyo proporcionado.

- *Esta unidad, comparada con otras, ha sido:*

Para el 15% de los estudiantes, esta unidad ha resultado muy difícil y el 46% la ha considerado difícil. Sólo un 27% la ha considerado de dificultad normal y el 12%, fácil.

- OBSERVACIONES

- *Indica las características de esta unidad didáctica que se deberían mejorar de forma prioritaria (especificar aspectos que no aparecen en las preguntas anteriores). Sé lo más explícito posible.*

- Grupos. En cinco ocasiones, los estudiantes opinan sobre el trabajo en grupo. Por un lado, sobre la formación de los grupos, que consideran que debería correr a su cargo, y por otro lado, sobre la dificultad de trabajar en grupo en sesiones no presenciales.
- Tiempo. Dos estudiantes mencionan la falta de tiempo para realizar las actividades adecuadamente.

- *Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.*

Destacamos aquí, de nuevo, el comentario de dos estudiantes sobre la necesidad de ampliar los plazos de las entregas y de participación en el foro.

2.1.1.4. Resultados del diario reflexivo del docente

A continuación recogemos los resultados del diario reflexivo del docente más destacados a modo de resumen.

- Reacción de los estudiantes en la actividad

Antes de iniciar la unidad didáctica, comentamos las normas para la comunicación virtual (correo electrónico, foro y chat, si lo usan) y cómo participar en el foro. En general, el grupo se muestra extremadamente inseguro. Suponemos que las razones son:

- *La participación (obligatoria) en el foro.*
- *La necesidad de planificar su trabajo y responsabilizarse con los diferentes plazos y formas de entrega.*
- *Varias de las actividades de la unidad forman parte de la evaluación sumativa y por tanto califican para la nota final.*

Respecto al foro, muchos estudiantes comentan que nunca han entrado a uno y sienten pánico por el hecho de entrar por primera vez y que además puntúe. Para tranquilizarlos les explicamos que siempre que tengamos una sesión no presencial nos pueden encontrar en el despacho y les podemos ayudar a resolver cualquier duda.

Al finalizar la unidad muchos se muestran incómodos por el hecho de que algunos miembros de su grupo no han participado en los debates del foro, cosa que ha hecho que el debate sea pobre. Según ellos esto se debía a la poca calificación que se le otorga a esta actividad. Como solución sugieren que el foro debería puntuar más, de modo que todo el mundo participaría.

- Cuestiones técnicas

Un grupo de estudiantes nos pide que les abramos el aula durante las sesiones no presenciales, ya que así pueden trabajar en grupo y entrar en el foro.

Este problema se mantiene en todas las sesiones no presenciales de la experimentación, ya que se les otorgan sesiones para realizar actividades en grupo y con el soporte de herramientas informáticas (virtuales o no), pero la institución académica en la que realizamos la experimentación no dispone de tales instalaciones, únicamente de una sala de informática con unos 25 ordenadores. Esta sala, la única para toda la facultad, es insuficiente y, además, dada su disposición, no resulta en absoluto adecuada para el trabajo en grupo.

Algunos estudiantes nos han escrito por correo electrónico porque no conseguían ver sus aportaciones. Les hemos tenido que explicar que en la parte superior derecha de la pantalla se podía ver el número de páginas que había en el hilo temático y que posiblemente su aportación estuviera en la página 2 o más. De hecho esto era precisamente lo que había sucedido en todos los casos.

- Observaciones

A pesar de haber trabajado con foros en la prueba piloto, nosotros también nos sentimos ansiosos por ver cómo va a funcionar. No tenemos ninguna formación sobre moderación de foros virtuales. Además, la mayor parte, o más bien, la totalidad del material disponible sobre este tema va dirigido a cursos totalmente virtuales en los que la socialización es un componente importante, sino el más importante. No obstante, tratándose de un curso semipresencial, en el que el componente presencial es relativamente alto, las directrices que se comentan no se aplican a nuestra especificidad. En este sentido, nunca sabemos si es mejor dejar que ellos mismos vayan tejiendo el debate o si es mejor que nosotros también participemos y con qué frecuencia.

Por otro lado, entendemos las reticencias de los estudiantes, que opinan que este tipo de actividad se podría realizar perfectamente de forma presencial, pero consideramos que en ese caso pasaría lo de siempre: sólo participarían los más lanzados y sería difícil, si no se graba la discusión, evaluar el contenido de cada aportación.

En el debate, algunas contribuciones se muestran inconexas. Con ellas los estudiantes desean cumplir para la evaluación sumativa y no tienen en cuenta los comentarios que pueda haber en el debate.

2.1.2. Evolución

Como resultado de la prueba piloto y la experimentación realizadas, esta unidad didáctica ha sufrido cambios en dos fases, tal y como se especifica a continuación.

2.1.2.1. Prueba piloto - Incorporación de los resultados de la prueba piloto

Tras la experiencia de la prueba piloto, realizada durante el curso académico 2007-2007, hemos introducido las siguientes modificaciones:

- Para todas las tareas de la unidad didáctica que forman parte de la evaluación sumativa, hemos creado matrices de evaluación en las que indicamos los criterios que tenemos en cuenta para valorar la actividad y la calificación que se le atribuye.
- Hemos elaborado el cuestionario para la valoración de la enseñanza en la modalidad semipresencial que deberán completar los alumnos una vez finalizada la unidad.
- Los debates que se realizan en esta unidad didáctica, tanto en las tareas 1 como en la final, en vez de hacerlos entre toda la clase, como en la propuesta inicial, se crean grupos de diez alumnos. Con ello se pretende que todos tengan la oportunidad de participar con ideas nuevas sin repetir información.
- Se retocan algunas consignas, en general para especificarlas más o, como las de la tarea 1, en la que se eliminan los ejemplos.
- Tarea 1
 - o El debate del foro pasa a formar parte de la evaluación sumativa.
 - o Después del debate, el estudiante debe realizar un informe.
 - o Se añaden más materiales de apoyo que el estudiante debe leer para disponer de más recursos para el debate.
- Tarea 2
 - o Esta tarea se impartía por medio de una clase magistral, en la que se les proyectaba una presentación en Power Point con las técnicas de traducción y ejemplos de cada una de ellas. Durante la presentación se observó que los estudiantes permanecían pasivos, de manera que se ha optado por pedir que sean ellos los que busquen ejemplos de referentes culturales y que los relacionen con las técnicas de traducción para cada uno de los géneros que se les presenta en la ficha 1.
- Tarea final
 - o El debate del foro pasa a formar parte de la evaluación sumativa.

- Después del debate, el estudiante debe realizar un informe sobre las conclusiones extraídas de los debates de la tarea 1 y final en el que deberán mencionar las ideas principales que hayan aparecido y argumentar por qué les resultan significativas.

2.1.2.2. Experimentación - Incorporación de los resultados de la experimentación

- Valoración de las modificaciones introducidas tras la prueba piloto

Con respecto a las modificaciones que sugeríamos a raíz de la prueba piloto y que ya se han introducido en la experimentación, hemos notado que:

- Ha sido positivo dividir la clase en grupos de diez para crear debates paralelos de diez estudiantes cada uno. Los debates son más ricos porque los estudiantes siempre encuentran ideas nuevas para aportar, mientras que en un debate de aproximadamente 40 personas era difícil no repetir ideas.
- Los estudiantes han valorado muy positivamente el material de apoyo que hemos introducido para la experimentación. En este sentido, hemos intentado que fuera diverso: traducción de referentes culturales en general, en publicidad, en teatro, etc., aplicación de técnicas de traducción, jerarquización de aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de traducir referentes culturales, etc.
- En lo que respecta a la tarea 2, en la que los propios estudiantes han tenido que buscar ejemplos y proponer técnicas para traducir referentes culturales de diferentes ámbitos, estamos seguros de que han alcanzado mayor competencia que cuando permanecían pasivos en el aula. Con relación a estos aspectos, queremos mencionar el comentario de un estudiante en el cuestionario sobre la evaluación de la semipresencialidad, en el que comentaba que "con la semipresencialidad es el propio estudiante el que aprende, no el profesor el que enseña". Esto, a pesar de que el estudiante, dado el cambio de paradigma a que se ve sometido, resulta negativo, para nosotros significa que hemos conseguido nuestro objetivo: hacer que el estudiante aprenda y que sea autónomo.
- El hecho de que el foro pasara a formar parte de la evaluación sumativa ha sido positivo; no obstante, debería tener más peso en la calificación final.

- Modificaciones que deberían introducirse tras la experimentación

Fruto de la experimentación de esta unidad didáctica, consideramos que se deberían introducir las siguientes modificaciones:

- Formación de grupos

- Los grupos deberían formarlos los propios estudiantes, de modo que consigan trabajar con personas con las que tengan afinidad o incluso con las que puedan compaginar horarios para realizar las actividades en grupo.

- Evaluación

- Se debería otorgar más peso a esta unidad en la evaluación sumativa. Con ello se pretende motivar a los estudiantes a participar en las actividades, de modo

que, por ejemplo, los debates en el foro sean más dinámicos. También porque hemos percibido que esta unidad supone una gran carga de trabajo para el estudiante.

- Se deberían revisar las matrices de evaluación y especificar mejor los criterios.
- En el caso concreto de la participación en el foro, se deberían exigir más participaciones, por ejemplo un mínimo de tres, y que éstas tengan relación con los comentarios anteriores, de manera que no se cree un debate con aportaciones sin sentido sino un debate tejido y conexo en el que haya un hilo conductor.

- Calendario

- Se deberían concentrar las entregas en una sola, al final de la unidad.
- Debería crearse un período único para los dos foros, de manera que haya dos hilos temáticos, pero que puedan ir haciendo contribuciones paralelamente.
- Debería ampliarse el plazo de participación en el foro. Consideramos que dado el tiempo que necesitan para leer el material de apoyo, asimilar la información que van trabajando, encontrar ejemplos, reflexionar y participar en el foro, esta unidad podría realizarse paralelamente a otras. En este sentido, podría hacerse la tarea 1 como actividad introductoria, dejar el foro abierto durante dos meses para que puedan ir participando sin la presión del tiempo, y realizar el resto de tareas posteriormente.

- Actividades

- Al inicio de la unidad, debería trabajarse en clase la identificación de referentes culturales de culturas extranjeras en textos en español y comentar qué técnicas se han seguido. De este modo sería más fácil para que después detecten los referentes culturales en textos escritos en inglés y que, a partir de los ejemplos vistos en clase, puedan sugerir una técnica de traducción u otra.
- Debería cambiarse el texto final por otro texto que no sea político y que les pueda resultar más próximo. Podría tratarse de un texto turístico en el que hubiera topónimos, elementos de la gastronomía local, marcas comerciales, etc.
- El informe de la tarea final sobre las ideas principales y los ejemplos más representativos surgidos en el foro se debería realizar de todos los debates, es decir, de los debates de todos los grupos y no sólo del propio grupo.

- Aspectos técnicos

- Dado el miedo de algunos estudiantes por no haber entrado antes en un foro y que precisamente esta actividad puntúe, consideramos que se debería abrir un foro de prueba que quede a disposición de los estudiantes durante dos semanas aproximadamente, de modo que puedan experimentar cómo se dejan mensajes, cómo se responde otro mensaje o cómo se hace una aportación. En esta misma línea, también se podría abrir un foro en el que

podieran tratar aspectos informales y que se podría llamar, por ejemplo “Café traducción”.

2.2. UNIDAD DIDÁCTICA *LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS DEL INGLÉS AL ESPAÑOL*

Presentamos en este apartado los resultados de la experimentación de la unidad didáctica *La traducción de textos narrativos del inglés al español* y la evolución de la unidad como consecuencia de dicha experimentación.

2.2.1. Resultados de la experimentación

Para recoger datos sobre el funcionamiento de esta unidad, hemos analizado el cuestionario de autoevaluación, el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial, los resultados de las actividades de aprendizaje de los estudiantes, en concreto de las actividades que forman parte de la evaluación sumativa, y el diario reflexivo del docente.

2.2.1.1. Resultados de la autoevaluación

A continuación mostramos los resultados del cuestionario de la autoevaluación por estudiante. En él podemos ver la puntuación media en cada apartado por alumno. Estos datos nos permiten comprobar cuál ha sido la tendencia de los alumnos, ya que hay alumnos que tienen a puntuar(se) muy por lo bajo, mientras que hay otros que hacen más bien lo contrario.

AUTOEVALUACIÓN																														
Unidad didáctica - <i>La traducción de textos narrativos del inglés al español</i>																														
Puntuación de cada competencia por estudiante																														
ESTUDIANTES																														
Competencias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	Media apartado
Comprensión de textos narrativos sencillos en inglés para poder traducir	4	4	4,2	4,4	4	4,8	4,6	4	3	3,6	4,6	4,4	4,8	3,6	4,2	4,2	4	4	3,6	4	4,4	4	4,4	3,8	4,4	2,2	4,6	X	3,8	4,1
Habilidades instrumentales para poder traducir textos narrativos sencillos	4	3,8	5	4,8	4,6	4,4	4,8	4,4	3	3,4	4,6	4,4	4,8	4,4	4,2	4	4,2	4	3,6	4	4,8	3,6	4,8	4,2	4,8	2,2	3,8	X	4,2	4,2
Resolución de problemas de traducción de textos narrativos sencillos	4	4	5	5	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	3	5	X	4	4,1
Producción de textos narrativos sencillos en español	3,3	4	5	4,2	4	4	4,3	3,5	2,8	3,8	4,8	4,6	4,1	5	4,1	4,1	4,1	4	4,1	4	5	3,1	4,6	3,5	4,5	2,6	4	X	4	4,1
Dominio de los principios metodológicos que rigen la traducción de textos narrativos sencillos	3,3	4	4,3	5	4,6	4,3	3,3	3,6	3,3	3,3	4	4,3	4	3,67	3,67	3,3	4	4	3	4	4,3	3,3	4	2,6	4	3,3	3	X	4	3,8
Trabajo autónomo	3	4	4	5	4	4	5	NR	3	2	3	5	5	4	4	3	5	4	3	3	4	3	5	5	5	3	3	X	5	3,9
Trabajo en equipo	2,5	3,6	4	5	3,3	4,8	4,3	NR	4	4,6	4,5	4,8	4,1	4,1	3,8	3,8	4,3	4	4	4,5	4,6	3,5	5	3,5	4,5	3,1	3,6	X	3,6	4,1
Planificación, organización y autoevaluación	3,1	4	3,8	3,8	2,3	3,8	4,6	NR	4	3,5	4,5	4,8	4,6	3,6	4,1	3,8	4,5	3,3	3	4,3	4,3	3,5	4,6	4,1	4,5	3	3,8	X	3,3	3,9
Uso de herramientas virtuales	3,5	4	4,7	5	4,2	4,5	4,7	NR	4,2	4,7	5	5	5	4,7	4,75	4,5	5	4	2	4,2	4,7	3,5	5	3,7	4,5	3,2	4	X	3,7	4,3

En la siguiente tabla, mostramos la puntuación que cada estudiante se ha atribuido para esta unidad didáctica y la nota media calculada de todas estas puntuaciones individuales.

AUTOEVALUACIÓN: PUNTUACIÓN PERSONAL POR ALUMNO																													
Unidad didáctica - <i>La traducción de textos narrativos del inglés al español</i>																													
ESTUDIANTES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Media de la puntuación personal (entre 1 y 10)	2	4	4	4	3,5	4	3,5	NR	4	3	4	3,75	3,75	4	3,5	3,5	3,75	4	3,5	4	4	3,5	4,5	3,25	3	3	3	X	3,5
Nota media	3,6																												

Esta tabla nos proporciona una panorámica de la puntuación por pregunta, para saber si la tónica general ha sido puntuarla por lo alto o por lo bajo o atribuirle una nota media. Para ello mostramos cuántos alumnos (y qué porcentaje representan) han asignado un cinco a la pregunta, cuántos un cuatro, cuántos un tres, un dos, un uno o no han respondido.

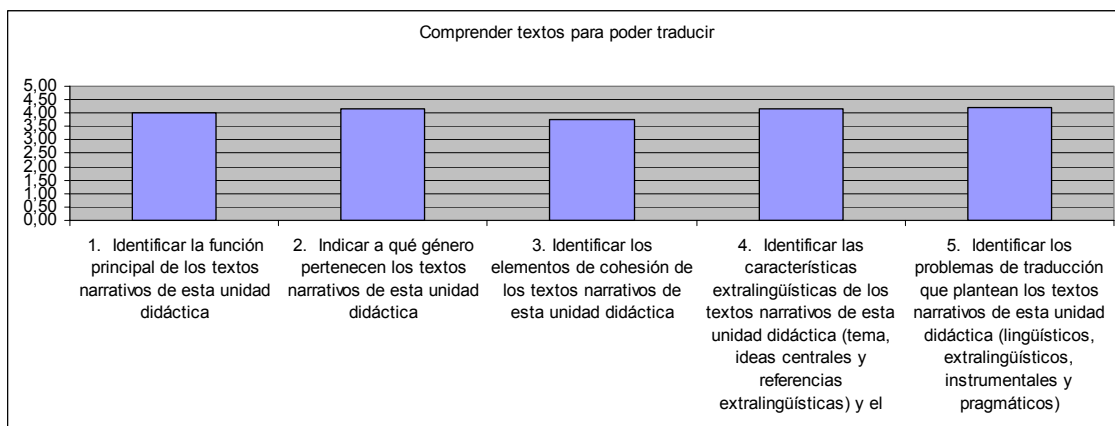
AUTOEVALUACIÓN						
UNIDAD DIDÁCTICA - LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS DEL INGLÉS AL ESPAÑOL						
Comprensión de textos narrativos sencillos en inglés para poder traducir	5	4	3	2	1	NR
1. Identificar la función principal de los textos narrativos de esta unidad didáctica	14% (4)	79% (22)	0% (0)	7% (2)	0% (0)	0% (0)
2. Indicar a qué género pertenecen los textos narrativos de esta unidad didáctica	36% (10)	46% (13)	14% (4)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
3. Identificar los elementos de cohesión de los textos narrativos de esta unidad didáctica	7% (2)	61% (7)	32% (9)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
4. Identificar las características extralingüísticas de los textos narrativos de esta unidad didáctica (tema, ideas centrales y referencias extralingüísticas) y el contexto (emisor y receptor)	32% (9)	57% (16)	7% (2)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
5. Identificar los problemas de traducción que plantean los textos narrativos de esta unidad didáctica (lingüísticos, extralingüísticos, instrumentales y pragmáticos)	32% (9)	61% (17)	4% (1)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
Habilidades instrumentales para poder traducir textos narrativos sencillos	5	4	3	2	1	NR
6. Trazar un plan de documentación para la resolución de los problemas de traducción de un texto narrativo	21% (6)	54% (15)	21% (6)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
7. Documentarme en vistas a la resolución de los problemas de traducción que plantea un texto narrativo	14% (4)	64% (18)	21% (6)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
8. Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir (Word, Explorador de Windows, etc.)	46% (13)	43% (12)	4% (1)	7% (2)	0% (0)	0% (0)
9. Navegar por la Red para documentarme	54% (15)	36% (10)	7% (2)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
10. Aplicar los recursos tecnológicos para resolver problemas de traducción básicos (diccionarios electrónicos, correctores ortográficos, textos paralelos, conocimientos culturales básicos, etc.)	54% (15)	32% (9)	11% (3)	0% (0)	4% (1)	0% (0)
Resolución de problemas de traducción de textos narrativos sencillos	5	4	3	2	1	NR
11. Resolver los problemas de traducción que plantean los textos narrativos de esta unidad didáctica	21% (6)	68% (19)	7% (2)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
Producción de textos narrativos sencillos en español	5	4	3	2	1	NR
12. Redactar la traducción buscando una lectura fluida	29% (8)	50% (14)	18% (5)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
13. Verificar la claridad de ideas en mis propias traducciones antes de entregarlas	25% (7)	57% (16)	14% (4)	0% (0)	0% (0)	4% (1)
14. Verificar la corrección ortográfica en mis propias traducciones antes de entregarlas	32% (9)	54% (15)	11% (3)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
15. Verificar la corrección léxica en mis propias traducciones antes de entregarlas	21% (6)	64% (18)	11% (3)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
16. Verificar la corrección estilística en mis propias traducciones antes de entregarlas	21% (6)	50% (14)	29% (8)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
17. Verificar que mis traducciones no contengan errores de edición y formato antes de entregarlas	43% (12)	32% (9)	21% (6)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
Dominio de los principios metodológicos que rigen la traducción de textos narrativos sencillos	5	4	3	2	1	NR
18. Identificar los errores de traducción en la traducción de los textos narrativos de esta unidad	7% (2)	61% (17)	25% (7)	7% (2)	0% (0)	0% (0)
19. Clasificar los errores de traducción en la traducción de un texto narrativo sencillo realizada por un compañero/a	4% (1)	50% (14)	39% (11)	7% (2)	0% (0)	0% (0)

20. Mejorar mi propia traducción a partir de los comentarios introducidos por un compañero/a	29% (8)	64% (18)	4% (1)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
Trabajo autónomo	5	4	3	2	1	NR
21. Recorrer las etapas de traducción de los textos narrativos de esta unidad de forma autónoma	32% (9)	29% (8)	32% (9)	4% (1)	0% (0)	4% (1)
Trabajo en equipo	5	4	3	2	1	NR
22. Trabajar con mis compañeros	25% (7)	39% (11)	32% (9)	0% (0)	0% (0)	4% (1)
23. Promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo a través de aportaciones argumentadas	21% (6)	39% (11)	32% (9)	0% (0)	4% (1)	4% (1)
24. Trabajar de forma autónoma dentro de un grupo	46% (13)	36% (10)	14% (4)	0% (0)	0% (0)	4% (1)
25. Defender mis opiniones dentro de un grupo	32% (9)	46% (13)	14% (4)	4% (1)	0% (0)	4% (1)
26. Valorar las aportaciones de mis compañeros	39% (11)	50% (14)	7% (2)	0% (0)	0% (0)	4% (1)
27. Ampliar, corregir o criticar las aportaciones de mis compañeros	18% (5)	61% (17)	18% (5)	0% (0)	0% (0)	4% (1)
Planificación, organización y autoevaluación	5	4	3	2	1	NR
28. Utilizar los materiales de apoyo para orientarme en las actividades	25% (7)	43% (12)	21% (6)	7% (2)	0% (0)	4% (1)
29. Identificar correctamente las actividades para entregarlas	25% (7)	43% (12)	25% (7)	4% (1)	0% (0)	4% (1)
30. Cumplir con los plazos de entrega establecidos para las actividades	32% (9)	54% (15)	7% (2)	4% (1)	0% (0)	4% (1)
31. Participar en el foro del Campus Virtual respetando el calendario marcado	39% (11)	32% (9)	18% (5)	7% (2)	0% (0)	4% (1)
32. Planificar y organizar el tiempo y mi trabajo	18% (5)	39% (11)	32% (9)	7% (2)	0% (0)	4% (1)
33. Autoevaluarme	7% (2)	54% (15)	29% (8)	7% (2)	0% (0)	4% (1)
Uso de herramientas virtuales	5	4	3	2	1	NR
34. Participar en el foro del Campus Virtual emitiendo mi opinión	25% (7)	39% (11)	25% (7)	7% (2)	0% (0)	4% (1)
35. Descargar archivos del Campus Virtual relacionados con las actividades	54% (15)	36% (10)	0% (0)	7% (2)	0% (0)	4% (1)
36. Adjuntar archivos en un correo electrónico	71% (20)	18% (5)	4% (1)	4% (1)	0% (0)	4% (1)
37. Introducir comentarios en un documento Word	64% (18)	11% (3)	14% (4)	7% (2)	0% (0)	4% (1)

En los siguientes apartados, examinaremos los datos de la autoevaluación que, como mencionábamos, observamos desde dos perspectivas. En primer lugar, veremos la cantidad (y el porcentaje) de estudiantes que ha otorgado un 5, un 4, un 3, etc. a cada pregunta. También nos fijaremos en las puntuaciones que han otorgado los estudiantes individualmente a las preguntas y la media que resulta en cada apartado.

- **COMPETENCIA ESPECÍFICA:
COMPRENDER TEXTOS PARA PODER TRADUCIR**

El gráfico que representa los resultados recogidos de la competencia específica comprender textos para traducir es el siguiente:



En el apartado relacionado con la competencia específica *comprender textos para poder traducir* observamos que la mayoría se otorga una puntuación de 4 ó 5, con lo cual percibimos que juzgan que han adquirido esta competencia específica.

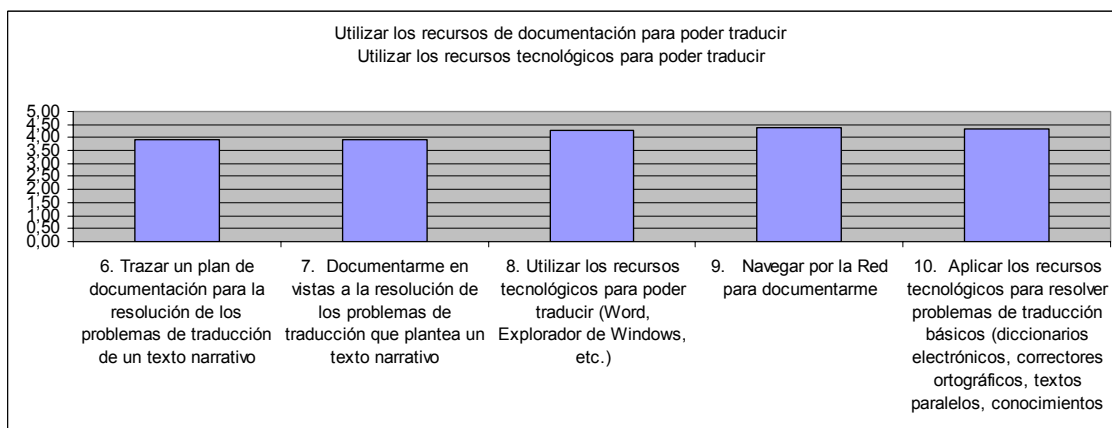
En este apartado, las puntuaciones individuales siguen un *continuum* de 4,8 a 2,2. Vemos que ese 2,2 representa un caso aislado, ya que si lo excluimos vemos que la mayoría de notas oscila entre el 4,8 y 3,8. Si tenemos en cuenta la nota de todos los estudiantes para esta competencia, obtenemos una valoración media de 4.

- **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:**

- o **UTILIZAR LOS RECURSOS DE DOCUMENTACIÓN PARA PODER TRADUCIR**
- o **UTILIZAR LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA PODER TRADUCIR**

El siguiente gráfico muestra los resultados del aprendizaje de las dos competencias específicas: utilizar los recursos de documentación para poder traducir y utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir.

Estas dos competencias se han reunido en el cuestionario de autoevaluación bajo el título "habilidades instrumentales para poder traducir textos narrativos sencillos".

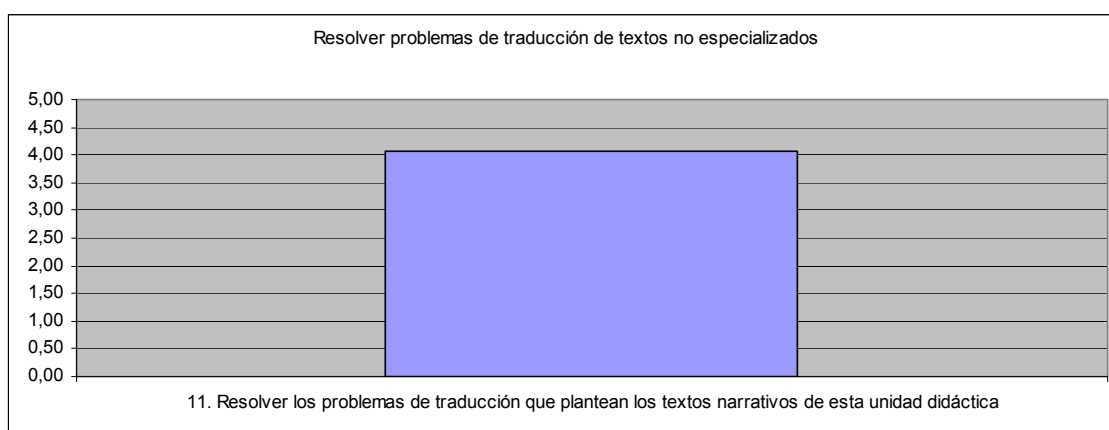


En relación con estas dos competencias específicas percibimos que la mayoría de estudiantes se atribuye una puntuación de entre 5 y 4 (sobre cinco) en las diferentes preguntas, de modo que se puede apreciar que la mayoría se siente competente en la utilización de los recursos de documentación y los recursos tecnológicos para poder traducir.

Si observamos las puntuaciones individuales, advertimos unas puntuaciones que van de 5 a 2,2 en los extremos. Como en la competencia anterior, notamos que el estudiante que se atribuye esta valoración en la competencia es un caso aislado, y que si se excluye, el resto oscila entre el 4,8 y el 3,6. La valoración media para esta competencia es de 4,1.

- **COMPETENCIA ESPECÍFICA:
RESOLVER PROBLEMAS DE TRADUCCIÓN DE TEXTOS NO ESPECIALIZADOS**

La cuestión que se ha planteado sobre esta competencia se presenta de la siguiente manera en forma de gráfico:

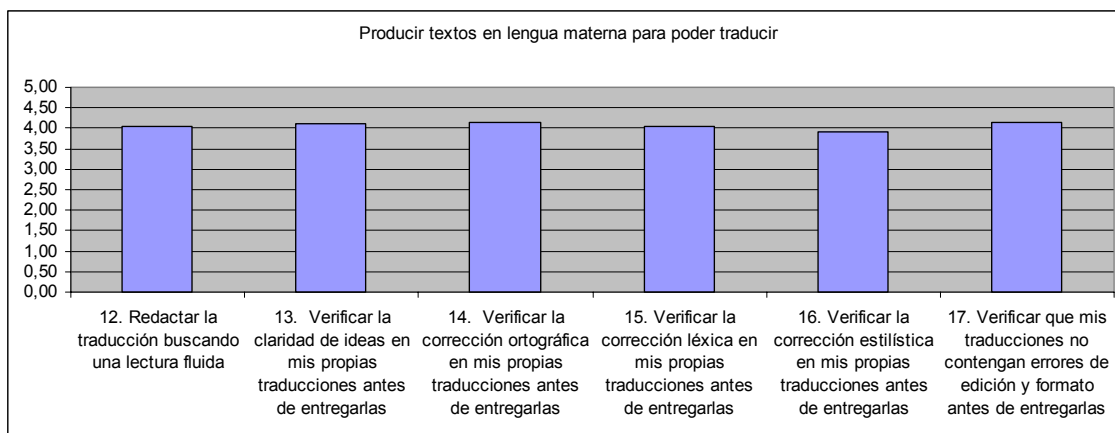


Si tomamos las puntuaciones individuales de los estudiantes, se puede ver que el continuo de este apartado va de 5 a 2, aunque como se puede observar, el 2 es un caso aislado, cosa que no sucede con el 5, y la mayoría se sitúa en 4. De hecho, la puntuación media es de 4.

Con estos datos, podemos concluir que la mayoría de estudiantes se considera capaz de resolver problemas de traducción de textos no especializados.

- **COMPETENCIA ESPECÍFICA:
PRODUCIR TEXTOS EN LENGUA MATERNA PARA PODER TRADUCIR**

En conjunto, las cuestiones que nos orientan sobre el grado de adquisición de la competencia específica producir textos en lengua materna para poder traducir por parte del grupo quedan en forma de gráfico como se muestra a continuación.

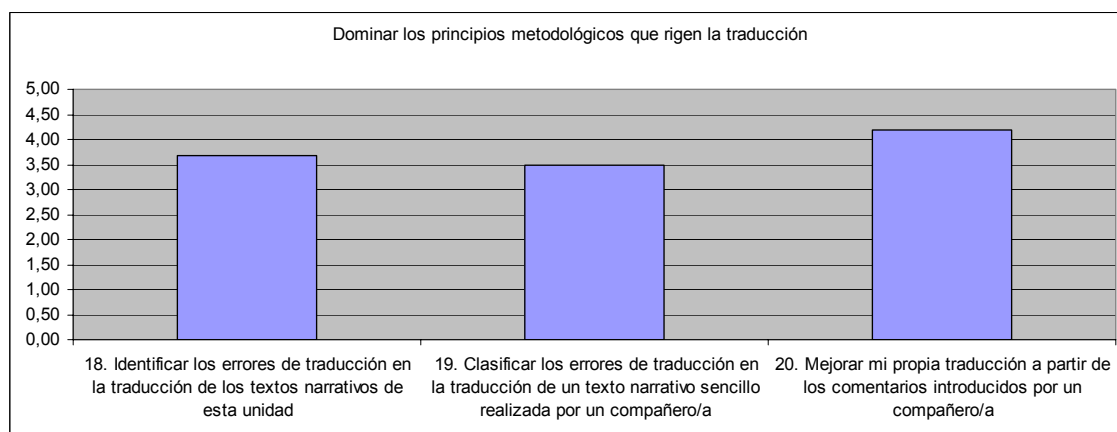


En este apartado, la inmensa mayoría de estudiantes también valora positivamente su competencia en la producción de textos narrativos sencillos para poder traducir, para lo cual se asignan una puntuación entre 4 y 5, aunque hay una minoría de estudiantes que en algunos de los aspectos se otorga un 3, y una minoría poco representativa que se confiere un 2. En este sentido, consideramos que la mayoría se juzga competente en esta competencia específica.

Al examinar la puntuación individual de cada estudiante respecto a la producción de textos narrativos sencillos en español para poder traducir, hemos calculado una nota media de 4. En los extremos de las puntuaciones otorgadas por los estudiantes para el apartado completo, vemos un 5 (en tres casos) y un 2,6 (en un caso) seguido de otro único caso de 2,8. Aunque si nos fijamos con detalle, nos percatamos de que la mayoría de resultados oscila entre 3,5 y 4,5 sobre cinco.

- **COMPETENCIA ESPECÍFICA:
DOMINAR LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS QUE RIGEN LA TRADUCCIÓN**

Gráficamente, el grado de adquisición de esta competencia específica queda de la siguiente manera:



En lo que se refiere al dominio de los principios metodológicos de la traducción, los estudiantes se conceden una nota, en general, de 4 en las distintas preguntas del apartado, y en algunos casos incluso de 3.

Sobre la identificación de los errores de traducción en la traducción de los textos narrativos de esta unidad, sólo dos estudiantes (el 7%) se atribuyen la máxima puntuación, 17 estudiantes (el 61%) se otorgan un 4, y 7 estudiantes (el 25%) un 3. Estos valores nos parecen relativamente altos en su conjunto, aunque el 25% otorga una puntuación de 3, dato que habría que tener en cuenta. No obstante, es la primera vez que los estudiantes realizaban una revisión de una traducción, para lo cual debían guiarse con un baremo de corrección de traducciones con el que todavía no se sentían familiarizados.

En la clasificación los errores de traducción en la traducción de un texto narrativo sencillo realizada por un compañero/a, como en el caso anterior, un porcentaje bastante representativo, el 39% del grupo se ha otorgado únicamente una puntuación de 3.

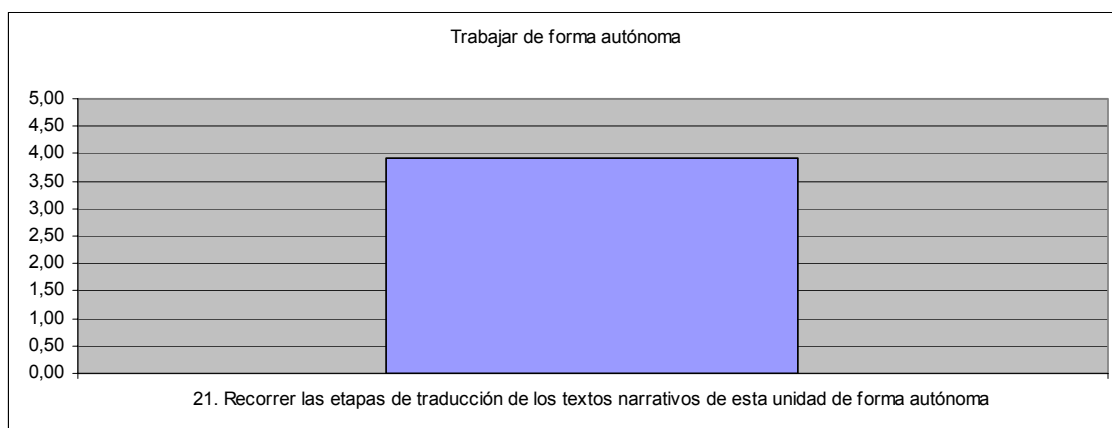
Una vez realizada la revisión de una traducción y de obtener la suya propia revisada, los estudiantes se han atribuido notas más altas a la mejora de su propia traducción a partir de la clasificación de errores que aparecía en su propia traducción, revisión ésta realizada por los compañeros. En este sentido, la mayoría se atribuye una nota de entre 4 y 5.

Con relación a esta cuestión, nos gustaría apuntar que los alumnos han valorado muy positivamente esta actividad y así nos lo han hecho saber. El motivo de esta valoración es que, según ellos, les ha resultado de gran ayuda poder clasificar los errores de una traducción. Además, ven esta actividad como un ejercicio profesional, ya que una de las tareas que se les podrá encargar cuando salgan al mercado laboral es precisamente la revisión de traducciones y de textos en general.

Si examinamos la tabla con las puntuaciones individuales de los estudiantes para cada pregunta, observamos que la puntuación media es de 3,7, aunque en el extremo encontramos un único caso que hace bajar la media, de 2,6.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
TRABAJAR DE FORMA AUTÓNOMA**

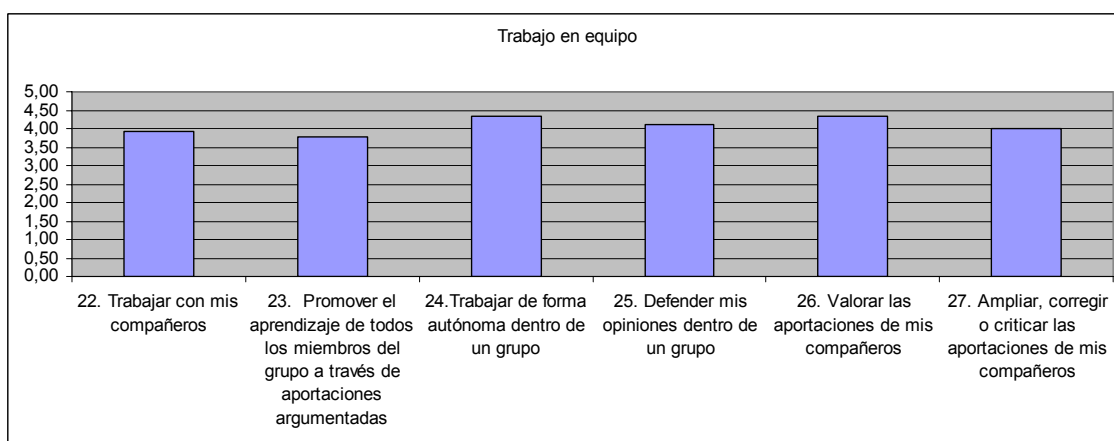
Si calculamos las puntuaciones por alumno, obtenemos para esta competencia una media de 3,9, que si representamos en forma de gráfico aparece así:



Sobre la competencia *trabajar de forma autónoma* hemos formulado una única pregunta: recorrer las etapas de traducción de los textos narrativos de esta unidad de forma autónoma. El 61% del grupo se considera competente en este aspecto y se atribuye una nota entre 5 y 4. No obstante, el 32% se otorga únicamente un 3, lo cual nos parece un porcentaje bastante alto. Consideramos que, al tratarse de un grupo de iniciación, no se juzgan suficientemente autónomos como para recorrer todas las etapas del proceso de traducción de forma autónoma.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
TRABAJAR EN EQUIPO**

El gráfico relativo a la adquisición de esta competencia genérica por parte de los estudiantes es el siguiente:



La mayoría de estudiantes se considera competente en el trabajo en equipo, ya que como se puede observar en la tabla anterior, la práctica totalidad de puntuaciones se encuentran entre 5 y 4, y solo la puntuación de algunos estudiantes oscila entre el 2 y el 9% se puntúan con un 3 en varios aspectos. Sobre este aspecto, hay que puntualizar que, como se verá en el apartado siguiente, en que valoran la enseñanza de la unidad didáctica, la práctica

totalidad del grupo ha valorado muy negativamente el proceso de formación de grupos, formados por la profesora.

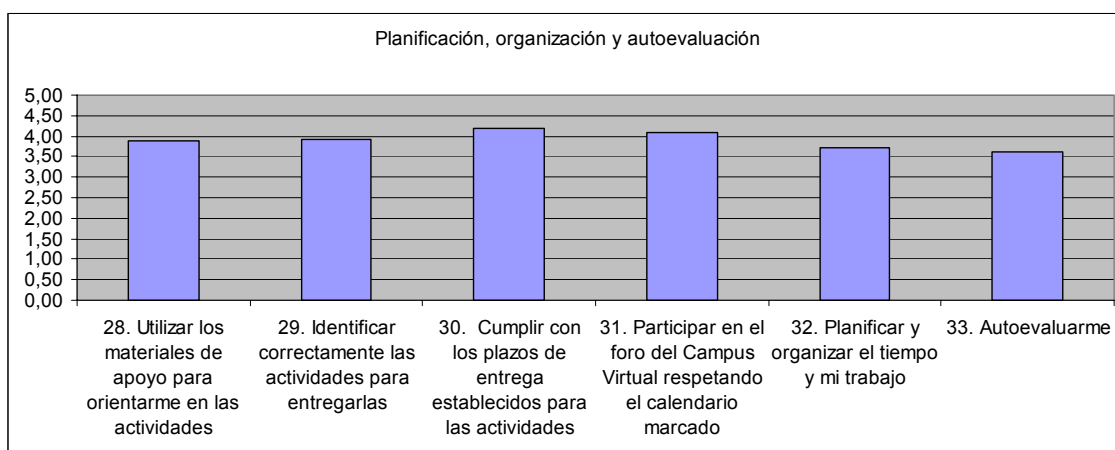
En el trabajo con los compañeros, si bien el 64% otorga unas puntuaciones de 5 y 4, el 39% (9 estudiantes) se atribuye un 3 solamente, creemos que dado su desagrado respecto a la formación de los grupos, lo que han valorado aquí no es su capacidad de trabajar en grupo sino su deseo de trabajar de forma individual o de trabajo con grupos formados por ellos mismos.

Sobre la promoción del aprendizaje de todos los miembros del grupo a través de aportaciones argumentadas. Como en la pregunta anterior, consideramos que el hecho de que el 32% del grupo se haya asignado solamente una puntuación de 3 es un resultado relativamente negativo. Por otro lado, pensamos que esta pregunta engloba también una competencia de niveles superiores: la capacidad crítica, necesaria para promover el aprendizaje de los compañeros además del suyo propio.

En lo relativo a esta competencia, si observamos la tendencia de las puntuaciones individuales de los estudiantes, obtenemos que la puntuación media es de 4. A parte de un 2,5 en el extremo inferior, el resto de puntuaciones de los estudiantes es bastante homogéneo.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
PLANIFICAR, ORGANIZAR Y AUTOEVALUARSE**

La media obtenida a partir de las puntuaciones individuales en cada pregunta relacionada con esta competencia genérica es de 3,9.



En este apartado, comprobamos que los estudiantes, en general, se atribuyen una nota de entre 5 y 4, aunque este último en un porcentaje más alto. No obstante, hay que mencionar que un porcentaje bastante significativo se otorga un 3 en algunas preguntas, tal y como apuntamos a continuación.

En la utilización de los materiales de apoyo para orientarse en las actividades pregunta la mayoría de estudiantes, en concreto el 68%, se sitúa entre el 5 y el 4.

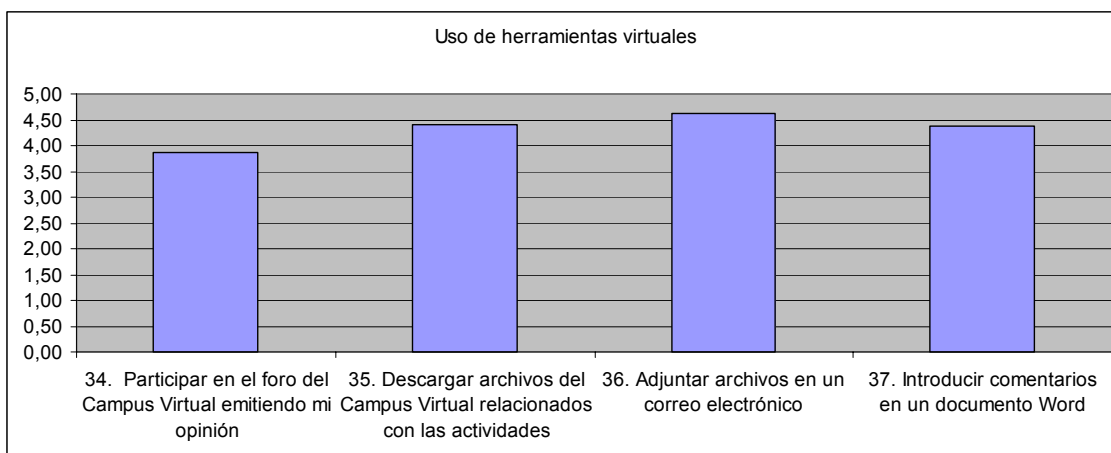
En relación con la identificación de las actividades para entregarlas, comprobamos que este es uno de los casos que apuntábamos, en que un 25% de los estudiantes se confiere únicamente un 3.

En la planificación y organización del tiempo y el trabajo, el 32% de los estudiantes se ha asignado un 3 en esta pregunta, lo cual denota, como ellos mismos también hacen constar en el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial, que han tenido dificultades en organizar su tiempo. Esto, han explicado, se debe a que había múltiples entregas a lo largo de toda la unidad y cada actividad seguía una dinámica y forma de entrega diferente (individual, en grupo, por correo electrónico o Campus Virtual).

Por otro lado, si bien la mayoría de estudiantes se siente competente en la autoevaluación, el 29% se otorga una puntuación de 3. Como en la pregunta 23 de este cuestionario, creemos que la autoevaluación está relacionada con la capacidad crítica de la persona, algo que este grupo en concreto, al tratarse de un grupo de primero del grado, todavía no ha desarrollado.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
USAR LAS HERRAMIENTAS VIRTUALES**

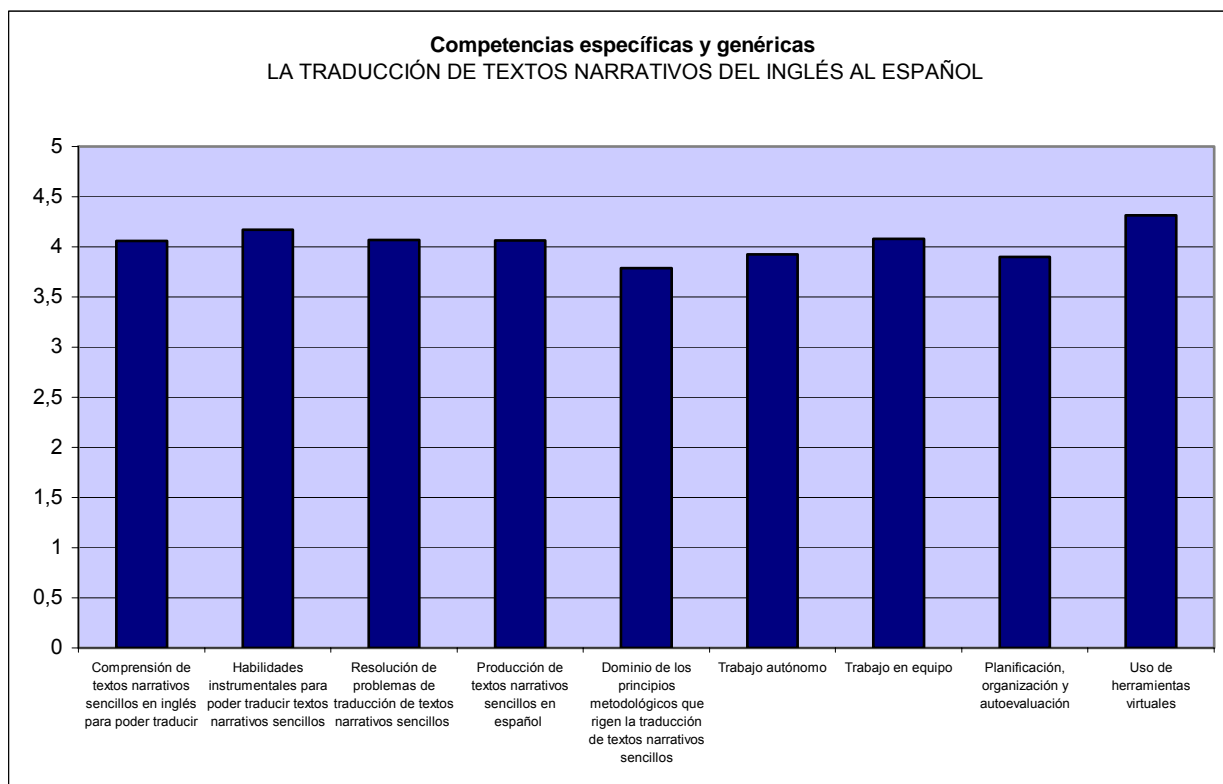
El siguiente gráfico muestra los resultados del aprendizaje que se han alcanzado en esta competencia genérica relacionada directamente con la semipresencialidad.



La mayoría de estudiantes se considera competente en el uso de las herramientas virtuales. Específicamente, sobre la participar en el foro del Campus Virtual emitiendo su opinión. En este punto, destacamos que el 25% de los estudiantes se otorga una puntuación de 3, aunque la mayoría (un 64%) se sitúa entre el 4 y el 5. Consideramos que la puntuación de 3 no refleja la competencia de los estudiantes en la participación en el foro, sino que pretende mostrar su desagrado con relación a la actividad, ya que según ellos les ha dado mucho trabajo.

Por último, si observamos las puntuaciones individuales en el uso de las herramientas virtuales, los estudiantes se valoran en su conjunto con un 4,3.

A continuación, mostramos un gráfico en el que se puede observar globalmente el grado de adquisición de las distintas competencias de la unidad didáctica *La traducción de textos narrativos del inglés al español* que se atribuye el alumnado.



Con esta figura, se puede comprobar que todas las competencias se encuentran por encima de una puntuación de 3,7 y por debajo de 4,4, una puntuación que consideramos relativamente alta y con la que nos sentimos satisfechos. Si examinamos las competencias específicas únicamente, podemos comprobar que todas ellas, excepto dominar los principios metodológicos que rigen la traducción, se encuentran por encima de 4 sobre 5, un resultado considerablemente alto y que nos lleva a concluir que los estudiantes se sienten competentes en la traducción de textos narrativos sencillos del inglés al español.

2.2.1.2. Resultados del aprendizaje

Para analizar los resultados del aprendizaje, tomamos las calificaciones otorgadas a los estudiantes en las distintas actividades de la unidad didáctica. Recordamos que el porcentaje que se indica se toma del total de la asignatura.

Unidad didáctica <i>La traducción de textos narrativos</i>							
CALIFICACIONES POR ALUMNO							
ESTUDIANTE	Tarea 1 (pretrad. foro)	Tarea 2	Tarea 3	Tarea 3 (tr. mejorada)	TF (trad.)	TF (Informe)	TOTAL
	2%	0%	2%	0%	12%	2%	
1	NP	√	10	√	4	10	4,9
2	10	√	10	√	7	10	8
3	NP	√	10	√	9	2	7,3
3	10	√	10	√	4	10	6
4	10	√	9	√	5,5	10	6,9
5	NP	√	10	√	5	5	5
6	5	√	9	√	8	10	8
7	10	√	10	√	8	10	8,7
8	5	√	10	√	6,5	10	7,1
9	NP	√	9	√	7	10	6,8
10	10	√	8	√	10	10	9,8
11	10	√	10	√	8	10	8,7
12	5	√	9	√	5	10	6
13	10	√	7	√	9,5	10	9,3
15	NP	√	9	√	9	10	8,1
16	7	√	8	√	9,5	10	9,1
17	7	√	9	√	6,5	10	7,2
18	5	√	8	√	8	10	7,9
19	7	NP	NP	NP	NP	NP	0,8
20	NP	√	8	√	5	10	5,3
21	5	√	10	√	9,5	8	8,9
22	10	√	NP	√	2	5	3
23	5	√	10	√	9,5	10	9,1
24	5	√	8	√	4,5	10	5,6
25	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
26	10	√	10	√	8	10	8,7
27	NP	NP	7	NP	4,5	NP	3,8
28	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
29	10	√	10	NP	NP	NP	2,2

Si analizamos la tabla con las calificaciones relativas a la unidad didáctica, observamos que el porcentaje de estudiantes que entregan las actividades que califican y las que no califican es bastante homogéneo. En este sentido, es necesario apuntar que en un principio la tarea 2 era puntuable. Esta tarea consistía en hacer una traducción en grupo y enviársela a otro grupo para que la revisara. Se había previsto que la profesora la calificara, pero al revisarla un grupo percibimos que no tenía sentido que la puntuara (y revisara) la profesora y un grupo, de modo que el 2%

de la nota que se había asignado pasó a la traducción de la tarea final, por acuerdo unánime de toda la clase.

Observamos que el porcentaje de aprobados es muy alto. Suponemos que esto se debe a la fragmentación de las actividades y también al hecho de realizar las actividades en grupo, ya que cada uno puede comentar aspectos diferentes de las actividades y enriquecer la tarea.

En lo que se refiere a los resultados de la traducción de la tarea final, destacamos que uno de los tres suspensos corresponde a una estudiante extranjera de habla no hispana.

2.2.1.3. Resultados de la evaluación de la enseñanza

En la siguiente tabla, presentamos la evaluación que hacen los estudiantes de la enseñanza semipresencial de esta unidad didáctica. En ella se puede ver la puntuación que otorga cada alumno en cada una de las preguntas formuladas.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL																													
UNIDAD DIDÁCTICA LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS DEL INGLÉS AL ESPAÑOL																													
APRENDIZAJE	ESTUDIANTES																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
1. Esta unidad didáctica ha respondido a mis expectativas.	3	4	3	5	4	5	4	3	2	3	2	5	5	4	4	4	5	3	3	3	4	4	5	4	4	3	3	2	X
2. Los objetivos planteados al inicio de la unidad se han cumplido.	3	4	5	5	4	5	4	4	2	3	2	5	5	4	4	4	5	4	3	3	5	4	5	4	4	4	3	1	X
3. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.	2	4	3	5	5	5	5	NR	2	2	2	5	5	4	4	4	4	3	3	3	5	4	5	3	5	3	3	2	X
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.	NR	4	4	5	4	4	4	4	3	2	2	5	5	4	5	4	5	4	3	4	5	3	5	4	5	4	3	2	X
7. El nivel de dificultad / profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.	1	4	4	5	5	5	4	NR	2	2	2	5	5	4	5	4	4	3	4	4	5	3	5	5	5	4	3	3	X
Media por apartado / alumno	2,2	4	3,8	5	4,4	4,8	4,2	3,6	2,2	2,4	2	5	5	4	4,4	4	4,6	3,4	3,2	3,4	4,8	3,6	5	4	4,6	3,6	3	2	X
METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
11. Me ha resultado útil trabajar esta unidad didáctica de forma semipresencial.	1	3	3	5	4	4	NR	4	4	2	4	5	5	3	4	3	5	2	2	2	5	3	5	2	5	5	3	1	X
12. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial.	1	2	3	1	NR	2	2	3	2	2	3	2	2	2	1	1	4	1	2	1	2	2	4	1	4	4	3	1	X
13. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial.	5	4	3	4	NR	3	4	4	3	5	4	2	4	4	4	5	3	4	1	5	2	2	2	5	2	3	4	4	X
14. Me ha resultado útil trabajar en aula multimedia.	5	1	4	4	4	5	5	5	5	3	5	5	5	4	3	3	5	4	3	4	4	3	4	2	4	4	3	5	X
15. El uso del Campus Virtual que se ha hecho en esta unidad didáctica ha sido adecuado.	3	4	4	5	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	4	4	5	4	2	4	5	3	4	5	5	4	2	5	X
16. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual.	1	3	NR	1	1	1	NR	3	3	3	1	2	NR	NR	1	1	1	3	4	1	1	NR	NR	1	NR	3	4	1	X
17. Me ha resultado útil entregar los trabajos en formato electrónico.	5	4	2	4	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	3	5	2	3	5	X
18. Me ha resultado útil poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar en equipo o de forma individual, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.).	4	4	5	4	5	4	5	5	5	3	2	5	4	3	5	3	5	1	3	3	5	4	5	3	4	4	3	1	X
19. Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.).	1	5	4	1	1	3	3	4	3	3	1	4	5	NR	1	1	5	1	3	1	1	3	2	1	2	4	2	1	X
Media por apartado / alumno	2,8	3,3	3,5	3,2	3,5	3,4	4,1	4,2	3,5	3,2	3,3	3,8	4,3	3,7	3	2,7	4,2	2,6	2,6	2,7	3,3	3	3,8	2,5	3,8	3,6	3	2,6	X
HERRAMIENTAS VIRTUALES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
26. Me ha resultado útil trabajar con el foro.	2	3	5	4	3	4	4	4	2	2	2	4	4	3	4	3	5	1	1	1	3	2	5	3	5	4	3	1	X

27. Me ha resultado útil la comunicación con mis compañeros y/o con la profesora por correo electrónico.	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4	3	5	5	5	4	1	5	5	4	5	5	5	3	4	1	X
28. Me ha resultado útil el uso del <i>chat</i> para realizar el trabajo en equipo con mis compañeros de grupo.	1	4	1	1	4	1	1	4	1	4	5	1	4	1	1	3	1	4	1	5	4	2	4	1	5	4	2	1	X
Media por apartado / alumno	2,6	3,6	3,6	3,3	4	3,3	3	4,3	2,3	3,3	4	3	4	2,3	3,3	3,6	3,6	3	1	3,6	4	2,6	4,6	3	5	3,6	3	1	X
EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
29. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.	3	4	5	5	5	4	5	4	4	3	4	5	5	4	5	4	4	3	2	3	4	3	5	4	5	4	3	4	X
30. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.	3	3	5	4	5	5	5	5	4	3	5	5	4	4	5	4	4	3	3	3	4	3	5	3	4	4	3	4	X
31. Las actividades de esta unidad que cuentan para la evaluación de la asignatura me han parecido suficientemente diversas.	2	4	3	4	4	4	3	3	2	3	2	5	4	4	4	4	5	3	3	4	4	3	5	3	4	3	3	3	X
32. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.	3	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	3	4	3	3	4	1	5	4	2	4	X
33. Me ha parecido correcta la calificación que se ha otorgado a cada actividad.	4	4	NR	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	5	3	3	3	X
34. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad.	1	4	NR	4	3	4	3	5	2	4	5	5	4	3	4	4	5	2	4	4	4	3	4	NR	5	3	3	4	X
Media por apartado / alumno	2,6	3,8	4,5	4,3	4,3	4,3	4,3	4,5	3,6	3,5	4,3	5	4,5	3,8	4,3	4,1	4,5	3	3	3,5	3,8	3	4,5	3	4,6	3,5	2,8	3,6	X
CARGA DE TRABAJO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
37. Las tareas para las que he tenido que invertir más tiempo de trabajo han sido las que más me han ayudado en mi proceso de aprendizaje.	2	4	3	3	4	4	4	5	3	2	5	5	4	4	3	3	4	1	3	4	4	3	4	4	4	3	3	2	X
38. Las tareas no presenciales me han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre mi aprendizaje.	2	3	NR	2	3	4	4	4	4	3	1	5	4	4	3	3	5	1	3	4	4	3	4	2	3	4	3	3	X
40. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.	3	4	3	4	5	4	4	4	3	3	3	5	4	4	4	3	4	2	4	2	4	3	NR	NR	NR	4	3	4	X
Media por apartado / alumno	2,3	3,6	3	3	4	4	4	4,3	3,3	2,6	3	5	4	4	3,3	3	4,3	1,3	3,3	3,3	4	3	4	3	3,5	3,6	3	3	X
DISEÑO DE LOS MATERIALES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
42. El diseño de los materiales de la unidad didáctica me ha parecido adecuado y fácil de entender (fichas, textos, material de apoyo, calendario, etc.).	3	4	3	4	5	4	5	5	4	2	5	5	4	4	4	4	5	2	3	4	4	3	4	5	5	4	3	2	X
43. El uso de los iconos en las actividades me ha resultado útil.	4	4	3	4	5	4	4	5	5	3	3	5	5	3	5	4	4	3	2	2	3	3	4	3	5	3	3	3	X
44. Ha sido útil acabar la unidad didáctica con una tarea final que se tenía que realizar de forma autónoma, ya fuera en grupo o de forma individual.	4	5	4	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	4	5	3	3	5	4	3	5	5	5	5	4	3	X
Media por apartado / alumno	3,6	4,3	3,3	4,3	5	4,3	4,6	5	4,6	2,3	4,3	5	4,6	4	4,6	4	4,6	2,6	2,6	3,6	3,6	3	4,3	4,3	5	4	3,3	2,6	X

En la siguiente tabla, hemos introducido las respuestas de cada una de las preguntas numéricas del cuestionario de evaluación de la enseñanza relativo a la unidad didáctica *La traducción de textos narrativos del inglés al español*. En él se puede observar el porcentaje de estudiantes que otorgan a las distintas preguntas un 5, un 4, etc.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL						
Unidad didáctica - <i>La traducción de textos narrativos del inglés al español</i>						
Media de cada respuesta						
APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	NR
1. Esta unidad didáctica ha respondido a mis expectativas.	21% (6)	36% (10)	32% (9)	11% (3)	0% (0)	0% (0)
2. Los objetivos planteados al inicio de la unidad se han cumplido.	29% (8)	43% (12)	18% (5)	7% (2)	4% (1)	0% (0)
3. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.	32% (9)	21% (6)	25% (7)	18% (5)	0% (0)	4% (1)
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.	29% (8)	43% (12)	14% (4)	11% (3)	0% (0)	4% (1)
7. El nivel de dificultad / profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.	36% (10)	32% (9)	4% (1)	11% (3)	4% (1)	4% (1)
METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD	5	4	3	2	1	NR
11. Me ha resultado útil trabajar esta unidad didáctica de forma semipresencial.	29% (8)	21% (6)	21% (6)	18% (5)	7% (2)	4% (1)
12. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial.	0% (0)	14% (4)	14% (4)	39% (11)	29% (8)	4% (1)
13. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial.	18% (5)	39% (11)	18% (5)	18% (5)	4% (1)	4% (1)
14. Me ha resultado útil trabajar en aula multimedia.	36% (10)	36% (10)	21% (6)	4% (1)	4% (1)	0% (0)
15. El uso del Campus Virtual que se ha hecho en esta unidad didáctica ha sido adecuado.	50% (14)	32% (9)	11% (3)	7% (2)	0% (0)	0% (0)
16. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual.	0% (0)	7% (2)	21% (6)	4% (1)	43% (12)	25% (7)
17. Me ha resultado útil entregar los trabajos en formato electrónico.	50% (14)	32% (9)	11% (3)	7% (2)	0% (0)	0% (0)
18. Me ha resultado útil poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar en equipo o de forma individual, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.).	36% (10)	29% (8)	25% (7)	4% (1)	7% (2)	0% (0)
19. Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.).	11% (3)	14% (4)	21% (6)	11% (3)	39% (11)	4% (1)
HERRAMIENTAS VIRTUALES	5	4	3	2	1	NR
26. Me ha resultado útil trabajar con el foro.	14% (4)	29% (8)	25% (7)	18% (5)	14% (4)	0% (0)
27. Me ha resultado útil la comunicación con mis compañeros y/o con la profesora por correo electrónico.	54% (15)	32% (9)	7% (2)	0% (0)	7% (2)	0% (0)

28. Me ha resultado útil el uso del <i>chat</i> para realizar el trabajo en equipo con mis compañeros de grupo.	11% (3)	9 32%	4% (1)	7% (2)	13 46%	0% (0)
EVALUACIÓN	5	4	3	2	1	NR
29. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.	32% (9)	43% (12)	21% (6)	4% (1)	0% (0)	0% (0)
30. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.	32% (9)	36% (10)	32% (9)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
31. Las actividades de esta unidad que cuentan para la evaluación de la asignatura me han parecido suficientemente diversas.	11% (3)	39% (11)	39% (11)	11% (3)	0% (0)	0% (0)
32. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.	50% (14)	29% (8)	14% (4)	4% (1)	4% (1)	0% (0)
33. Me ha parecido correcta la calificación que se ha otorgado a cada actividad.	25% (7)	43% (12)	29% (8)	0% (0)	0% (0)	4% (1)
34. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad.	18% (5)	43% (12)	21% (6)	7% (2)	4% (1)	7% (2)
CARGA DE TRABAJO	5	4	3	2	1	NR
37. Las tareas para las que he tenido que invertir más tiempo de trabajo han sido las que más me han ayudado en mi proceso de aprendizaje.	11% (3)	43% (12)	32% (9)	11% (3)	4% (1)	0% (0)
38. Las tareas no presenciales me han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre mi aprendizaje.	7% (2)	36% (10)	36% (10)	11% (3)	7% (2)	4% (1)
40. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.	7% (2)	46% (13)	29% (8)	7% (2)	0% (0)	11% (3)
DISEÑO DE LOS MATERIALES	5	4	3	2	1	NR
42. El diseño de los materiales de la unidad didáctica me ha parecido adecuado y fácil de entender (fichas, textos, material de apoyo, calendario, etc.).	29% (8)	43% (12)	18% (5)	11% (3)	0% (0)	0% (0)
43. El uso de los iconos en las actividades me ha resultado útil.	25% (7)	29% (8)	39% (11)	7% (2)	0% (0)	0% (0)
44. Ha sido útil acabar la unidad didáctica con una tarea final que se tenía que realizar de forma autónoma, ya fuera en grupo o de forma individual.	64% (18)	18% (5)	14% (4)	4% (1)	0% (0)	0% (0)

Al analizar la puntuación concedida por cada alumno a los distintos aspectos que se preguntan en el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial, destacamos lo siguiente:

- APRENDIZAJE

En lo que se refiere a la valoración por parte de los estudiantes de su propio aprendizaje, si lo analizamos en su conjunto, comprobamos que en la mayoría de preguntas han concedido una puntuación de entre 5 y 4, aunque en algunas de ellas el porcentaje de estudiantes que puntúa con un 3 es también relativamente alto.

Este ha sido el caso de la primera pregunta, en la que debían indicar si la unidad didáctica había respondido a sus expectativas o no y 9 estudiantes (el 32%) han otorgado un 3. Algo parecido ha sucedido con la pregunta relativa a la progresión

de los contenidos en el marco de la unidad, para lo que 7 estudiantes (el 25%) ha asignado también un 3.

Por otro lado, si observamos las puntuaciones individuales, vemos que en este apartado la media de puntuaciones oscila entre 2 y 5, y la media total es de 3,8.

- METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD

Si revisamos la opinión de los estudiantes con relación a la semipresencialidad, distinguimos que el grado de semipresencialidad con que se ha organizado esta unidad les ha parecido entre muy adecuado y adecuado, ya que la mayoría de puntuaciones recaen entre el 5 y el 3. No obstante, 5 estudiantes (el 18%) le otorga solamente un 2 a esta pregunta.

Al proseguir con el resto del apartado, nos percatamos de que la inmensa mayoría no desearía introducir mayor grado de no presencialidad del que ya había programado en la unidad didáctica y, además, introduciría más actividades de forma presencial. No obstante, al examinar los resultados de la pregunta 18, notamos que para la inmensa mayoría de estudiantes ha resultado útil disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas, participar en el foro, trabajar de forma autónoma (en grupo o individual), realizar los ejercicios o las traducciones que se solicitaban, etc. En este sentido, reconocemos cierta contradicción en las respuestas de los estudiantes.

En cuanto al uso del Campus Virtual, para la inmensa mayoría ha sido correcto y no explotaría ninguna otra opción de la plataforma. Otro aspecto que los estudiantes valoran positivamente es el hecho de trabajar en un aula multimedia y poder entregar los trabajos vía electrónica.

En cuanto a la metodología de la semipresencialidad, observamos que las puntuaciones individuales de los estudiantes van de 2,5 a 4,3 y la media total para el apartado es de 3,5.

- HERRAMIENTAS VIRTUALES

Referente a la valoración de los estudiantes de las herramientas virtuales, destacamos que la mayoría le otorga una puntuación media, entre 4 y 2, al trabajo con el foro en esta unidad.

El correo electrónico también recibe una puntuación alta, a pesar de los comentarios que nos han hecho llegar relativos a la dificultad de contactar a algunos de los compañeros de grupo.

Otra de las herramientas, el *chat*, recibe mayoritariamente una puntuación de 1, ya que gran parte de los estudiantes no lo ha utilizado. En este caso, como ya se mencionaba en la unidad didáctica de la traducción de referentes culturales, consideramos que ha sido un error nuestro al no especificar si se trataba de *chat* de voz o de texto, o de ambos, ya que lo práctica totalidad lo ha interpretado como *chat* de voz, mientras que sí nos han comentado en clase que habían utilizado el Messenger.

Si observamos la valoración que han hecho los estudiantes por separado, nos damos cuenta que es bastante dispar, con un *continuum* de 1 a 5. La media de estas puntuaciones es de 3,3.

- EVALUACIÓN

En el apartado sobre la evaluación que se ha utilizado en esta unidad, los estudiantes valoran positivamente todos los aspectos que se les han preguntado. Sin embargo, en la pregunta 31, relativa a la diversidad de las actividades, observamos que 11 estudiantes (un 11% del total) sólo puntúan esta cuestión con un 3. Esta puntuación, consideramos que se debe a que algunos estudiantes han considerado incómodo tener que intercambiar la traducción del texto 1 para la tarea de revisión.

De todos modos, advertimos que, en general, juzgan correcta la forma de evaluación de la unidad, que los contenidos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad, que les ha resultado útil disponer de las matrices de evaluación y les ha parecido correcta la forma de calificar las distintas tareas y de evaluar la unidad.

La media de la puntuación que los estudiantes atribuyen individualmente a este apartado es de 3,9, con una puntuación mínima de 2,6 y una máxima de 5, una media que juzgamos alta y con la que nos sentimos satisfechos.

- CARGA DE TRABAJO

La carga de trabajo en esta unidad, ha sido valorada por la mayoría de estudiantes como adecuada. No obstante, observamos al preguntar si las tareas no presenciales les han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, la mayoría otorga una puntuación de entre 4 y 2.

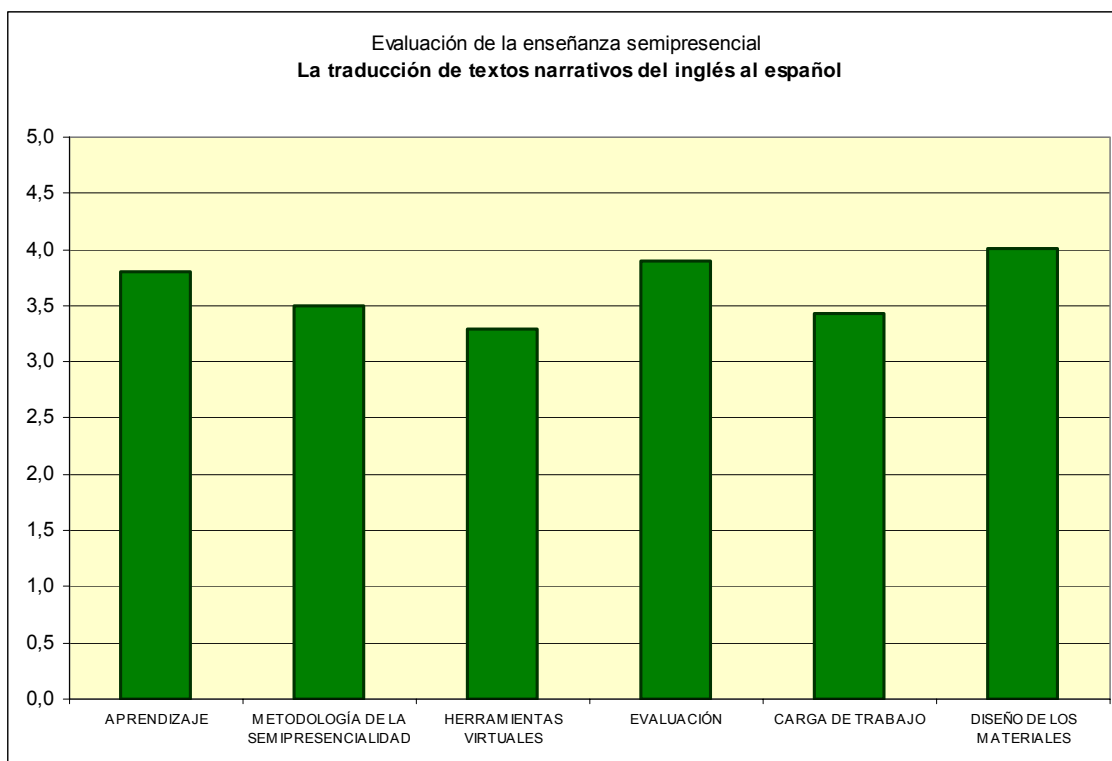
Si observamos las puntuaciones individuales, vemos que la media es de 3,4 con unas valoraciones en los extremos de 2,3 a 5.

- DISEÑO DE LOS MATERIALES

En cuanto al diseño de los materiales, notamos que los estudiantes lo valoran muy positivamente, tanto en lo que se refiere al diseño general de la unidad, como al uso de iconos. También han valorado como muy adecuada la tarea final como tarea integradora que hay que realizar de forma autónoma.

Si, por otro lado, observamos las puntuaciones individuales, vemos que van de 5, en el extremo superior, a 2,6 en el extremo inferior, con una media de 4. Un valor que demuestra que el diseño es adecuado, pero con el que los estudiantes no se sienten habituados, ya que tienen que guiarse con los iconos y el calendario para identificar de forma autónoma las tareas presenciales y las no presenciales, las actividades individuales o en grupo, las entregas, algo para lo que se requiere autonomía y organización.

A continuación presentamos un gráfico con la puntuación media de cada uno de los apartados del cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial de la unidad didáctica *La traducción de textos narrativos del inglés al español*.



Como se puede ver, todas las medias son superiores a 3 de un máximo de 5. Los valores más bajos son los de la metodología de la semipresencialidad, las herramientas virtuales y la carga de trabajo. Esto demuestra que los estudiantes, si bien consideran que las herramientas que fomentan la semipresencialidad tienen múltiples beneficios, evalúan por lo bajo la semipresencialidad por la carga de trabajo que conlleva, así como la autodisciplina, organización y planificación y, en general, la falta de hábito con esta modalidad.

En la siguiente tabla se listan los comentarios que han introducido los estudiantes en el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial para la unidad didáctica *La traducción de textos narrativos del inglés al español*.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL	
Unidad didáctica - <i>La traducción de textos narrativos del inglés al español</i>	
Respuestas a las preguntas abiertas y cerradas	
APRENDIZAJE	
3. Respecto a la progresión de los contenidos, yo cambiaría.	<p>(2) Menos trabajo colectivo.</p> <p>(9) No me ha quedado claro el objetivo de esta unidad.</p> <p>(10) Falta aclarar los conceptos que se piden en las fichas y profundizar más.</p> <p>(11) No me quedan claros qué contenidos hemos tratado.</p> <p>(26) Las sesiones no presenciales.</p>
4. Los contenidos que he echado de menos en esta unidad didáctica:	<p>(1) Más teoría.</p> <p>(3) Mayor diversidad de textos, no hubo teoría.</p> <p>(6) Quizás otro cuento/texto narrativo adicional para practicar más.</p> <p>(8) Más práctica.</p> <p>(9) Algo de teoría.</p> <p>(10) Explicación de la pretraducción.</p> <p>(11) Características de textos narrativos, léxico, cohesión por género. Más profundidad.</p>

<p>(15) <i>Más diversidad temática.</i> (25) <i>Ninguno</i></p>
<p>5. Los contenidos que hubiera preferido no hacer: (1) <i>Tantas entregas.</i> (14) <i>Foro.</i> (20) <i>La revisión de la revisión, volverlo a enviar... demasiados envíos.</i> (22) <i>Participar en el foro.</i></p>
<p>6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados. En el caso de no considerarlos adecuados, razona por qué. (6) <i>En todo caso, hubiera añadido un texto narrativo más.</i> (10) <i>No tiene que ver un texto con otro ni la pretraducción.</i> (11) <i>Dos textos no son representativos del conjunto de la narrativa.</i></p>
<p>8a. Hubiera profundizado más en: (8) <i>Teoría de la traducción (literatura).</i> (2) <i>Más traducciones.</i> (6) <i>Otro texto narrativo.</i> (8) <i>Traducir narraciones de diferentes estilos.</i> (9) <i>Diferencias entre textos narrativos y otros.</i> (10) <i>Pretraducción y las correcciones.</i> (11) <i>Diferencias estilos narrativos y géneros.</i> (18) <i>Hablar cómo traducir un texto narrativo.</i> (24) <i>La traducción individual.</i> (26) <i>Textos literarios.</i> (28) <i>El foro.</i></p>
<p>8b. Hubiera profundizado menos en: ---</p>
<p>9. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido (2) <i>Campus Virtual.</i> (5) <i>La tarea final.</i> (7) <i>La tarea individual.</i> (8) <i>Conocer el tipo de errores que se pueden encontrar en una traducción.</i> (11) <i>Enfrentarme a la traducción de un cuento infantil.</i> (14) <i>Intercambiar puntos de vista con los compañeros.</i> (18) <i>La corrección de otro grupo.</i> (20) <i>La revisión de la traducción y ver lo que hacen los demás.</i> (22) <i>La participación de mis compañeros.</i> (24) <i>Enviar la traducción para que fuera corregida por otro grupo.</i> (26) <i>Los apuntes del Campus Virtual.</i></p>
<p>Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido: (10) <i>Las prisas.</i> (19) <i>Tanta semipresencialidad.</i> (22) <i>El foro.</i> (26) <i>Google</i> (28) <i>El foro.</i></p>
<p>10. De esta unidad didáctica yo cambiaría (2) <i>Más presencialidad, para hacer más traducciones con el tutor y menos trabajo en grupo.</i> (3) <i>Sólo hemos traducido dos textos y no mucho más. Además, los plazos de entrega resultan estresantes.</i> (10) <i>Que se tendría que hacer una explicación más exhaustiva de la teoría, con ejemplos prácticos y luego hacer las actividades propuestas.</i> (11) <i>Añadiría teoría con los diferentes aspectos narrativos. Profundizar más.</i> (19) <i>Más presencialidad.</i> (20) <i>La cantidad de entregas que había que hacer.</i> (21) <i>Todo el lío de las fechas de entrega.</i> (22) <i>El uso del foro.</i> (26) <i>Tantos trabajos.</i></p>

METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD
<p>16. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual. Especifica cuáles:</p> <p><i>(8) Mayor uso de los foros.</i> <i>(13) Foro para la traducción final.</i> <i>(22) Menos: el foro.</i></p>
<p>19. Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.): Especifica cuáles:</p> <p><i>(3) Debate en el foro.</i> <i>(8) Sería ideal disponer de un chat propio en el Campus Virtual.</i> <i>(10) Debate en el foro.</i> <i>(12) Foro (para la última práctica)</i> <i>(13) Trabajo en equipo.</i> <i>(22) Trabajo en equipo.</i></p>
<p>20. Indica los beneficios de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial:</p> <p><i>(2) Mayor autonomía.</i> <i>(3) Aprendes a ser autónomo y a hacer el trabajo solo.</i> <i>(4) Puedes organizarte tu tiempo en base a tu disponibilidad de horarios.</i> <i>(5) Obliga al alumno a responsabilizarse y a trabajar independientemente.</i> <i>(6) Supongo que te proporciona más autonomía.</i> <i>(7) Tiempo para quedar con el grupo.</i> <i>(8) Mayor autonomía y libertad de horarios.</i> <i>(9) Te permite desarrollar tus capacidades de forma autónoma.</i> <i>(10) En esta unidad no le veo beneficios, faltan explicaciones, teoría.</i> <i>(11) Organización del tiempo según las necesidades.</i> <i>(12) Más tiempo para dedicar a los trabajos y más flexibilidad.</i> <i>(14) Más tiempo.</i> <i>(17) Te puedes organizar mejor el tiempo.</i> <i>(18) Tiempo para trabajar con los compañeros y ver otros puntos de vista.</i> <i>(19) Tener más tiempo para los trabajos.</i> <i>(20) Autonomía.</i> <i>(21) Te deja más libertad a la hora de trabajar.</i> <i>(23) Tenemos más tiempo para dedicarle a las traducciones y a la documentación.</i> <i>(25) No tener que desplazarse.</i> <i>(26) Individualidad e independencia.</i></p>
<p>21. Indica las desventajas de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial:</p> <p><i>(1) Demasiada autonomía. Considero que primero habría que profundizar más en el tema y después, en dado caso, hacer algunas tareas de forma no presencia, pero no tanto.</i> <i>(2) Mayor desorganización, dificultad para comunicarse con el grupo.</i> <i>(4) Te obliga a estar demasiado frente al ordenador, pendiente del correo.</i> <i>(6) No tienes el apoyo inmediato del profesor en caso de ayuda.</i> <i>(7) En los trabajos de grupo, a veces la gente se "descuelga".</i> <i>(10) Faltan esas explicaciones teóricas previas tan necesarias para no sólo traducir.</i> <i>(11) Es difícil coordinar a un grupo en las horas "teóricas" de clase no presencial.</i> <i>(14) Menos profundidad.</i> <i>(18) Se necesita más tiempo y muchas veces no hay, hay gente que no trabaja.</i> <i>(19) No se aprende lo mismo. El profesor no enseña, aprendemos nosotros.</i> <i>(20) Demasiado trabajo autónomo. Las horas no dan para todo y hay que dedicar mucho tiempo a la asignatura.</i> <i>(21) Al ser en grupo es complicado coincidir todos.</i> <i>(25) No poder ir a clase para preguntar.</i> <i>(26) No se pueden resolver dudas.</i></p>
<p>24. Indica con qué problemas te has encontrado en las sesiones no presenciales:</p> <p><i>(2) Falta de cohesión en los grupos.</i> <i>(3) Mi conexión a Internet es muy mala.</i> <i>(4) En esta unidad didáctica no, pero en otras ocasiones ha habido mala comunicación entre los miembros del grupo (simplemente por falta de medios y tiempo).</i> <i>(7) No todo el mundo se ha implicado igual.</i> <i>(8) Dificultad para coincidir con los miembros del grupo, en las sesiones no presenciales el volumen de trabajo es mucho mayor que en las presenciales.</i></p>

- (9) *Me ha costado realizar todo vía internet.*
 (10) *Si es tan importante realizar la pretraducción de un texto tendríamos que primero aprender a hacerla y luego hacer las actividades autónomas porque no sabes si lo que tú vas encontrando de manera autónoma es correcto o no, falta la base.*
 (11) *Coordinación del grupo.*
 (14) *No siempre quedábamos los miembros del grupo.*
 (18) *Encontrarse con el grupo. Falta de tiempo (trabajo).*
 (20) *Tener que contactar con la gente por internet y los trabajos en grupo eran numerosos.*
 (21) *Confusión de fechas en los plazos de entrega, pero al final no me ha supuesto muchos problemas.*
 (22) *Ponernos de acuerdo entre los miembros del grupo.*
 (24) *Como no he tenido internet en casa durante esta semana y por lo tanto me ha costado poder participar a la misma hora que lo hacía mis compañeros.*
 (25) *Que al estar enferma no me he enterado de nada.*
 (26) *No encontrar sitio (ordenadores) para trabajar.*
 (28) *No he rendido tanto.*

TUTORÍAS

23. El tipo de tutoría que me resulta más práctico con el docente es (pon una cruz en el recuadro correspondiente):

- | | |
|-------------------------------------|---|
| a) Personal, con horas fijas : | 5 |
| b) Personal, con horas concertadas: | 5 |
| c) En grupo, en horas de clase: | 9 |
| d) Por el chat: | 3 |
| e) Por correo electrónico: | 9 |

HERRAMIENTAS VIRTUALES

24. Indica qué beneficios has encontrado con relación al uso de las siguientes herramientas virtuales:

a) foro:

- (2) *En esta unidad muy pobre.*
 (3) *Es interesante, da ganas de trabajar.*
 (4) *Los mensaje quedan guardados y se pueden consultar cuando se desee.*
 (6) *Opinión y dudas de mis compañeros.*
 (7) *Resolver dudas.*
 (8) *Poder debatir con los compañeros sin necesidad de coincidir a una misma hora.*
 (9) *Poder comentar opiniones con los compañeros.*
 (10) *Debatir los temas propuestos.*
 (11) *No creo que al resto de la clase le interese mucho; poca participación.*
 (12) *Contrastar opiniones.*
 (13) *Consultar dudas, contrastar opiniones.*
 (14) *Bueno para ver otros puntos de vista.*
 (15) *Diferentes opiniones y puntos de vista.*
 (16) *Resolución de dudas.*
 (17) *Tiempo suficiente para poder participar.*
 (18) *Ver otros puntos de vista.*
 (19) *Conversación poco fluida.*
 (21) *Resolver dudas.*
 (22) *Pocos beneficios.*
 (23) *Poder comparar las opiniones con las de los demás.*
 (25) *Comparar y opinar sobre cosas.*
 (26) *Poder discutir temas con tus compañeros redactando.*

b) correo electrónico:

- (2) *Comunicación básica.*
 (3) *Es rápido y cómodo.*
 (4) *La inmediatez del correo facilita la comunicación.*
 (5) *Útil para contactar con los compañeros.*
 (6) *Comunicación constante.*
 (/) *Quedar con la gente.*
 (8) *Enviar documentos y poder proponer cosas a los miembros de un grupo.*
 (10) *Contactar con los otros miembros del grupo.*
 (11) *Facilidad de uso.*
 (13) *Comunicarse con los miembros del grupo.*
 (14) *Rápido y cómodo.*
 (15) *Comunicación fácil y rápida.*

<p>(16) <i>Comunicación.</i> (17) <i>Contacto directo con compañeros y profesora.</i> (18) <i>Enviar trabajos.</i> (19) <i>Poca respuesta.</i> (20) <i>Poder contactar con los compañeros sin tener su correo personal.</i> (21) <i>Comunicarse con los compañeros.</i> (22) <i>Comunicación fácil con mis compañeros.</i> (23) <i>Rapidez en la comunicación con el grupo.</i> (25) <i>Más fácil contacto.</i></p>				
<p>c) Campus Virtual:</p> <p>(2) <i>Recoger material de la profesora.</i> (3) <i>El profesor puede enviar el material cómodamente.</i> (4) <i>Puedes descargarte calendario y material de apoyo cuando quieres.</i> (5) <i>Es una herramienta práctica.</i> (6) <i>Un buen sistema de entrega de trabajos.</i> (7) <i>Información.</i> (8) <i>Poder entregar tareas fuera del horario de clases. Disponer de un lugar con los materiales de la unidad.</i> (9) <i>Facilidad para saber los plazos de entrega.</i> (10) <i>Estar al día de las actividades.</i> (11) <i>Facilidad de uso.</i> (14) <i>Muy útil.</i> (15) <i>Accesibilidad al material de apoyo y docente.</i> (16) <i>Gran ayuda por material de apoyo.</i> (17) <i>Buena herramienta para descargar materiales.</i> (18) <i>Comunicarse y enviar trabajos.</i> (19) <i>Envío de trabajos.</i> (20) <i>Poder consultar el calendario.</i> (21) <i>Poder consultar el material desde cualquier ordenador.</i> (22) <i>Entrega fácil de las tareas.</i> (23) <i>Se puede coger el material desde casa.</i> (24) <i>Facilidad para comunicarse con los miembros del grupo.</i> (25) <i>Se puede contactar con los otros alumnos.</i> (26) <i>Da muchos problemas.</i></p>				
<p>25. Indica qué herramienta prefieres de todas las herramientas que promueven la semipresencialidad. Señala las más útiles por orden de jerarquía (Campus Virtual, foro, chat, correo electrónico, otros).</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p>- Campus Virtual</p> <p>1 - 14%</p> <p>2 - 54%</p> <p>3 - 18%</p> <p>4 - 7%</p> <p>5 - 7%</p> </td> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p>- Foro</p> <p>1 - 21%</p> <p>2 - 11%</p> <p>3- 11%</p> <p>4 - 43%</p> <p>5 - 14%</p> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p>- Chat</p> <p>1 - 18%</p> <p>2 - 7%</p> <p>3- 14%</p> <p>4 - 14%</p> <p>5 - 46%</p> </td> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"> <p>- Correo electrónico</p> <p>1 - 11%</p> <p>2 - 36%</p> <p>3- 36%</p> <p>4 - 14%</p> <p>5 - 4%</p> </td> </tr> </table>	<p>- Campus Virtual</p> <p>1 - 14%</p> <p>2 - 54%</p> <p>3 - 18%</p> <p>4 - 7%</p> <p>5 - 7%</p>	<p>- Foro</p> <p>1 - 21%</p> <p>2 - 11%</p> <p>3- 11%</p> <p>4 - 43%</p> <p>5 - 14%</p>	<p>- Chat</p> <p>1 - 18%</p> <p>2 - 7%</p> <p>3- 14%</p> <p>4 - 14%</p> <p>5 - 46%</p>	<p>- Correo electrónico</p> <p>1 - 11%</p> <p>2 - 36%</p> <p>3- 36%</p> <p>4 - 14%</p> <p>5 - 4%</p>
<p>- Campus Virtual</p> <p>1 - 14%</p> <p>2 - 54%</p> <p>3 - 18%</p> <p>4 - 7%</p> <p>5 - 7%</p>	<p>- Foro</p> <p>1 - 21%</p> <p>2 - 11%</p> <p>3- 11%</p> <p>4 - 43%</p> <p>5 - 14%</p>			
<p>- Chat</p> <p>1 - 18%</p> <p>2 - 7%</p> <p>3- 14%</p> <p>4 - 14%</p> <p>5 - 46%</p>	<p>- Correo electrónico</p> <p>1 - 11%</p> <p>2 - 36%</p> <p>3- 36%</p> <p>4 - 14%</p> <p>5 - 4%</p>			
<p>EVALUACIÓN</p>				
<p>33. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad. Hubiera cambiado:</p> <p>(1) <i>Hacerlo de manera semipresencial.</i> (9) <i>Más teoría sobre textos narrativos.</i> (14) <i>Más nota para el trabajo en grupo.</i></p>				
<p>CARGA DE TRABAJO</p>				
<p>39. Las tareas que me han dado más trabajo han sido:</p> <p>(1) <i>Traducción.</i> (2) <i>Traducción final</i> (3) <i>Las traducciones.</i> (6) <i>La tarea final, la traducción del cuento.</i> (7) <i>La traducción/revisión/corrección en grupo. Cuesta ponerse de acuerdo.</i></p>				

<p>(9) <i>La traducción individual [tarea final].</i> (10) <i>Pretraducción y las traducciones en sí.</i> (11) <i>Coordinar al grupo para realizar los trabajos conjuntamente.</i> (12) <i>La traducción individual.</i> (13) <i>Traducción final.</i> (14) <i>Traducción en grupo.</i> (15) <i>Mejora de la traducción.</i> (16) <i>Revisión y correcciones.</i> (18) <i>Las tareas de grupo.</i> (20) <i>Los trabajos en grupo, ya que hay que ponerse de acuerdo.</i> (21) <i>La traducción final.</i> (22) <i>La tarea final y la traducción en grupo.</i> (23) <i>La traducción de "The nail".</i> (24) <i>Poder participar en la traducción del texto de la tarea 1.</i> (25) <i>El texto final.</i> (26) <i>Referentes culturales.</i></p>
<p>41. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido: Muy fácil = 1, fácil = 2, normal = 3, difícil = 4, muy difícil = 5. 1= 0% 2= 14% 3= 71% 4= 11% 5= 0% NR= 4%</p>
<p>OBSERVACIONES</p>
<p>45. Indica las características de esta unidad didáctica que se deberían mejorar de forma prioritaria (especificar aspectos que no aparecen en las preguntas anteriores). Sé lo más explícito posible.</p> <p>(1) <i>Sigo sin estar de acuerdo con tanta semipresencialidad. De hecho, me parece absurdo, sobre todo en el caso de los trabajos en grupo de cinco personas en los cuales es casi imposible poner a la gente de acuerdo y si todo se somete a votación, el resultado puede ser (y en la mayoría de los casos será) una traducción acorde a las expectativas de unos, pero no de todos. No me parece que puedan ser fiel reflejo de la manera usual de traducir y de hecho puede ser peor.</i></p> <p>(2) <i>Se debe interactuar demasiado con tu propio grupo y con otros.</i></p> <p>(6) <i>Añadiría más textos para traducir, aunque sea en grupo y en clase, pues dos traducciones no me parecen suficientes.</i></p> <p>(7) <i>Hubiera preferido hacer las tareas en grupo con gente a la que conocía (y por tanto ya conocía su modo de trabajo). Me refiero a hacer nosotros los grupos.</i></p> <p>(8) <i>Aunque no podemos disponer de muchas más sesiones este semestre, me hubiese gustado que esta unidad fuera mucho más extensa, así como tener la posibilidad de realizar más traducciones de textos narrativos.</i></p> <p>(9) <i>No me ha quedado claro el objetivo de esta unidad, ya que tengo la sensación de no haber aprendido más sobre los textos narrativos ni sobre sus técnicas de traducción.</i></p> <p>(10) <i>Lo dicho con anterioridad.</i></p> <p>(11) <i>Creo conveniente profundizar más en el tema.</i></p> <p>(14) <i>Me hubiera gustado traducir más textos literarios.</i></p> <p>(18) <i>Más clases presenciales.</i></p> <p>(20) <i>había demasiado trabajo y además había que participar en el foro, no hay tiempo para tanto.</i></p> <p>(21) <i>En general me ha parecido mucho mejor organizada que la de los referentes culturales.</i></p> <p>(23) <i>Todo estaba bien.</i></p> <p>(25) <i>Me ha parecido bien.</i></p> <p>(26) <i>Un texto final interesante para traducir.</i></p>
<p>46. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.</p> <p>(4) <i>La UD4 me ha parecido mejor organizada que la 3.</i></p>

Al examinar los comentarios de los estudiantes en las preguntas abiertas y cerradas del cuestionario, notamos que en algunas de ellas hay un porcentaje muy bajo de respuestas, en cambio otras, como por ejemplo las relativas a las ventajas o inconvenientes de la semipresencialidad, el número de respuestas es considerablemente alto. Suponemos que por ser la primera vez que realizan parte de una asignatura de forma semipresencial han querido plasmar su opinión.

De entre los comentarios, destacaremos los más representativos. Como se puede observar en la tabla anterior, algunos no tienen que ver con la pregunta que se planteaba.

- APRENDIZAJE

o *Progresión de contenidos*

Observamos que de los cinco comentarios de este apartado, ninguno de ellos se refiere concretamente a la progresión de los contenidos, sin embargo, nos sorprenden los comentarios de los estudiantes (9) y (11), ya que a uno no le ha quedado claro el objetivo de la unidad y a otro, los contenidos tratados.

o *Contenidos que he echado de menos en esta unidad didáctica*

Al analizar los comentarios de este apartado, notamos que sólo hay nueve estudiantes que se han preocupado de emitir su opinión. Entre estos comentarios, vemos que por un lado, los estudiantes (1), (3), (9) y (11) coinciden en que hubieran deseado hacer más teoría. Por otro lado, los estudiantes (6) y (8) hubieran preferido más práctica y, por último, los estudiantes (3) y (15) hubieran querido trabajar con mayor diversidad de textos.

Ante estas observaciones, queremos especificar que esta unidad se ha diseñado para un curso de iniciación a la traducción y como tal sólo pretende dar una pincelada de la especificidad de la traducción de este tipo de textos. Asimismo, por razones de tiempo, no hemos profundizado más en algunas de las actividades. En cuanto a la introducción de teoría, no creemos que sea adecuado introducir teoría en un curso de iniciación, ya que de lo que se trata es de que empiecen a familiarizarse con ciertas características de los textos narrativos al mismo tiempo que empiezan a reconocer los aspectos contrastivos entre el inglés y el español para evitar caer en este tipo de errores al traducir.

o *Contenidos que hubiera preferido no hacer*

Aquí vemos que los comentarios no hacen referencia a los contenidos, sino más bien a la actividad realizada en el foro, sobre la que dos estudiantes indican que hubieran preferido no hacerlas y a la cantidad de entregas.

o *Materiales trabajados*

Destacamos entre los tres comentarios que hemos recibido sobre esta pregunta que los estudiantes (6) y (11) hubieran preferido incluir más textos.

Evidentemente, dos textos no son representativos del conjunto de la narrativa, pero el objetivo de la unidad no era trabajar con textos que representaran el conjunto de la narrativa sino hacer una pequeña incursión a textos narrativos sencillos.

o *Hubiera profundizado más en...*

Once estudiantes han indicado en qué les hubiera gustado profundizar más en esta unidad. Entre los comentarios destacamos cuatro, que coinciden en que les hubiera gustado ver diferentes estilos de textos narrativos (8), diferencias entre textos narrativos y otros (9), diferencias entre estilos y géneros narrativos (11) y más diversidad de géneros.

o *Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica*

Si agrupamos los comentarios de este apartado, vemos que, por un lado, los estudiantes (5), (7) y (11) consideran que lo que más les ha ayudado ha sido la traducción de la tarea final, que consistía en un cuento infantil. Otro grupo, (8), (18), (20) y (24) destaca la revisión de errores de traducción, tanto en lo que se refiere a la clasificación de errores como ver los comentarios de revisión de otro grupo sobre su propia traducción.

Un tercer grupo, (14), (20) y (22) considera que lo que más les ha ayudado ha sido el trabajo en grupo, el hecho de intercambiar puntos de vista con los compañeros. Este comentario nos sorprende muy positivamente, ya que, en general, tanto en esta unidad como en la relativa a la traducción de referentes culturales han valorado como algo negativo el trabajo en grupo, dado que se sentían obligados a trabajar con personas que ellos no habían escogido.

Por último, dos estudiantes (2) y (26) han valorado positivamente el uso del Campus Virtual. En este sentido, nos halaga pensar que les son de ayuda las herramientas de soporte a la virtualidad.

o *Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica*

En contraposición, entre lo que menos les ha ayudado aparece mencionada otra herramienta de comunicación virtual, ya que dos de los cinco estudiantes que responden, (22) y (28), apuntan el foro. El estudiante (19) apunta la semipresencialidad, sin especificar exactamente qué aspectos de la semipresencialidad le ha ayudado menos.

o *De esta unidad didáctica yo cambiaría*

Los estudiantes (2) y (19) se decantan por la presencialidad. También el (2), junto con el (3), hubiera querido traducir más textos. (10) y (11) añadirían teoría, como ya apuntaban en la pregunta sobre contenidos. Y (3), (20), (21) y (26) se quejan de la cantidad de entregas y de los plazos de entrega.

- METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD

o *Funciones del Campus Virtual*

De los tres comentarios, todos son relativos al foro: dos, (8) y (13), a favor de su uso y uno, (22) en contra.

o *Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.)*

Los estudiantes (3), (10) y (12) hubieran querido trabajar más con el foro y (13) y (14) hubieran hecho más trabajo en equipo. Por último, el (8) apunta que el Campus Virtual debería disponer de un sistema de *chat* propio, cosa que nos parece muy acertada.

o *Beneficios de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial*

Como beneficios de la semipresencialidad, los estudiantes (2), (3), (6), (8), (9), (20) y (26) destacan la autonomía. En el caso de (4), (7), (8), (11), (12), (14), (17), (18), (19), (21), (23), apuntan la flexibilidad de horarios.

o *Inconvenientes de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial:*

Como inconvenientes de la semipresencialidad, los estudiantes (2), (7), (11), (18) y (21) apuntan la dificultad de trabajar en grupo. Como ya hemos apuntado, creemos que esto se debe a la formación de grupos que hemos hecho, según el orden alfabético de la clase, y que hubiéramos podido evitar tal malestar. Si hubiéramos permitido que formaran ellos mismos los grupos. La inversión de tiempo necesaria es otro de los aspectos que comentan dos estudiantes, (18) y (20).

En el caso de (6), (10), (25) y (26), señalan como desventaja no poder disponer de inmediato del apoyo del profesor, no poder preguntar y obtener una respuesta inmediata. En este sentido, queremos especificar que en todo momento hemos hecho hincapié en que, durante las sesiones no presenciales, estaríamos a su disposición en el despacho, y que podrían venir en grupo o individualmente. No obstante, a lo largo de toda la experimentación, nadie ha venido a aclarar dudas o hacer consultas.

Percibimos que la falta de clases presenciales, con el profesor, les da la sensación de no aprender, de no profundizar. De hecho, en esta línea, el estudiante (19) escribe: "No se aprende lo mismo. El profesor no enseña, aprendemos nosotros.". Dicho comentario surge como una crítica hacia la semipresencialidad por parte del estudiante, sin embargo consideramos que esto confirma que hemos alcanzado uno de los objetivos que tenemos como docentes: que el estudiante aprenda de forma autónoma y como profesores no enseñar, sino ayudar a aprender.

o *Problemas encontrados en las sesiones no presenciales*

En la descripción de problemas encontrados, vuelve a surgir la comunicación entre los miembros del grupo. De hecho, 9 de los 17 comentarios en esta pregunta giran alrededor de este tema. Otro problema generalizado, con cuatro comentarios al respecto, ha sido la disponibilidad de herramientas, por un lado la falta de disponibilidad de Internet, y, por otro lado, la falta de un espacio en la universidad en el que trabajar en grupo con ordenadores y acceso a la Red.

- HERRAMIENTAS VIRTUALES

o *Foro*

De las 22 opiniones, 17 se muestran favorables al uso del foro como herramienta de comunicación virtual.

o *Correo electrónico*

Los comentarios sobre el correo electrónico giran casi todos en torno a la rapidez y facilidad de comunicación que proporciona, así como su utilidad para comunicarse con los grupos de trabajo.

o *Campus Virtual*

Sobre el Campus Virtual, todos los estudiantes que han hecho algún comentario al respecto, excepto un estudiante, y destacan su utilidad como repositorio de materiales y del calendario de la unidad y de las entregas correspondientes. También insisten en que es un buen sistema para la entrega de actividades, así como un excelente medio para comunicarse con la profesora y los miembros del grupo.

En el momento de pedirles que ordenen jerárquicamente las herramientas que promueven la semipresencialidad, podemos comprobar que el foro es una de las más valoradas, ya que el 21% de los estudiantes lo sitúan en primera posición. En cambio, un 43% lo sitúa en tercer lugar.

El *chat* también recibe una primera posición nada desdeñable, con el 18% de estudiantes situándolo en primera posición de entre las herramientas virtuales que les proponían. Por otro lado, el Campus Virtual, con sólo un 14% de estudiantes colocándolo en primera posición, es posicionado por el 54% del grupo en segundo lugar.

- EVALUACIÓN

Dos de los tres comentarios sobre la evaluación no tratan directamente sobre este punto. El tercer comentario, en cambio, sugiere más nota para el trabajo en grupo. Suponemos que al referirse al trabajo en grupo, el estudiante (14) quería decir la traducción y la revisión del texto 1. Sospechamos que con esta sugerencia el estudiante hace referencia al esfuerzo que ha supuesto la comunicación entre los miembros del grupo más que a la evaluación utilizada en la unidad.

- CARGA DE TRABAJO

La mayoría de estudiantes destacan la traducción de la tarea final como la actividad que más trabajo les ha dado. Suponemos que esto se ha debido a que ha consistido en una actividad autónoma y que por tanto cada uno ha tenido que cuidar la revisión final.

Por otro lado, los estudiantes consideran que la dificultad de esta unidad ha sido normal comparada con otras, en concreto el 71% hace este tipo de valoración.

- OBSERVACIONES

- *Aspectos que hay que mejorar de la unidad*

Como aspectos que habría que mejorar, los estudiantes incluyen:

- La semipresencialidad. Los estudiantes (1) y (18) manifiestan su deseo de realizar más actividades presenciales.
- Las actividades en grupo. Por un lado, (1) y (2) consideran excesivas las actividades en grupo y, por otro lado, (7) preferiría que fueran ellos mismos los que formaran los grupos.
- Extensión de la unidad. (6), (8), (11) y (14) se proclaman a favor de una unidad más extensa en la que se puedan traducir más textos y profundizar más.

En esta pregunta, cuatro estudiantes se muestran satisfechos con la unidad y con su organización.

o *Otros comentarios*

En este espacio, en el que los estudiantes podían aclarar cualquiera de las respuestas anteriores o añadir cualquier información que no hubieran podido especificar a lo largo del cuestionario sólo aparece un comentario, del estudiante (4), que hace referencia a la organización de la unidad y que, más concretamente, le parece mejor organizada que la anterior. En relación con este comentario, suponemos que el hecho de tratarse de la segunda unidad didáctica semipresencial ha significado que los estudiantes se hayan habituado a seguir el calendario de la unidad, que reconozcan fácilmente los iconos que indican la presencialidad o no presencialidad, así como la dinámica de grupo.

2.2.1.4. Observaciones del diario reflexivo del docente

En este apartado presentamos algunos de los comentarios que hemos hecho constar en el diario reflexivo del profesor a lo largo de la experimentación de la unidad didáctica *La traducción de textos narrativos del inglés al español*

- Reacción de los estudiantes en la actividad

Se muestran reacios a una segunda unidad didáctica de forma semipresencial. Se quejan de varios aspectos:

- *Tener que controlar muchas y distintas fechas de entrega para cada tarea.*
- *La incomodidad de trabajar con compañeros que ellos no han elegido, ya que los grupos los ha realizado la profesora. En este sentido también se quejan de que algunas personas no se pronuncian y que pierden mucho tiempo intentando contactarles.*
- *La calificación de la unidad debería ser más alta, ya que así todos los estudiantes se empeñarían en presentar todas las actividades y todo el grupo participaría. Como la puntuación de la unidad es relativamente baja, algunos estudiantes han optado por no participar en esta unidad en concreto.*
- *Deberían poder disponer de más tiempo para presentar las actividades, ya que se dan cuenta de que con la semipresencialidad tienen más trabajo, pero no suficiente tiempo para realizar las entregas y reflexionar sobre las tareas.*

- Cuestiones técnicas

Como en la unidad anterior, algunos estudiantes nos piden que les abramos el aula para poder trabajar en grupo y con los ordenadores.

Este problema se mantiene en todas las sesiones no presenciales de la experimentación, ya que se les otorgan sesiones para realizar actividades en grupo y con el soporte de herramientas informáticas (virtuales o no), pero el centro educativo en el que realizamos la experimentación no dispone de tales instalaciones, únicamente de una sala de informática con unos 25 ordenadores. Esta sala, la única para toda la facultad, es insuficiente y, además, dada su disposición, no resulta en absoluto adecuada para el trabajo en grupo.

- Observaciones

A pesar de haber trabajado con foros en la prueba piloto, también sentimos cierta ansiedad por ver cómo va a funcionar la unidad. No tenemos ninguna formación sobre moderación de foros virtuales y además, la mayor parte, o más bien, la totalidad del material disponible sobre este tema va dirigido a cursos totalmente virtuales en los que la socialización es un componente importante, sino el más importante. Tratándose en nuestro caso de un curso semipresencial, en el que el componente presencial es relativamente alto, las directrices que se comentan en este tipo de materias no se aplican a nuestra especificidad y no nos resulta de gran ayuda.

Por otro lado, entendemos las reticencias de los estudiantes, que opinan que este tipo de actividad se podría realizar perfectamente de forma presencial, pero consideramos que en ese caso sólo participarían los más lanzados y sería difícil, si no se graba la discusión, evaluar el contenido de cada aportación.

2.2.2. Evolución

Como resultado de la prueba piloto y la experimentación realizadas, la unidad didáctica *La traducción de textos narrativos del inglés al español* ha evolucionado en dos fases. A continuación detallamos los cambios propuestos.

2.2.2.1. Prueba piloto - Incorporación de los resultados de la prueba piloto

En esta fase, hemos introducido las siguientes modificaciones:

- Para todas las tareas de la unidad didáctica que forman parte de la evaluación sumativa, se han creado matrices de evaluación en las que indicamos los criterios que tenemos en cuenta para valorar la actividad y su correspondencia en porcentaje respecto al total de la asignatura.
- Incluimos el cuestionario para la valoración de la enseñanza en la modalidad semipresencial que deberán completar los alumnos una vez finalizada la unidad.
- Tarea 1:
 - o El debate se realiza en grupos reducidos de 10 alumnos y no toda la clase. Esta división proporciona a los estudiantes la oportunidad de participar en el debate con ideas nuevas y no caer en reiteraciones.
 - o Se retocan algunas consignas, como las de la tarea 1, en la que se eliminan los ejemplos.
- Tarea 2:
 - o Se realiza en grupos de tres estudiantes, en vez de individualmente. Ello les permite discutir cuestiones sobre el proceso traductor antes de pasar a la tarea final, que la tendrán que realizar de forma individual y autónoma.
- Tarea 3:
 - o La revisión que tienen que ejecutar en esta tarea, también se realiza en grupos de tres en vez de individualmente. Ello también les permite discutir y consensuar el proceso de revisión de una traducción.

- Tarea final:
 - o Se incluye un hilo temático en el foro en el que podrán comentar todos los aspectos relacionados con la actividad que deseen. En este debate pueden exponer sus dudas o compartir enlaces de recursos interesantes para la actividad. La decisión de abrir este hilo temático es fruto otras experiencias en las que hemos observado que por el hecho de compartir dudas con sus compañeros en vez de con el profesor, consiguen fijar mejor las estrategias de resolución de los problemas de traducción.

2.2.2.2. Experimentación - Incorporación de los resultados de la experimentación

- Valoración de las modificaciones introducidas tras la prueba piloto.

Respecto a los cambios propuestos a partir de la prueba piloto y que se han introducido en la experimentación, presentamos las siguientes valoraciones:

- Las matrices de evaluación resultan de gran utilidad para los estudiantes a la hora de realizar tareas que se calificarán, ya que con ellas se pueden guiar y conocer qué espera el profesor que haga en cada actividad. Por otro lado, las matrices de evaluación no sólo han prestado servicio a los estudiantes, sino también a la profesora, ya que al crear las matrices ella misma ha tenido que reflexionar sobre qué solicitaba a los estudiantes, qué resultados esperaba de ellos y qué calificación otorgaría dependiendo de los resultados. Esto ha facilitado sobremanera las correcciones y el proceso de calificación.
- Gracias al cuestionario de evaluación de la unidad, en el que el estudiante no sólo tenía que valorar aspectos sobre la metodología, los contenidos, la evaluación, etc. sino también sobre la semipresencialidad y las herramientas utilizadas, hemos podido recabar datos sobre la semipresencialidad que nos serán de gran utilidad para próximas ediciones.
- Fue una idea acertada dividir la clase en cuatro grupos de aproximadamente 10 alumnos y crear cuatro foros diferentes, de este modo todos tienen la posibilidad de participar y no caer en reiteraciones. Por otro lado, siempre tienen la posibilidad de consultar los debates de los compañeros, ya que todos los foros están abiertos a todos.
- Ha resultado positivo que los estudiantes hagan la revisión de la tarea 3 en grupo de una traducción de otro grupo. Con ello han podido detectar errores que quizás no hubieran detectado solos, y comentarlos.

- Modificaciones que deberían introducirse tras la experimentación

Las modificaciones que, una vez finalizada la experimentación, consideramos que sería necesario introducir en esta unidad didáctica son las que exponemos a continuación:

- Formación de grupos. Los grupos deberían formarlos los propios estudiantes, con el fin de que les permitan trabajar con personas con las que se sientan cómodos y tengan afinidad, tanto personalmente como con relación a sus horarios.

- Evaluación sumativa. Las tareas que tienen menor peso en la evaluación sumativa deberían obtener más peso para evitar que algunos estudiantes no realicen la actividad y, en consecuencia, perjudiquen al grupo.
- Calendario de entregas. Las entregas deberían, en lo posible, concentrarse en una sola al final de la unidad. De esta manera, consideramos que el estudiante estaría menos confuso porque sabría que todo lo que debe entregar lo entregará un mismo día en un mismo documento. Esto no incluiría la traducción para la revisión, ya que es una de las tareas previas que deben enviar por correo electrónico a los compañeros. Reconocemos que esto no será siempre posible, ya que en la mayoría de actividades hay una progresión y el hecho de tener que entregarlas en fechas concretas y sucesivas obliga al estudiante a respetar tal progresión. La concentración de entregas en una sola fecha puede hacer que el estudiante realice las actividades sin respetar el orden establecido y, en consecuencia, la progresión.
- Tarea 1. Cambiar el texto 1 por otro más extenso, como por ejemplo un cuento corto.

Capítulo 3. Resultados de la experimentación de traducción científico-técnica

En el capítulo 3 de esta parte de la tesis analizamos la experimentación llevada a cabo con las unidades didácticas de Traducción científico-técnica. Las dos unidades didácticas experimentadas son: *El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español* y *La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español*.

3.1. UNIDAD DIDÁCTICA *EL MERCADO LABORAL DE LA TRADUCCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA DEL INGLÉS AL ESPAÑOL*

En este apartado, presentamos los resultados de la experimentación de la unidad *El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español* y explicamos cómo ha evolucionado la unidad como consecuencia de los datos observados en la prueba piloto y la experimentación.

3.1.1. Resultados de la experimentación

Los resultados que recogemos relativos a esta unidad didáctica se han obtenido a partir del cuestionario de autoevaluación, las actividades de aprendizaje de los estudiantes, el cuestionario de valoración de la enseñanza y el diario reflexivo del profesor.

3.1.1.1. Resultados de la autoevaluación

A continuación presentamos los resultados obtenidos del cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica. En la primera tabla, mostramos las puntuaciones que cada estudiante ha atribuido respecto a la adquisición de cada una de las competencias trabajadas en la unidad.

AUTOEVALUACIÓN																																		
Unidad didáctica - El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español																																		
Competencias	ESTUDIANTES																																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	Media apartado
Dominio de los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica	4,8	4,4	3,8	4,3	4	4,6	4,0	4,6	3,6	3,4	4,0	3,8	3,5	4,1	3,8	4,1	4,0	4,8	3,8	3,8	4,5	4,2	4,4	3,9	4,2	3,8	4,6	4,47	4,47	4,7	X	X	3,1	4,1
Uso de recursos tecnológicos	4,6	4,3	4,3	4,6	4	4,6	4,3	4,3	3,7	4,3	4	4,6	5	5	4,3	4	4,3	4,7	5	4,3	4,6	4,3	4	5	4,5	4	5	5	5	4,7	X	X	3,3	4,4
Trabajo en equipo	3,6	5	3,8	5	4,8	4,8	4,1	3,6	4,7	5	3,8	4,5	4,7	4,2	4,8	4,3	3,8	3,7	4,5	4	4	4,6	4,1	4	4,3	4,1	5	4,6	4,8	4	X	X	3	4,3
Planificación, organización y autoevaluación	4,1	3,7	4	3,8	4	4,5	4	4,5	3,7	4	3,8	3,5	3,2	4,2	4,1	4,2	4	4,8	3,6	3	4,6	4,6	3,8	4,3	3,8	4,5	4,3	4,6	4,5	5	X	X	3,3	4,07
Uso de herramientas virtuales	5	4,3	5	5	4,2	5	4,5	4	3,5	4,5	4,5	1,7	2,3	4	3,7	4	4,2	4,8	4	2,5	4,2	3	4	4,3	5	4,5	5	4,7	4,5	5	X	X	3,2	4,1

En la siguiente tabla, presentamos la nota global que cada estudiante se ha concedido para el conjunto de la unidad didáctica. Esta nota se ha reconvertido a una escala de 0 a 5, ya que en el cuestionario se les solicitaba que se puntuaran de 0 a 10, que es la escala a la que están especialmente habituados.

UNIDAD DIDÁCTICA EL MERCADO LABORAL DE LA TRADUCCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA DEL INGLÉS AL ESPAÑOL																	PUNTUACIÓN PERSONAL POR ALUMNO																
ESTUDIANTES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Media de la puntuación personal (entre 1 y 10)	4,25	3,5	3	5	4	4,5	NR	3,5	3,25	3,5	4	4	3,5	3,5	5	5	3,5	4	3,5	3,5	4,5	4	3,75	4	NR	3,5	4	4	3,5	3,75	X	X	2,5
PUNTUACIÓN MEDIA	3,8																																

Por último, si examinamos la tabla con la puntuación que se otorga cada alumno en la unidad didáctica, podemos observar que la puntuación media global para la unidad didáctica, calculando la media de todos los estudiantes, es de 7,6 sobre una puntuación máxima de 10. Vemos que las notas que se han atribuido los estudiantes en esta unidad van de 5, en un único caso, a 10. Dos estudiantes han preferido no atribuirse ninguna nota.

Sorprende que se hayan puntuado tan alto, ya que la tónica general cuando un estudiante se tiene que puntuar es que lo haga muy por lo bajo. En este sentido, vemos que la práctica totalidad de las notas es de, como mínimo, 7.

A continuación agrupamos las puntuaciones otorgadas en cada pregunta del cuestionario de autoevaluación, que podían oscilar entre 5 y 1, aunque como se puede observar algunos estudiantes no ha respondido a la pregunta. En este sentido, podemos ver cuántos estudiantes han atribuido a una pregunta una puntuación de 5, cuántos una puntuación de 4, y así sucesivamente. Con esta disposición de datos se pretende observar cuáles son los aspectos mejor o peor valorados por los estudiantes.

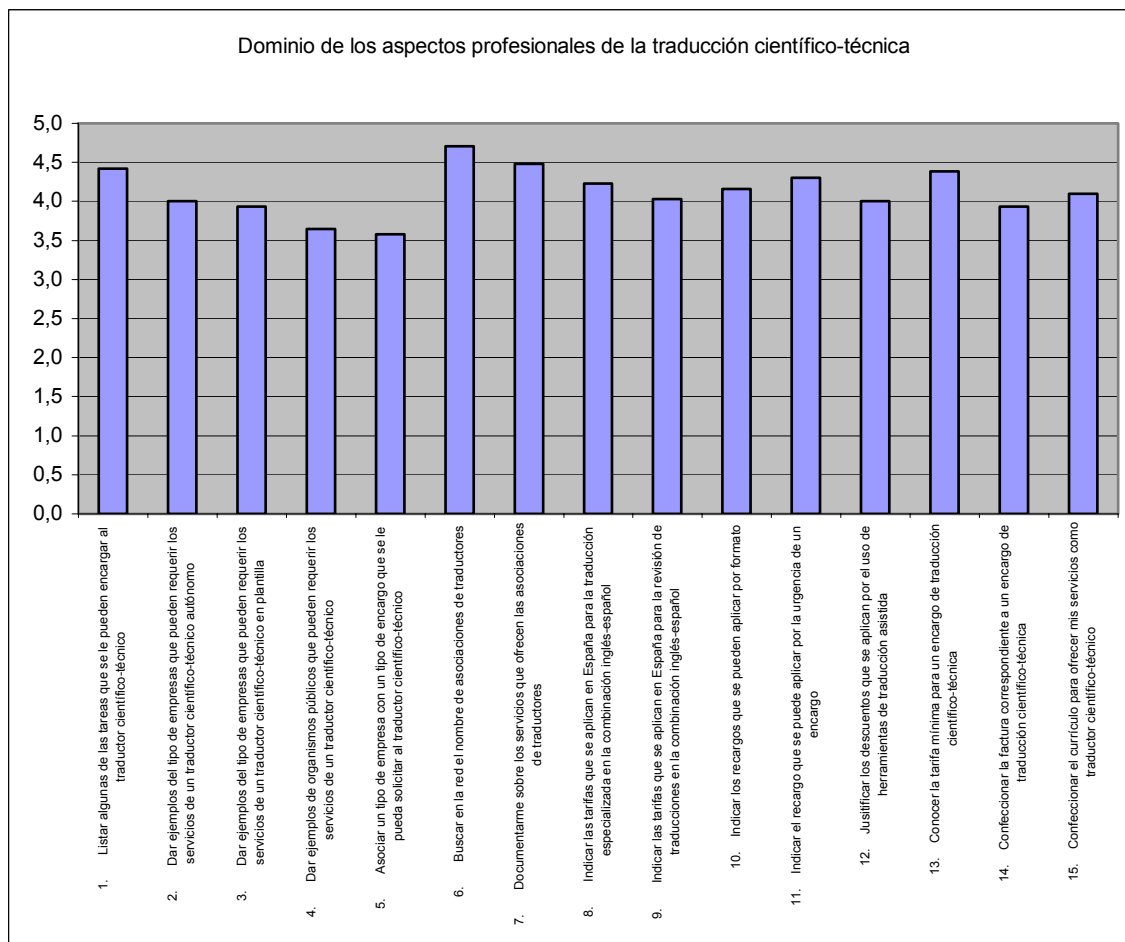
AUTOEVALUACIÓN						
Unidad didáctica - <i>El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español</i>						
Competencias	Puntuación / Porcentaje (y número) de estudiantes					
Dominio de los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica	5	4	3	2	1	NR
1. Listar algunas de las tareas que se le pueden encargar al traductor científico-técnico	45% (14)	52% (16)	3% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
2. Dar ejemplos del tipo de empresas que pueden requerir los servicios de un traductor científico-técnico autónomo	19% (6)	61% (19)	19% (6)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
3. Dar ejemplos del tipo de empresas que pueden requerir los servicios de un traductor científico-técnico en plantilla	16% (5)	61% (19)	23% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
4. Dar ejemplos de organismos públicos que pueden requerir los servicios de un traductor científico-técnico	10% (3)	52% (16)	32% (10)	6% (2)	0% (0)	0% (0)
5. Asociar un tipo de empresa con un tipo de encargo que se le pueda solicitar al traductor científico-técnico	6% (2)	58% (18)	23% (7)	13% (4)	0% (0)	0% (0)
6. Buscar en la red el nombre de asociaciones de traductores	74% (23)	23% (7)	3% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
7. Documentarme sobre los servicios que ofrecen las asociaciones de traductores	55% (17)	39% (12)	6% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
8. Indicar las tarifas que se aplican en España para la traducción especializada en la combinación inglés-español	35% (11)	52% (16)	13% (4)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
9. Indicar las tarifas que se aplican en España para la revisión de traducciones en la combinación inglés-español	26% (8)	52% (16)	23% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
10. Indicar los recargos que se pueden aplicar por formato	39% (12)	39% (12)	23% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
11. Indicar el recargo que se puede aplicar por la urgencia de un encargo	43% (13)	43% (13)	13% (4)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
12. Justificar los descuentos que se aplican por el uso de herramientas de traducción asistida	23% (7)	53% (16)	23% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
13. Conocer la tarifa mínima para un encargo de traducción científico-técnica	45% (14)	48% (15)	6% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
14. Confeccionar la factura correspondiente a un encargo de traducción científico-técnica	23% (7)	55% (17)	10% (3)	10% (3)	0% (0)	3% (1)
15. Confeccionar el currículo para ofrecer mis servicios como traductor científico-técnico	42% (13)	35% (11)	13% (4)	10% (3)	0% (0)	0% (0)
Uso de recursos tecnológicos	5	4	3	2	1	NR
16. Trabajar con el programa Excel para emitir facturas	26% (8)	32% (10)	23% (7)	10% (3)	3% (1)	6% (2)
17. Utilizar la herramienta de Word para contar palabras o caracteres	94% (29)	6% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
18. Documentarme por la Red	65% (20)	35% (11)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Trabajo en equipo	5	4	3	2	1	NR
19. Trabajar con mis compañeros	52% (16)	39% (12)	10% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
20. Promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo a través de aportaciones argumentadas	26% (8)	45% (14)	26% (8)	3% (1)	0% (0)	0% (0)

21. Trabajar de forma autónoma dentro de un grupo	48% (15)	48% (15)	0% (0)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
22. Defender mis opiniones dentro de un grupo	39% (12)	55% (17)	6% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
23. Valorar las aportaciones de mis compañeros	55% (17)	45% (14)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
24. Ampliar, corregir o criticar las aportaciones de mis compañeros	35% (11)	55% (17)	10% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Planificación, organización y autoevaluación	5	4	3	2	1	NR
25. Utilizar los materiales de apoyo para orientarme en las actividades	19% (6)	74% (23)	3% (1)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
26. Identificar correctamente las actividades para entregarlas	29% (9)	45% (14)	26% (8)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
27. Cumplir con los plazos de entrega establecidos para las actividades	55% (17)	16% (5)	23% (7)	6% (2)	0% (0)	0% (0)
28. Participar en el foro del Campus Virtual respetando el calendario marcado	48% (15)	39% (12)	0% (0)	10% (3)	0% (0)	3% (1)
29. Planificar y organizar el tiempo y mi trabajo	19% (6)	52% (16)	26% (8)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
30. Autoevaluarme	19% (6)	58% (18)	19% (6)	0% (0)	0% (0)	3% (1)
Uso de herramientas virtuales	5	4	3	2	1	NR
31. Participar en el foro del Campus Virtual emitiendo mi opinión	48% (15)	32% (10)	6% (2)	6% (2)	3% (1)	3% (1)
32. Descargar archivos del Campus Virtual relacionados con las actividades	65% (20)	35% (11)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
33. Participar en el foro emitiendo mi opinión	39% (12)	45% (14)	3% (1)	6% (2)	3% (1)	3% (1)
34. Adjuntar archivos en el foro para completar mi participación	35% (11)	29% (9)	6% (2)	6% (2)	19% (6)	3% (1)

A continuación, pasamos a examinar los resultados de la autoevaluación teniendo en cuenta las tablas anteriores. Para facilitar la comprensión de dicha información, la organizamos según las competencias —específicas o genéricas— que se trabajan en la unidad, a las que otorgamos el mismo orden que aparecía en el cuestionario.

- **COMPETENCIA ESPECÍFICA:
DOMINAR LOS ASPECTOS PROFESIONALES DE LA TRADUCCIÓN**

El siguiente gráfico muestra los diferentes resultados del aprendizaje de esta competencia específica.



Si nos detenemos en los resultados relativos esta competencia, podemos observar que, una vez finalizada la unidad didáctica, la mayor parte de estudiantes se siente competente en los aspectos profesionales de la traducción, y en su práctica totalidad se otorgan puntuación de 5 ó 4 en casi todas las preguntas. No obstante, comprobamos que en algunos aspectos concretos, como por ejemplo al preguntarles si son capaces de nombrar qué tipos de empresa pueden requerir los servicios de un traductor científico-técnico, un 23% se valora sólo medianamente capaz y se otorga una puntuación de 3. Este porcentaje se incrementa ligeramente al preguntarles sobre qué organismos públicos pueden requerir los servicios de un traductor científico-técnico, en cuyo caso asciende hasta un 32%.

En este mismo apartado, otro valor que llama la atención es el relativo a la aplicación de recargos y descuentos en las tarifas de traducción. En ambos casos, el 23% de estudiantes se muestra medianamente capaz y, como anteriormente, otorga una puntuación de 3 a ambas preguntas. Esta cifra contrasta con el porcentaje de estudiantes que se siente capaz de indicar las tarifas para la traducción científico-técnica en España, que asciende al 87%, y el 78%, que conoce las tarifas de revisión de textos, con puntuaciones entre el 5 y el 4 en ambos casos. Es también significativo que el 93% conoce la tarifa mínima que se debería aplicar a una traducción científico-técnica, algo que desconocían totalmente antes de empezar la unidad.

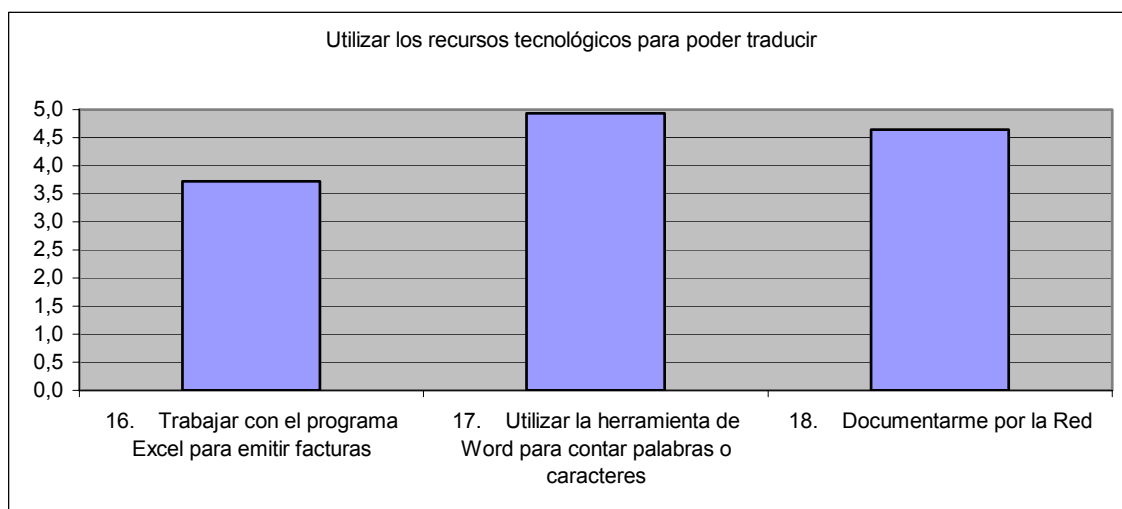
Consideramos asimismo elevado el porcentaje de estudiantes que después de haber realizado la unidad didáctica se siente capaz de emitir una factura, el 78%, y confeccionar su propio currículum de traductores, el 77%.

Ahora bien, si nos fijamos en el cuestionario con las puntuaciones individuales de los estudiantes, vemos que la media por apartado sigue un continuo de 3,1 a 4,8, aunque la mayoría de medias supera el 4. La media global para esta competencia específica, calculada a partir de las medias de todos los estudiantes, es de 4,1.

Este resultado nos parece importante, ya que indica que, después de haber realizado esta unidad didáctica, los estudiantes se sienten especialmente competentes en los aspectos profesionales de la traducción en general, y en concreto de la traducción científico-técnica del inglés al español, con lo que podemos asegurar que hemos alcanzado el objetivo que nos habíamos propuesto.

- **COMPETENCIA ESPECÍFICA:
UTILIZAR LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA PODER TRADUCIR**

Esta competencia aparece en el cuestionario de autoevaluación bajo el título "uso de recursos tecnológicos", y los resultados obtenidos quedan de la siguiente manera en forma de gráfico.



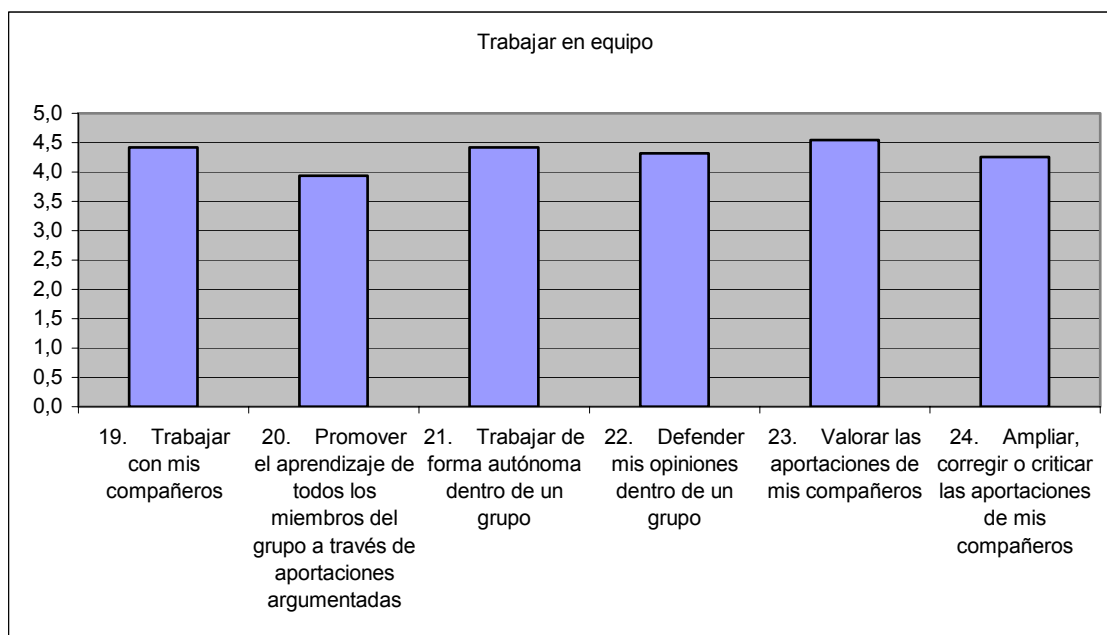
Si observamos las puntuaciones atribuidas a cada una de las preguntas relacionadas con esta competencia, vemos que el 58% se siente capaz de trabajar con el programa Excel después de realizar la unidad didáctica, pero un 23% se siente sólo medianamente capaz y se otorga una puntuación de 3.

En lo que se refiere a contar palabras en Word o documentarse en la Red, se puede observar que se sienten totalmente capaces, ya que la práctica totalidad del grupo se atribuye una puntuación de 5 y sólo algunos estudiantes se atribuyen una puntuación de 4 a estas dos cuestiones.

En la utilización de los recursos tecnológicos, advertimos también que los estudiantes se sienten altamente competentes, ya que se obtiene una media en este apartado, a partir de todas las medias de los estudiantes, de 4,4, aunque si analizamos con detención la media de los estudiantes en el apartado las puntuaciones en los extremos son de 3,3 y de 5.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
TRABAJAR EN EQUIPO**

El gráfico siguiente muestra los resultados obtenidos en esta competencia.



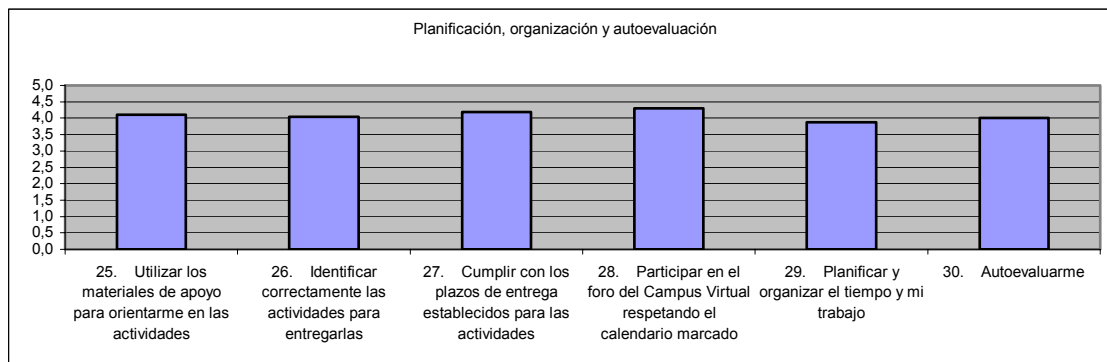
Comprobamos que respecto a la competencia genérica *trabajar en equipo*, la práctica totalidad de los estudiantes se considera competente en el trabajo en equipo y todas las puntuaciones rondan entre el 5 y el 4. No obstante, se puede observar que ocho estudiantes, el 26%, se puntúa sólo con un tres sobre cinco cuando se les pregunta si son capaces de promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo a través de aportaciones argumentadas.

La percepción de los estudiantes de su competencia para trabajar en equipo también es alta, con una media en todo el apartado de 4,3 y con puntuaciones que oscilan entre 3 y 5.

Queremos matizar que para la experimentación de las unidades didácticas de traducción científico-técnica han sido los propios estudiantes los que han creado los grupos de trabajo. En consecuencia notamos que la puntuación que otorgan a esta competencia es considerablemente alta, a diferencia de lo que sucedía en iniciación a la traducción, en la que fue la profesora la que creó los grupos, y sobre lo que todos los estudiantes manifestaron su rechazo.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
PLANIFICAR, ORGANIZAR Y AUTOEVALUARSE**

Los resultados obtenidos en relación con esta competencia en forma de gráfico son los siguientes:



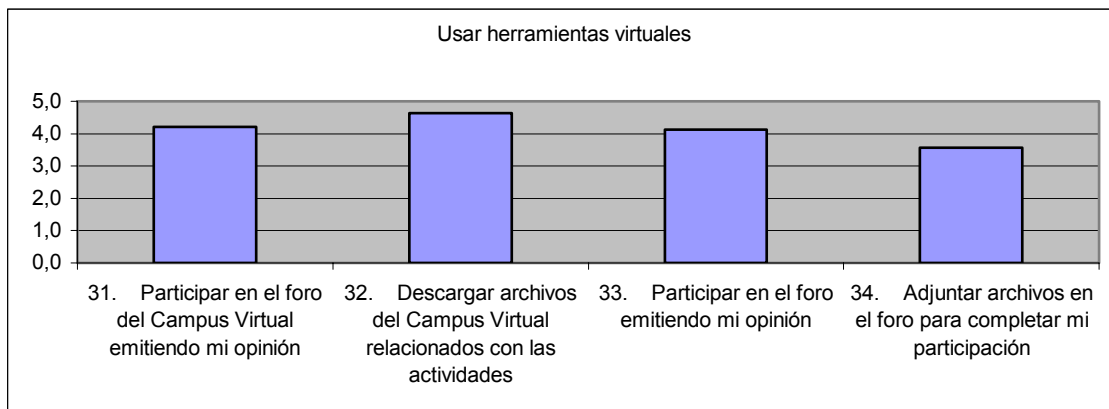
En cuanto a la planificación, organización y autoevaluación, percibimos que si bien los estudiantes se juzgan competentes en la utilización de los materiales de apoyo de la unidad, la identificación de las actividades para entregarlas, el cumplimiento de los plazos de entrega, la participación en el foro, la planificación y organización de su tiempo de trabajo y la autoevaluación, un 26% se considera sólo medianamente competente –se otorga una puntuación de 3– en la identificación de las actividades para entregarlas, así como en la planificación y organización de su tiempo de trabajo.

Si observamos las puntuaciones individuales de la autoevaluación de esta unidad, comprobamos que esta es la competencia que recibe la puntuación más baja, aunque aún así es relativamente alta, ya que supera el 4 y es de 4,07. Aquí observamos que las puntuaciones oscilan entre 3 y 5, aunque la mayoría se encuentran entre 3,8 y 4,5.

Este resultado también nos resulta muy significativo, ya que algunos estudiantes, como veremos al analizar el cuestionario de evaluación de la semipresencialidad, han expresado que el hecho de tener que realizar múltiples entregas a lo largo de la unidad, además de tener que manejar el calendario de participación en el foro y los días de sesiones presenciales y no presenciales, les creaba bastante confusión. También hay que hacer hincapié en que es la primera vez que realizan una unidad didáctica semipresencial y no están habituados a tener que organizarse de forma autónoma, controlar las entregas, las actividades, las sesiones, etc.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
USAR LAS HERRAMIENTAS VIRTUALES**

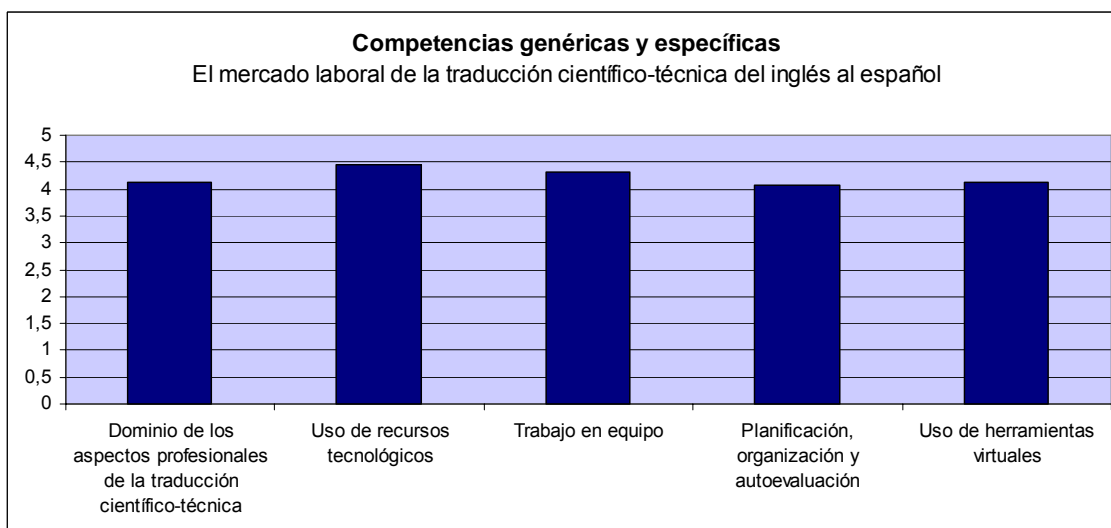
El gráfico que muestra la autoevaluación que hacen los estudiantes sobre su competencia en el uso de herramientas virtuales es:



Sobre el uso de las herramientas virtuales, advertimos que la práctica totalidad del grupo se manifiesta competente en el uso de este tipo de herramientas, específicamente en participar en el foro, en descargar archivos del Campus Virtual y adjuntar archivos en el foro.

En los datos de la autoevaluación observados por alumno percibimos que los alumnos expresan que su competencia en el uso de herramientas virtuales, siguiendo en la misma tónica que en el resto de competencias de la unidad, es también relativamente alta, con una media de 4,1. Si analizamos el continuo de las medias para este apartado de todos los estudiantes, encontramos en los extremos una puntuación de 1,7 y 5, aunque si nos fijamos con más detalle, esta puntuación mínima es una excepción, ya que la mayoría se sitúa por encima de 4.

Para acabar este análisis de la autoevaluación, incluimos un gráfico en el que mostramos el conjunto de competencias genéricas y específicas sobre las que se han tenido que autoevaluar los estudiantes.



3.1.1.2. Resultados del aprendizaje

En la siguiente tabla presentamos las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las distintas actividades que han formado parte de la evaluación sumativa.

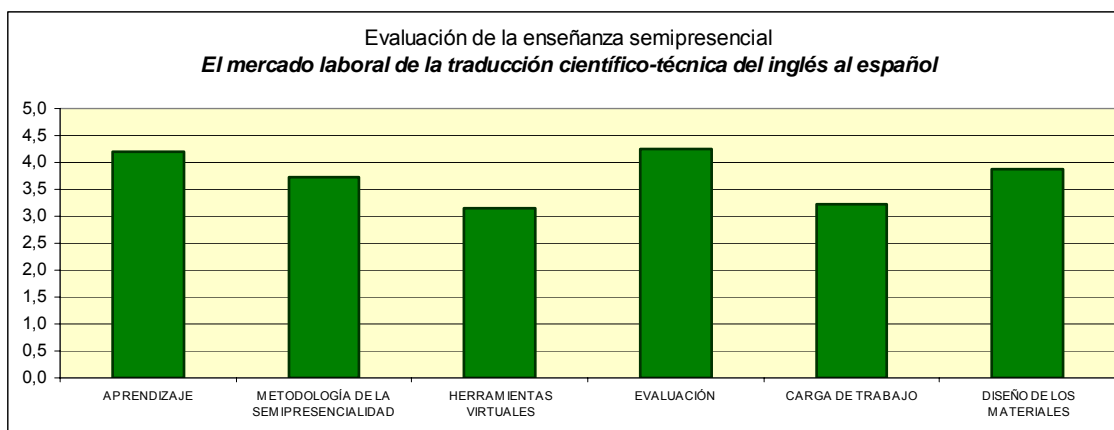
UNIDAD DIDÁCTICA - <i>Mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español</i>					
Calificaciones de los estudiantes					
ESTUDIANTES	Tarea 1 (Foro)	Tarea 2 (Asoc.)	T3 (Tarif.)	T 5 (CV)	TOTAL
	2%	1%	1%	3%	
1	9	6	10	7	7,9
2	4,5	7	10	0	3,7
3	8	9	10	0	5,0
4	7	10	8	NP	4,6
5	10	10	9	2	6,4
6	8	10	8	5	7,0
7	8	10	8	5	7,0
8	9	10	8	6	7,7
9	9	9	NP	0	3,9
10	9	9	NP	2	4,7
11	8	10	9	5	7,1
12	NP	7	10	NP	2,4
13	NP	7	10	8	5,9
14	10	6	10	5	7,3
15	10	10	10	2	6,6
16	9	10	10	5	7,6
17	8	9	10	3	6,3
18	8	6	10	5	6,7
19	NP	10	8	2	3,4
20	NP	7	10	NP	2,4
21	10	4	9	8	8,1
22	8	9	10	0	5,0
23	10	9	10	5	7,7
24	9	4	9	7	7,4
25	8	4	9	5	6,3
26	10	6	10	10	9,4
27	8	10	8	9	8,7
28	6	10	10	5	6,7
29	10	4	9	2	5,6
30	9	10	10	8	8,9
31	10	10	8	7	8,4
32	6	10	8	0	4,3
33	10	7	10	NP	5,3
34	10	10	8	7	8,4
35	10	9	NP	0	4,1

Observamos en la tabla que las calificaciones en algunas de las tareas son relativamente altas, como por ejemplo en el debate que se llevó a cabo en el foro sobre las salidas profesionales del traductor científico-técnico, la búsqueda de información sobre asociaciones de traductores y tarifas. En el caso específico de las tarifas, lo que se valoró no fue que la ficha estuviera completa y contemplara todo tipo de tarifa, recargo y descuento, sino que estuviera medianamente rellena, de modo que se pudiera advertir el esfuerzo realizado.

Las notas más bajas, no obstante, se refieren al currículo del traductor especializado. En esta actividad se les proporcionó un modelo con algunas incorrecciones, que se comentaron en clase precisamente insistiendo que había que evitar ese tipo de incorrecciones. Sin embargo, algunos estudiantes copiaron el modelo y ni siquiera tuvieron la perspicacia de revisar la versión final. Estimamos que le otorgaron poca importancia a un documento que en un futuro próximo será su carta de presentación. Por otro lado, hay que especificar que tras recibir su corrección y ver nuestra valoración, gran parte de los alumnos han revisado el documento y nos lo han hecho llegar para que lo revisemos conjuntamente, a pesar de saber que las nuevas versiones no se calificarán. De este modo, vamos comentando las nuevas versiones hasta que consideramos que el currículo se puede dar por válido.

3.1.1.3. Resultados del cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial

El siguiente gráfico muestra el conjunto de aspectos que se han valorado en el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial de esta unidad.



De este gráfico destacamos la valoración de la metodología de la semipresencialidad, que prácticamente alcanza una puntuación de 4 sobre 5. Las herramientas de aprendizaje, en cambio, superan ligeramente el 3 sobre 5.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL																																					
UNIDAD DIDÁCTICA <i>EL MERCADO LABORAL DE LA TRADUCCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA DEL INGLÉS AL ESPAÑOL</i>																																					
		ESTUDIANTES																																			
APRENDIZAJE		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
1. Esta unidad didáctica ha respondido a mis expectativas.		5	3	X	X	4	5	4	4	4	4	4	5	3	5	4	5	4	4	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	2	5
2. Los objetivos planteados al inicio de la unidad se han cumplido.		5	4	X	X	5	5	4	4	4	4	3	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	
3. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.		4	4	X	X	2	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	NR	4	3	5	5	4	4	4	4	5	5	3	4	4	4	2	4			
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.		5	5	X	X	4	3	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	NR	5			
7. El nivel de dificultad / profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.		5	5	X	X	4	4	4	4	4	3	5	3	4	3	5	4	4	3	4	5	4	5	4	4	4	3	5	5	4	5	4	4	5			
Media por apartado		4,2		4,8	4,2	X	X	3,8	4,2	4	4,2	4	4	3,6	4,6	3,8	4,6	4,2	4,8	3,8	4	3,8	3,6	4,8	4,6	4,8	4	4	4,4	4,4	5	4,4	4	4,6	4	3	4,8
METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
11. Me ha resultado útil trabajar esta unidad didáctica de forma semipresencial.		4	4	X	X	5	4	3	5	4	4	4	3	3	4	2	3	2	1	3	3	4	4	5	3	5	4	5	5	5	3	4	5	1	5		
12. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial.		2	2	X	X	5	3	2	2	3	5	4	2	1	3	2	1	1	1	3	2	4	1	3	3	4	3	2	3	3	2	4	2	1	3		
13. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial.		2	3	X	X	1	3	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	3	4	3	1	3	3	3	2	4	4	3	3	2	3	4	2			
14. Me ha resultado útil trabajar en aula multimedia.		4	2	X	X	NR	5	4	5	4	4	4	2	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	4	5	3	5	5	5	4	5	5	4	5		
15. El uso del Campus Virtual que se ha hecho en esta unidad didáctica ha sido adecuado.		4	4	X	X	5	5	4	4	4	3	5	4	2	5	5	4	4	2	4	3	5	NR	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5		
16. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual.		NR	1	X	X	1	NR	2	2	5	5	4	NR	NR	NR	NR	NR	2	NR	NR	2	3	1	3	NR	NR	1	NR	5	2	3	NR	NR	3	NR		
17. Me ha resultado útil entregar los trabajos en formato electrónico.		5	4	X	X	5	5	4	3	4	5	NR	4	NR	NR	5	5	5	3	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
18. Me ha resultado útil poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar en equipo o de forma individual, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.).		5	3	X	X	5	3	3	4	4	NR	4	3	2	4	3	3	1	4	4	3	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	1	5	
Media por apartado		3,7		3,7	X	X	X	3,9	4	3,3	3,6	4	4,3	4,1	3,6	2,3	4	3,9	3,7	2,9	2,9	3,7	3	4,3	3	4,3	3,7	4,6	3,3	4,4	4,6	4,1	3,8	4,1	4,1	2,9	4,3
HERRAMIENTAS VIRTUALES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
26. Me ha resultado útil trabajar con el foro.		5	1	X	X	2	3	3	4	4	5	3	1	3	4	3	2	3	4	NR	2	4	3	3	3	3	4	2	5	4	4	3	5	3	4		
27. Me ha resultado útil la comunicación con mis compañeros y/o con la profesora por correo electrónico.		5	5	X	X	5	5	4	3	4	5	3	5	4	5	4	5	5	3	4	4	5	5	4	5	4	1	4	5	5	4	4	5	4	5		
28. Me ha resultado útil el uso del <i>chat</i> para realizar el trabajo en equipo con mis compañeros de grupo.		1	1	X	X	1	5	1	5	1	1	NR	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	4	4	3	1	1	2	1	4	1	1	1		
Media por apartado		3,2		5	2,3	X	X	2,7	4,3	2,7	4	3	3,7	3	2,3	2,7	3,3	3	2,7	3,3	2,7	2,5	2,3	3,3	3	2,7	4,0	3,7	2,7	2,3	3,7	3,7	3,0	3,7	3,7	2,7	3,3

EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
29. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.	5	5	X	X	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	5	5	5	3	3	4	5	4	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5		
30. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.	3	5	X	X	5	5	4	3	4	5	4	5	4	4	4	4	4	NR	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5		
31. Las actividades de esta unidad que cuentan para la evaluación de la asignatura me han parecido suficientemente diversas.	4	5	X	X	5	5	4	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4	NR	4	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5		
32. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.	5	4	X	X	5	5	4	3	4	5	4	4	4	5	4	4	5	NR	4	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4		
33. Me ha parecido correcta la calificación que se ha otorgado a cada actividad.	4	NR	X	X	NR	4	NR	3	4	5	1	4	4	NR	NR	NR	NR	NR	4	4	4	5	5	4	4	4	NR	NR	NR	4	NR	3	NR	3		
34. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad.	NR	3	X	X	3	4	NR	5	4	5	1	4	4	4	NR	NR	NR	NR	4	4	4	5	5	4	4	NR	NR	5	4	4	NR	4	NR	4		
Media por apartado	4,2		4,2	4,4	X	X	4,6	4,7	4	3,8	4	5	3	4,2	3,8	4,2	4,3	4,3	4,5	3	3,8	4,2	4,7	4,8	4,8	4,3	4,2	4,4	5	5	4,4	4	4	4	4,3	
CARGA DE TRABAJO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
37. Las tareas para las que he tenido que invertir más tiempo de trabajo han sido las que más me han ayudado en mi proceso de aprendizaje.	3	2	X	X	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	4	4	3	3	5	3	2	4	3	3	3	4	4	4	1	4	2	4		
38. Las tareas no presenciales me han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre mi aprendizaje.	4	1	X	X	3	3	3	5	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	2	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4		
40. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.	2	3	X	X	1	3	3	3	4	4	5	4	3	4	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3	2	3	5	5	3	3	3	3	3		
41. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido: Muy fácil = 1, fácil = 2, normal = 3, difícil = 4, muy difícil = 5.	3	3	X	X	3	3	3	3	3	4	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	4	3	3	2	3	4	NR		
Media por apartado	3,2		3	2,3	X	X	2,5	2,8	3,3	3,8	3,8	4	3,8	3,3	3,3	3,5	2,5	2,8	3,3	3	3	2,8	4	3,3	2,8	3	3,3	3	3,3	4,3	4	3,5	2,5	3,5	3,3	3,7
DISEÑO DE LOS MATERIALES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34		
42. El diseño de los materiales de la unidad didáctica me ha parecido adecuado y fácil de entender (fichas, textos, material de apoyo, calendario, etc.).	5	5	X	X	5	5	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	3	1	5		
43. El uso de los iconos en las actividades me ha resultado útil.	5	2	X	X	2	4	4	4	4	NR	1	4	4	3	3	3	4	3	3	4	5	5	5	NR	4	4	5	4	4	4	4	2	3	4		
44. Ha sido útil acabar la unidad didáctica con una tarea final que se tenía que realizar de forma autónoma, ya fuera en grupo o de forma individual.	NR	4	X	X	2	4	4	5	4	4	2	4	5	3	3	4	4	3	3	4	4	5	5	4	3	4	4	4	3	5	4	3	4	4		
Media por apartado	3,9		5	3,7	X	X	3	4,3	4	4	4	3,5	2	4	4,3	3,3	3,3	3,7	4	3,7	3	4	4,3	5	5	4	3,7	4	4,7	4,3	4	4,3	4	2,7	2,7	4,3

A continuación, ofrecemos los resultados del cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial. Para analizar los datos más fácilmente hemos separado las preguntas con respuestas numéricas de las preguntas abiertas. En primer lugar detallamos los resultados en función de la puntuación otorgada por el conjunto de estudiantes a cada pregunta, que podía ir de 5, como puntuación máxima, a 1, como puntuación mínima, aunque algunos estudiantes no han respondido, cosa que indicamos con NR. En este sentido, indicamos cuántos estudiantes, y en qué porcentaje, han valorado la pregunta con un 5, cuántos con un 4, etc.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL						
UNIDAD DIDÁCTICA <i>EL MERCADO LABORAL DE LA TRADUCCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA DEL INGLÉS AL ESPAÑOL</i>						
Media de cada respuesta						
APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	NR
1. Esta unidad didáctica ha respondido a mis expectativas.	28% (9)	59% (19)	9% (3)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
2. Los objetivos planteados al inicio de la unidad se han cumplido.	44% (14)	53% (17)	3% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
3. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.	16% (5)	66% (21)	9% (3)	6% (2)	0% (0)	3% (1)
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.	50% (16)	44% (14)	3% (1)	0% (0)	0% (0)	3% (1)
7. El nivel de dificultad / profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.	31% (10)	53% (17)	16% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD	5	4	3	2	1	NR
11. Me ha resultado útil trabajar esta unidad didáctica de forma semipresencial.	28% (9)	34% (11)	25% (8)	6% (2)	6% (2)	0% (0)
12. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial.	6% (2)	41% (13)	31% (10)	31% (10)	19% (6)	0% (0)
13. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial.	9% (3)	41% (13)	31% (10)	13% (4)	6% (2)	0% (0)
14. Me ha resultado útil trabajar en aula multimedia.	47% (15)	41% (13)	3% (1)	6% (2)	0% (0)	3% (1)
15. El uso del Campus Virtual que se ha hecho en esta unidad didáctica ha sido adecuado.	44% (14)	41% (13)	6% (2)	6% (2)	0% (0)	3% (1)
16. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual.	9% (3)	3% (1)	13% (4)	16% (5)	13% (4)	47% (15)
17. Me ha resultado útil entregar los trabajos en formato electrónico.	66%(21)	16% (5)	9% (3)	0% (0)	0% (0)	9% (3)
18. Me ha resultado útil poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar en equipo o de forma individual, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.).	66% (21)	16% (5)	9% (3)	0% (0)	0% (0)	9% (3)
HERRAMIENTAS VIRTUALES	5	4	3	2	1	NR
26. Me ha resultado útil trabajar con el foro.	13% (4)	28% (9)	38% (12)	13% (4)	6% (2)	3% (1)
27. Me ha resultado útil la comunicación con mis compañeros y/o con la profesora por correo electrónico.	50% (16)	38% (12)	9% (3)	0% (0)	3% (1)	0% (0)

28. Me ha resultado útil el uso del <i>chat</i> para realizar el trabajo en equipo con mis compañeros de grupo.	6% (2)	9% (3)	3% (1)	9% (3)	70% (21)	0% (0)
EVALUACIÓN	5	4	3	2	1	NR
29. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.	50% (16)	44% (14)	6% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
30. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.	41% (13)	50% (16)	6% (2)	0% (0)	0% (0)	3% (1)
31. Las actividades de esta unidad que cuentan para la evaluación de la asignatura me han parecido suficientemente diversas.	38% (12)	56% (18)	3% (1)	0% (0)	0% (0)	3% (1)
32. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.	41% (13)	53% (17)	3% (1)	0% (0)	0% (0)	3% (1)
33. Me ha parecido correcta la calificación que se ha otorgado a cada actividad.	9% (3)	38% (12)	9% (3)	0% (0)	3% (1)	41% (13)
34. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad.	16% (5)	44% (14)	6% (2)	0% (0)	3% (1)	10 31%
CARGA DE TRABAJO	5	4	3	2	1	NR
37. Las tareas para las que he tenido que invertir más tiempo de trabajo han sido las que más me han ayudado en mi proceso de aprendizaje.	3% (1)	50% (16)	25% (8)	19% (6)	3% (1)	0% (0)
38. Las tareas no presenciales me han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre mi aprendizaje.	3% (1)	53% (17)	34% (11)	6% (2)	3% (1)	0% (0)
40. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.	9% (3)	16% (5)	63% (20)	9% (3)	3% (1)	0% (0)
DISEÑO DE LOS MATERIALES	5	4	3	2	1	NR
42. El diseño de los materiales de la unidad didáctica me ha parecido adecuado y fácil de entender (fichas, textos, material de apoyo, calendario, etc.).	34% (11)	47% (15)	16% (5)	0% (0)	3% (1)	0% (0)
43. El uso de los iconos en las actividades me ha resultado útil.	16% (5)	47% (15)	19% (6)	9% (3)	3% (1)	6% (2)
44. Ha sido útil acabar la unidad didáctica con una tarea final que se tenía que realizar de forma autónoma, ya fuera en grupo o de forma individual.	16% (5)	53% (17)	22% (7)	6% (2)	0% (0)	3% (1)

A continuación, pasamos a examinar los resultados de evaluación de la enseñanza semipresencial de la unidad didáctica en función de la puntuación otorgada a cada pregunta. En primer lugar, observaremos los resultados de las preguntas numéricas ordenadas según el apartado en el que aparecen en el cuestionario.

- APRENDIZAJE

Si nos fijamos en las puntuaciones globales de las preguntas que forman el apartado, vemos que la valoración es muy positiva. Así, comprobamos que para la práctica totalidad del grupo la unidad ha respondido a sus expectativas, ya que el 87% de los estudiantes han puntuado esta pregunta entre 5 y 4. Del mismo modo, el 97% de los estudiantes considera que se han cumplido los objetivos planteados al inicio.

Con relación a la progresión de los contenidos, los materiales trabajados en la unidad y el nivel de dificultad o profundidad observamos también que se sienten satisfechos en su práctica totalidad. Entre estas cuestiones, la que recibe la puntuación más baja es la que cuestiona el nivel de dificultad o profundidad de la unidad, que si bien el 84% del grupo considera que ha sido adecuado, cinco estudiantes, esto es el 16%, otorgan solamente una puntuación de 3.

Si nos fijamos en los resultados individuales por alumno, observamos que la nota media para todo el apartado, obtenida del conjunto de puntuaciones, es de 4,2. Para llegar a este valor, vemos que en los extremos aparece un 3, que nos parece una nota excepcionalmente baja si la comparamos con el resto de puntuaciones, que en su mayoría se sitúan por encima de 4, y un 4,8, valor este último que se repite cuatro veces.

- METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD

En cuanto a la metodología de la semipresencialidad, observamos que el 62% del grupo considera que ha sido útil trabajar de forma semipresencial y asigna una puntuación a esta pregunta de 5 ó 4. Sin embargo, para un 25% de estudiantes sólo ha sido medianamente adecuado, ya que otorgan un 3. Por último, vemos que cuatro estudiantes (el 12% del grupo) asignan sólo un 2 o un 1 por no considerar la semipresencialidad una metodología adecuada.

Cuando se les pregunta si hubieran querido realizar más actividades de forma no presencial, vemos que la inmensa mayoría opina que no. Sólo un 19% opina que sí, con una puntuación entre 5 y 4.

Si revisamos la opinión de los estudiantes con relación a la semipresencialidad, distinguimos que el grado de semipresencialidad con que se ha organizado esta unidad les ha parecido entre muy adecuado y adecuado, ya que la mayoría de puntuaciones recaen entre el 5 y el 3. No obstante, 5 estudiantes (el 18%) le otorga solamente un 2 a esta pregunta y un 31% otorga una puntuación de 3, cosa que muestra su indecisión.

Por otro lado, al preguntar si hubieran deseado realizar más actividades presenciales, nos percatamos de que aparece el mismo número de estudiantes que otorga una puntuación de 3, que creemos que demuestra, de nuevo, su indecisión, mientras que el 50% sí hubiera preferido más presencialidad y le otorga a la pregunta una puntuación de entre 4 y 5.

La práctica totalidad del grupo apunta que ha sido útil trabajar en aula multimedia y que el uso del Campus Virtual ha sido correcto. En este sentido manifiestan que no explotarían más funciones de éste de las que se han utilizado para la unidad. Muestran, asimismo, su satisfacción por haber podido entregar los materiales en formato electrónico.

Por último, reparamos que el 82% de los estudiantes se muestra satisfecho por haber podido disponer de sesiones no presenciales para realizar las actividades de la unidad, habiendo asignado entre un 5 y un 4 a la pregunta. Este dato, en nuestra opinión, parece contradictorio con los resultados obtenidos en las preguntas 11, 12 y 13, que demostraban que preferían la presencialidad y ante la opción de introducir más sesiones no presenciales se mostraban en desacuerdo. Esta ambigüedad podría deberse a que, por un lado valoran la semipresencialidad como

algo positivo, pero, por otro lado, se dan cuenta de que la semipresencialidad exige más dedicación e inversión de tiempo.

Al tomar las puntuaciones individuales vemos que la valoración media que hacen los estudiantes de la metodología de la semipresencialidad es de 3,7, con una puntuaciones en los extremos de 2,3, como caso excepcional en la puntuación mínima, y 4,6, otro caso excepcional, ya que si analizamos el conjunto de puntuaciones advertimos que la mayoría oscila entre 3,7 y 4,3.

La cifra de la puntuación global para el apartado —de 3,7— la interpretamos como significativamente alta si tenemos en cuenta que es la primera vez que realizan una unidad semipresencial.

Por otro lado, es necesario destacar que en la pregunta 16, 15 estudiantes no contestan u otorgan una puntuación especialmente baja. Esto se ha debido a un error que hemos cometido en la formulación de la pregunta, ya que al preguntar que indicaran si les hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual no han sabido si la puntuación se referiría a más o a menos. De hecho esto es lo que ha sucedido con las puntuaciones que sí hemos obtenido, que no sabemos si hacen referencia a más o a menos, con lo cual anulamos esta pregunta de los cálculos de la tabla.

- HERRAMIENTAS VIRTUALES

Con relación a las herramientas virtuales, advertimos que para la mayoría ha resultado útil trabajar con el foro, aunque 12 estudiantes (el 38%) de la clase, ha atribuido a esta cuestión únicamente una puntuación de 3 y otros 6 estudiantes, entre 2 y 1.

El correo electrónico resulta muy bien valorado por los estudiantes y la práctica totalidad del grupo le otorga una puntuación de 5 ó 4. No sucede lo mismo con el chat, que tal y como estaba planteada la pregunta los estudiantes han creído que sólo hacía referencia al chat de voz y por ello le han otorgado una puntuación de 1, para indicar precisamente que no lo han utilizado en esta unidad. Sin embargo, sabemos que algunos estudiantes han utilizado el chat de texto, el Messenger para algunas de las tareas en grupo.

En el apartado de herramientas virtuales, al examinar los resultados por estudiantes, se obtiene una nota media de 3,2. Este dato queda significativamente perjudicado por los resultados de la pregunta 28, en la que debían manifestar si les había resultado útil el chat, pero que al no haber especificado si se trataba de chat de voz o de texto, los estudiantes han considerado que hacía referencia al chat de voz y han indicado con un 1 que no lo han utilizado.

De cualquier modo, esta puntuación contrasta con la valoración media en el cuestionario de autoevaluación de esta misma unidad, en el que la nota media era de 4,1. Creemos que con estos datos los estudiantes se sienten competentes en el uso de las herramientas virtuales, aunque en muchos casos no están habituados a ellas y las valoran negativamente.

- EVALUACIÓN

En este apartado sobre la evaluación, los estudiantes otorgan una puntuación de entre 5 y 4 a todas las preguntas. No obstante, destacamos que un 41% no responde a las preguntas sobre si la calificación otorgada a esta unidad les ha parecido correcta y si la forma de evaluar la unidad les ha parecido adecuada, ya que en el momento en que completaron este cuestionario no habían recibido las calificaciones.

En lo que se refiere a la evaluación, la media obtenida por el conjunto de estudiantes ha sido de 4,2, y sigue un *continuum* que va de 3, como caso excepcional, a 5. Consideramos con esta cifra que los estudiantes se sienten satisfechos con la metodología utilizada para evaluar la unidad.

- CARGA DE TRABAJO

Los estudiantes valoran la carga de trabajo de esta unidad medianamente adecuada, ya que el 63% otorga una puntuación de 3. Sobre si las tareas para las que han tenido que invertir más tiempo han sido las que más les han ayudado en su proceso de aprendizaje, observamos que el 50% opina que sí (con una puntuación de 4), pero el 25% otorga sólo una puntuación de 3 y el 19% una puntuación de 2. Y al preguntarles si las tareas no presenciales les han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre su aprendizaje, vemos que el 56% considera que sí, pero un 34% del grupo otorga únicamente una puntuación de 3 a esta pregunta.

En el apartado relativo a la carga de trabajo, observamos que las puntuaciones máxima y mínima por estudiante son de 2,3 y 4 respectivamente y la puntuación global es de 3,2. Esta cifra, comparada con el conjunto de medias del cuestionario, es relativamente baja, con lo que percibimos que los estudiantes han querido expresar que la carga de trabajo ha sido desproporcionada en función del tiempo de que disponían para esta asignatura y para el resto de asignaturas.

- DISEÑO DE LOS MATERIALES

El diseño de los materiales de la unidad, es considerado adecuado por los estudiantes, que valoran muy positivamente tanto el diseño general de la unidad como al uso de iconos. También valoran como muy adecuada la tarea final como tarea integradora que hay que realizar de forma autónoma.

En el último apartado del cuestionario, con el que se deseaba conocer el grado de satisfacción de los estudiantes respecto al diseño de los materiales, el resultado global del conjunto de puntuaciones es de 3,9. Con este resultado, juzgamos que tanto el diseño de los materiales (uso de iconos, diferenciación de colores, etc.), como su estructuración (tareas de aprendizaje y tarea final) han sido adecuados en esta unidad.

La tabla que mostramos a continuación contiene los comentarios que han introducido los estudiantes en el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial, junto a cada uno de los cuales hemos introducido entre paréntesis el número que identifica a cada estudiante.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL	
UNIDAD DIDÁCTICA <i>EL MERCADO LABORAL DE LA TRADUCCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA DEL INGLÉS AL ESPAÑOL</i>	
<i>Respuestas a las preguntas abiertas y cerradas</i>	
APRENDIZAJE	
3. Respecto a la progresión de los contenidos, yo cambiaría.	<p>(5) Yo cambiaría "la cadencia" de las actividades. Pienso que hay que dedicarles mucho tiempo, si se quieren hacer con rigor y, al menos para mí, el tiempo ha sido muy limitado.</p> <p>(8) Nada.</p> <p>(15) Tendría más clases presenciales.</p> <p>(16) Más clases presenciales.</p> <p>(22) Nada.</p> <p>(28) La rapidez de los contenidos.</p> <p>(33) La velocidad a la que se explica el temario.</p>
4. Los contenidos que he echado de menos en esta unidad didáctica:	<p>(5) Pienso que es bastante completa, no se me ocurre nada más.</p> <p>(8) Todos me han parecido de mucha utilidad.</p> <p>(9) Me hubiera gustado profundizar en el uso de Excel.</p> <p>(11) He echado de menos hablar un poco más sobre la interpretación, pero entiendo que no sea necesario puesto que no es una asignatura de interpretación.</p> <p>(14) Recursos para buscar textos paralelos.</p> <p>(19) Más traducción de textos.</p> <p>(20) Campos de la traducción científico-técnica y valoración de conocimientos o títulos en dichos campos a la hora de traducir.</p> <p>(21) Realizar más facturas correspondientes a encargos de diversa índole.</p> <p>(22) Analizar más exhaustivamente una asociación en concreto.</p> <p>(26) Nada</p> <p>(27) Tener más tiempo para la explicación de la facturación.</p> <p>(28) Información sobre los recursos disponibles para documentarse.</p> <p>(29) Nada</p> <p>(32) Realizar alguna traducción.</p>
5. Los contenidos que hubiera preferido no hacer:	<p>(5) Todos han sido interesantes.</p> <p>(12) Participación en el foro</p> <p>(14) Todo lo que hemos hecho ha sido productivo.</p> <p>(15) Ninguno.</p> <p>(16) Ninguno.</p> <p>(20) Foro.</p> <p>(21) Los he encontrado todos adecuados.</p> <p>(22) Nada, todo era muy interesante.</p> <p>(28) Todos los temas tratados han sido interesantes aunque tratados brevemente.</p>
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados. En el caso de no considerarlos adecuados, razona por qué.	<p>(6) Quizás hemos dedicado demasiado tiempo a la búsqueda de tarifas</p> <p>(16) Era algo que necesitábamos aprender para entrar más tarde en el mundo laboral.</p>
8a. Hubiera profundizado más en:	<p>(1) Foro (lo hubiera dejado más tiempo activado)</p> <p>(6) Asociaciones</p> <p>(8) Asociaciones</p> <p>(11) En las salidas de un traductor como papel secundario en algún trabajo.</p> <p>(14) Tarifas y problemas de traducción.</p> <p>(15) Currículo.</p> <p>(16) El currículo.</p> <p>(18) Tarifas.</p> <p>(20) Salidas profesionales.</p> <p>(21) Creo que los contenidos se han tratado en su justa medida.</p> <p>(22) Una asociación en concreto cada alumno para no repetir material en cada grupo.</p> <p>(24) Cómo introducirse en el mundo laboral.</p>

<p>(26) Asociaciones de traductores (27) Explicar en vez de hacernos copiar de ejemplos /Internet. (29) Nada (31) Los comienzos en el mundo de la traducción. (33) El CV y las facturas.</p>
<p>8b. Hubiera profundizado menos en:</p> <p>(5) En el tema de las asociaciones de traductores. (6) Tarifas (8) Nada (11) Tarifas audiovisuales. (15) Nada. (16) Nada. (20) Asociaciones de traductores. (25) La búsqueda de asociaciones de traductores. (26) Tarifas (28) Es preferible tratar todos los temas que hemos tratado en menor profundidad que especializarse en un ámbito. (29) Nada (31) Todas las secciones me han parecido adecuadas.</p>
<p>9. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido</p> <p>(1) Tarifas, CV (2) La construcción del CV del traductor (5) Tal vez, el tema de las tarifas y el currículum vitae. (6) facturación y currículum (8) Tarifas y CV (9) Tarifas y asociaciones (10) Ver las salidas de los traductores científico-técnicos, facturas y tarifas. (11) El foro y las tarifas. (13) La aplicación a la realidad y a la vida laboral. (14) Tarifas. (15) La actividad de búsqueda de tarifas. (16) Aprender las tarifas. (18) Tarifas y factura. (19) Buena orientación profesional por parte de la profesora. Consejos muy útiles que normalmente no se dan en otras clases. (20) Perspectiva del mundo laboral. (21) Establecer las tarifas y realizar la factura. (22) La charla sobre asociaciones y tarifas. (23) Las tarifas del traductor y los casos reales de clase. (24) Ver cómo se hace un currículum de traductor, conocer las tarifas. (25) Encargos del traductor científico-técnico y facturas. (26) Conocer las tarifas del traductor. (27) Facturación (28) Ser consciente de las salidas profesionales. Aunque no específico de la asignatura, es interesante. (29) La actividad de las tarifas y el foro. (30) Que la profesora nos cuente cómo está el mundo laboral para el traductor. (31) La investigación sobre tarifas. (32) Realizar las prácticas semipresenciales (te obligan a buscar información sobre datos importantes relativos al ámbito laboral). (33) Las tarifas. (34) En general, me ha parecido muy interesante hablar sobre las salidas profesionales y los distintos aspectos e la traducción profesional (tarifas, asociaciones...)</p>
<p>Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido:</p> <p>(1) Asociaciones (2) Buscar las asociaciones de traductores estadounidenses (5) El tema de las asociaciones de traductores. (11) Las asociaciones. (14) La búsqueda de asociaciones de traductores. (15) El foro. (16) El foro. (18) Todo me ha ayudado.</p>

<p>(20) Asociaciones. (21) En general todo me ha sido de ayuda. (24) Saber qué asociaciones de traductores hay en el extranjero. (27) Asociaciones (29) La actividad de las asociaciones. (32) Todo ha tenido su parte positiva y útil. (34) Todo me ha parecido útil.</p>
<p>10. De esta unidad didáctica yo cambiaría (2) No cambiaría nada (5) Como ya he dicho, el ritmo de trabajo me resulta exhaustivo. Le he tenido que dedicar muchas horas a las actividades y el peso sobre la nota final es muy bajo, no creo que las horas que le he dedicado se correspondan con el valor porcentual de la UD3 sobre el total de la asignatura. Debo matizar que yo no puedo venir a clase y que en mi grupo sólo somos dos personas. (6) Nada (8) Nada (9) Creo que es una unidad muy útil de la cual no cambiaría nada. (11) Sólo poner algo más de interpretación. (13) La organización en el CV. La encontré algo confusa y el sistema del CV es poco intuitivo. (14) El tiempo para realizar las tareas. (15) Los plazos de entrega. (16) Los plazos de entrega. (20) La planificación de las actividades. (21) Me han gustado los contenidos y el planteamiento, creo que no haría cambios. (22) Analizar cada alumno una asociación en concreto. (23) Nada, me ha parecido muy interesante y completa. Había mucha información que desconocía. (26) Nada (29) Nada (30) La cantidad de pequeñas tareas que hay que hacer para cada unidad por separado. Parece poco pero te lleva bastante tiempo hacerlo bien. (31) Nada, ha sido muy estimulante. (32) Nada (33) La rápida progresión de contenidos. (34) Aunque a las actividades no les tuviera que dedicar demasiado tiempo me ha parecido muchas para poco tiempo.</p>
<p>METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD</p>
<p>16. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual. Especifica cuáles: (9) Creo que todas han sido usadas correctamente. (11) Hemos trabajado casi todas. (13) Prefiero la presencialidad. Me obliga a trabajar mejor y aprendo más. (14) El foro. (15) El foro (menos). (16) Menos el foro. (18) Foro (menos) (21) Creo que la del foro, que era la función que menos utilizaba. (23) Foro (menos) (28) Ha sido adecuado.</p>
<p>19. Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.): Especifica cuáles: (1) Foro (2) No (5) No me hubiera gustado explotar más esas herramientas, porque pienso que se les tiene que dedicar mucho más tiempo. En el caso del foro, por ejemplo, si quieres participar de forma activa, lo cual sería ideal, tienes que tener tiempo para escribir un mensaje, leer las respuestas de los compañeros y escribir más mensajes. (8) Los foros son muy interesantes y la forma en que trabajamos está muy bien. (9) Foro porque opino que es una herramienta muy útil que antes no utilizaba. (11) No obligatoriamente, me parece bien que se nos ha dado la opción de si teníamos algo interesante que decir, decirlo y si no, pues no decir nada. Aunque un comentario fuera obligatorio. (14) Debate en el foro. (16) Documentación en Internet. (17) Trabajo en equipo. (18) Prefiero hacerlo en clase antes que por Campus Virtual.</p>

- (21) Debate en el foro.*
- (22) No. Muy bien. Todo en su justa medida.*
- (25) Trabajo en equipo.*
- (26) No*
- (30) No, iya hemos hecho suficiente!*
- (32) Creo que las sesiones semipresenciales son muy útiles.*
- (33) No.*

20. Indica los beneficios de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial:

- (1) Se aprende trabajando en grupo*
- (2) Mayor flexibilidad, se puede aprovechar el tiempo de manera más efectiva*
- (5) En mi caso, como no puedo asistir a clase, los beneficios son muchos, ya que me permite seguir las dos asignaturas que me coinciden en este horario.*
- (6) Uno puede administrar su tiempo como vea más conveniente.*
- (8) Autonomía.*
- (9) Libertad para ajustarse a un horario propio.*
- (10) La libertad de trabajo.*
- (11) Autonomía y posibilidad de asistir a otras clases.*
- (12) Prefiero la enseñanza presencial*
- (13) El trabajo en casa, que siempre es más cómodo, pero no la semipresencialidad no es mi preferencia.*
- (14) El tiempo para dedicar a las unidades didácticas.*
- (15) Trabajo en grupo.*
- (16) El trabajo en equipo.*
- (17) Poder disponer de más tiempo.*
- (19) Más tiempo para realizar trabajo autónomo. Uso y desarrollo de las nuevas tecnologías.*
- (20) Soy partidario de la presencial.*
- (21) Creo que te permite distribuir mejor tu tiempo.*
- (22) Podemos dedicar más tiempo para realizar una actividad.*
- (23) Es la oportunidad de disponer de tiempo para reunirte con el grupo.*
- (24) Dispones de recursos fuera del aula para realizar las tareas.*
- (25) Más tiempo para dedicarme al trabajo.*
- (26) El hecho de no tener que ir a clase.*
- (27) Aprender a trabajar a distancia.*
- (28) Cuando busca uno mismo la información la suele retener mejor.*
- (29) Uno puede organizarse mejor el tiempo para realizar las actividades.*
- (30) Te puedes organizar tú y sobre todo aprendes más!*
- (31) Proporciona más tiempo para hacer las tareas.*
- (32) Mayor flexibilidad. Mayor tiempo para documentarse.*
- (33) Soy partidario de las clases presenciales.*
- (34) Se dispone de más tiempo para el trabajo autónomo.*

21. Indica las desventajas de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial:

- (1) Falta de tiempo*
- (2) Poca estructuración de las informaciones, es más difícil indicar los elementos más significantes del material, se pierde el ritmo de las clases*
- (5) La inmediatez para comunicarte con el profesor o con los compañeros de grupo. Para una asignatura semipresencial es necesario el uso del Campus Virtual, para ello necesitas una conexión a Internet que sea fiable, si no la tienes, puedes perder mucho tiempo e incluso puedes tener problemas a la hora de entregar trabajos en la fecha y hora solicitada. Además, el hecho de tener que utilizar Internet, implica que tienes que estar en un sitio en el que haya un ordenador con conexión, con lo cual, te limita a la hora de hacer cualquier trabajo.*
- (6) No todo el mundo tiene la disciplina necesaria para el trabajo autónomo.*
- (7) Necesitas estar pendiente todos los días de todas las asignaturas.*
- (8) No se resuelven dudas de manera inmediata.*
- (9) En mi opinión, a veces te implicas menos en las actividades.*
- (10) Muchas veces es necesario ir a clase, porque es más fácil seguir los contenidos.*
- (11) Vas un poco perdido.*
- (12) Podemos discutir, aparecen problemas que tenemos que solucionar.*
- (13) No se aprende tanto ni mucho menos, hay más descontrol y hace falta autodisciplina. Al no ser clases presenciales, las dudas inmediatas no se pueden resolver al instante (pero no mejor en absoluto de la velocidad de respuesta de los mails, que es más que rápida :-))*
- (14) Dedicación de más horas en casa.*

- (15) *Es más difícil comentar a fondo el trabajo realizado.*
- (16) *Es más difícil entrar en la materia.*
- (18) *Mucho más trabajo para casa.*
- (19) *Menos horas lectivas. A veces resulta un poco confuso el hecho de entregar prácticas por el CV, usar el foro, etc.*
- (20) *Más difícil organizarse el tiempo fuera del horario de clases que ya tienes establecido.*
- (21) *Supone un problema si no dispones de un aula multimedia desde donde acceder a los recursos en la red.*
- (22) *Menos clase.*
- (23) *Que en ocasiones no aprovechas ese rato para trabajar.*
- (24) *A veces con 2 horas no es suficiente para realizar el trabajo y luego se acumula.*
- (25) *Si se tienen dudas es más complicado solucionarlas.*
- (26) *Más trabajos por semana.*
- (27) *Dificultad de coordinación.*
- (28) *Falta de tiempo porque se le tiene que dedicar mucho más tiempo que si fuéramos a clase.*
- (29) *Nada*
- (30) *El volumen de trabajo es mayor. Cuesta organizarse en grupo.*
- (31) *Hay menos oportunidades de discutir problemas en clase.*
- (32) *Pueden surgir problemas y, en ese momento, no tienes la ayuda del maestro.*
- (33) *Las actividades ocupan más tiempo de lo que dura la clase.*
- (34) *No tienes la ayuda de la profesora, pero ese problema puede solventarse con el correo electrónico.*

22. Indica con qué problemas te has encontrado en las sesiones no presenciales:

- (1) *Falta de tiempo, agobio por las entregas (aunque fueran fáciles eran muchas en poco tiempo)*
- (2) *Problema con organización de los grupos, con la comunicación, menos posibilidades de aclarar las dudas que aparecen durante el trabajo*
- (5) *Básicamente he tenido dificultades para quedar con mi compañero de grupo para hacer los trabajos. Afortunadamente no me he encontrado con ninguno de los otros dos inconvenientes mencionados en la respuesta a la pregunta anterior.*
- (7) *Creo que las diferentes tareas se deberían entregar en los días de clase, pues así resultaría más fácil y quizás no pensaríamos que hay demasiada materia para entregar. En mi grupo hemos usado el messenger para hacer el trabajo y ponernos en contacto.*
- (8) *El Campus Virtual estaba bloqueado.*
- (9) *A veces no sabía qué debía hacer ni para qué día y he tenido que preguntar a mis compañeros.*
- (10) *A veces he tenido algún problema a la hora de encontrar archivos en el CV y sobre todo con las fechas de entrega.*
- (11) *Entender y hacerme un esquema mental de todas las tareas que se han mandado puesto que eran muchas. Las horas de entrega para cada tarea eran diferentes, lo que crea más confusión y que te sientas todavía más perdido. Sobre todo el solapamiento de trabajos de distintas unidades y las mil y una formas distintas de realizar las tareas (foro, asociación, tarifas...).*
- (12) *No me gusta la participación en el foro.*
- (13) *Me he perdido en los días de las entregas, en el material a entregar y en qué grupo estaba. Un poco confuso todo.*
- (14) *No tenía suficiente tiempo para hacer las unidades didácticas. Además, el trabajo en grupo puede crear conflictos.*
- (15) *Problemas de tiempo. No tener una clase no significa que nos dediquemos a ella, ya que en todas las asignaturas estamos agobiados u utilizaremos ese tiempo a lo que necesitemos, no necesariamente a TEB.*
- (16) *Problemas de tiempo.*
- (18) *Con la entrega de trabajos y poco tiempo para realizarlos y entregarlos.*
- (19) *A veces es complicado reunirse con los compañeros para realizar los trabajos y entregarlos fuera del horario lectivo.*
- (20) *Desorganización y desconocimiento de plazos de entrega (por mi parte).*
- (21) *Por el momento ninguno, ya que ha habido una buena coordinación entre los miembros del grupo y hemos podido disponer de los recursos electrónicos necesarios para realizar las actividades.*
- (22) *Ninguna. Hemos aprovechado la clase para trabajar.*
- (23) *No he tenido problemas, de momento.*
- (24) *Cuando surge una duda mientras trabajas en casa no sabes cómo resolverla. No siempre es fácil comunicarse con los compañeros si no los ves en clase.*
- (26) *Nada*
- (28) *Le dedicaba a las sesiones más tiempo del estimado.*
- (29) *Sólo una ocasión en que estaba de viaje y no tenía acceso a Internet.*
- (30) *Básicamente, la dificultad de encontrar tiempo para quedar con los compañeros de grupo.*
- (31) *No entender bien en qué consistía una tarea o no tener claro el orden, importancia y fecha de entrega de las*

<p><i>mismas (pues a veces había dos o tres simultáneas).</i></p> <p><i>(32) El único problema con el que me he encontrado ha sido que te enviamos un archivo y por el tipo de Word no lo pudiste abrir.</i></p> <p><i>(33) Ponerse de acuerdo para reunirse con los compañeros, incompatibilidad de horarios, etc.</i></p>
<p>TUTORÍAS</p>
<p>23. El tipo de tutoría que me resulta más práctico con el docente es:</p> <p>a) Personal, con horas fijas : 7</p> <p>b) Personal, con horas concertadas: 5</p> <p>c) En grupo, en horas de clase: 13</p> <p>d) Por el <i>chat</i>: 5</p> <p>e) Por correo electrónico: 9</p>
<p>HERRAMIENTAS VIRTUALES</p>
<p>24. Indica qué beneficios has encontrado con relación al uso de las siguientes herramientas virtuales:</p> <p>a) foro:</p> <p><i>(1) Veo lo que opinan los demás</i></p> <p><i>(2) Posibilita profundizar la opinión, hay tiempo para que todos expresen su punto de vista (vs clases)</i></p> <p><i>(5) Te permite escribir lo que piensas y lo que piensan los demás de forma inmediata</i></p> <p><i>(6) Aportaciones de todos los compañeros</i></p> <p><i>(8) Compartir opiniones</i></p> <p><i>(9) Me ha resultado útil para conocer las opiniones de mis compañeros y acumular información.</i></p> <p><i>(10) Directo y con participación de mucha gente.</i></p> <p><i>(11) Puedo completar mi trabajo con el de los demás.</i></p> <p><i>(13) Enterarme de la situación de mis compañeros.</i></p> <p><i>(14) Saber las opiniones de mis compañeros y contrastarlas con la mía.</i></p> <p><i>(15) Debate.</i></p> <p><i>(16) El uso de éste.</i></p> <p><i>(18) Conocer todas las opiniones de mis compañeros.</i></p> <p><i>(20) Contraste de argumentaciones entre compañeros.</i></p> <p><i>(21) Permite la interacción con otros compañeros de una forma más ordenada.</i></p> <p><i>(22) Una herramienta poco utilizada.</i></p> <p><i>(23) Me parece muy útil, pero a veces escribimos obligados y las aportaciones se repiten o son triviales.</i></p> <p><i>(24) Ver los puntos de vista de otros compañeros.</i></p> <p><i>(25) Intercambio de opiniones.</i></p> <p><i>(26) Conocer más información con las aportaciones de mis compañeros.</i></p> <p><i>(28) Es útil y práctico para discutir con los compañeros.</i></p> <p><i>(29) Me ha parecido interesante de cara a resolver dudas para los próximos trabajos.</i></p> <p><i>(30) Puedes participar cuando y como prefieras.</i></p> <p><i>(31) Poder leer otros puntos de vista.</i></p> <p><i>(32) Conocer la opinión de compañeros. / Amplio debate.</i></p> <p><i>(33) Conocer la opinión y planteamientos de mis compañeros.</i></p> <p><i>(34) Ha sido interesante utilizarlo, nos puede animar a utilizar otros foros de ayuda a los traductores.</i></p>
<p>b) correo electrónico:</p> <p><i>(1) Rapidez.</i></p> <p><i>(2) Ahorra mucho tiempo en ocasiones como la entrega de trabajos o dudas</i></p> <p><i>(5) No es necesario ir a la universidad para hablar con la profesora y puedes mandar un correo electrónico a cualquier hora del día y cualquier día de la semana. Al recibir una respuesta escrita, resulta todo más gráfico y claro.</i></p> <p><i>(6) fácil y rápido</i></p> <p><i>(10) Directo y rápido.</i></p> <p><i>(11) Tienes seguridad de que llega. Puedes mandarlo fuera de plazo si surge algún problema.</i></p> <p><i>(12) Contacto con el grupo y con la profe.</i></p> <p><i>(13) Dudas personales muy bien resueltas.</i></p> <p><i>(14) Muy útil para dudas puntuales.</i></p> <p><i>(15) Entrega de documentos.</i></p> <p><i>(16) Es lo más práctico.</i></p> <p><i>(18) Estar en contacto de manera instantánea.</i></p> <p><i>(19) Rapidez para entregar trabajos y hacer consultas.</i></p> <p><i>(20) Consultas y entregas.</i></p> <p><i>(21) Eficaz y rápido.</i></p> <p><i>(22) Siempre eficaz.</i></p>

- (23) *Útil, pero aún no lo he usado mucho.*
- (24) *Solucionar dudas y decir cosas de los trabajos.*
- (25) *Resolución de dudas concretas.*
- (27) *Comodidad en la comunicación*
- (28) *Es el modo de consultar más fácil.*
- (29) *Nada.*
- (31) *Comunicación rápida y no presencial.*
- (33) *Comunicación muy rápida.*
- (34) *Fundamental para los trabajos en grupo y para contactar con la profesora.*

c) Campus Virtual:

- (2) *Se pueden encontrar todos los materiales rápidamente y sin problema, comunicarse con los profesores u otros alumnos (especialmente útil cuando no se conoce personas con quienes se estudia)*
- (5) *Te permite entregar los trabajos desde casa o desde cualquier ordenador por Internet, a la hora que sea (siempre y cuando no supere la fecha límite), te permite consultar todo el calendario de actividades y puedes encontrar allí toda la información. Para una persona que no puede asistir a clase es imprescindible.*
- (6) *Fácil y cómodo*
- (8) *Descarga de archivos.*
- (10) *Directo.*
- (11) *Hay un mecanismo que te dice si está bien o mal enviado.*
- (12) *Materiales necesarios para las unidades*
- (14) *Muy útil, para poder seguir las clases si no puedes asistir.*
- (15) *Rapidez de envío y descarga.*
- (16) *Se puede consultar el programa y el calendario.*
- (18) *Tener acceso a todos los materiales de clase.*
- (19) *Inmediatez de la información proporcionada por el profesor.*
- (20) *Documentos almacenados.*
- (21) *Eficaz y rápido.*
- (22) *Deberían enviarse informes de creación de contenidos enviados por correo electrónico.*
- (23) *Es un recurso muy bueno, facilita.*
- (24) *Tener todo el material disponible.*
- (25) *Consulta del material.*
- (28) *En el campus estás todo especificado y ordenado.*
- (29) *Resulta muy útil.*
- (30) *Está todo especificado allí: entregas, fechas, instrucciones, cambios...*
- (31) *Posibilidad de disponer del material de forma inmediata.*
- (32) *Poder bajar todo el material. / Entregar trabajos.*
- (33) *Demasiada cantidad de materiales.*
- (34) *Resulta esencial para llevar a cabo las actividades no presenciales.*

26. Indica qué herramienta prefieres de todas las herramientas que promueven la semipresencialidad. Señala las más útiles por orden de jerarquía (Campus Virtual, foro, chat, correo electrónico, otros).

- Campus Virtual	- Foro
1 - 56%	1 - 13%
2 - 13%	2 - 9%
3- 3%	3- 28%
4 - 3%	4 - 6%
5 - 3%	5 - 0%
- Chat	- Correo electrónico
1 - 0%	1 - 41%
2 - 6%	2 - 28%
3- 6%	3- 13%
4 - 25%	4 - 0%
5 - 0%	5 - 0%

EVALUACIÓN

33. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad. Hubiera cambiado:

- (2) *Las tareas sobre el mercado laboral las puntuaría juntas.*
- (5) *El volumen de trabajo o el peso sobre la nota final de las actividades.*

CARGA DE TRABAJO

39. Las tareas que me han dado más trabajo han sido:

- (1) *Tarifas*

- (2) Las tarifas de traducciones
- (5) Buscar las tarifas y las asociaciones de traductores
- (6) Búsqueda de tarifas
- (9) Búsqueda de tarifas y asociaciones
- (10) Las tarifas.
- (11) Pues supongo que la búsqueda por Internet de las tarifas.
- (12) Las tarifas
- (13) La factura y la búsqueda de asociaciones de traductores, esencialmente.
- (14) Asociaciones de traductores
- (15) Búsqueda de tarifas.
- (16) Las asociaciones de traductores y el CV.
- (17) Facturación.
- (19) Práctica sobre las tarifas de traducción.
- (20) Fichas.
- (21) Las tarifas.
- (22) La búsqueda de tarifas y de asociaciones (la ficha)
- (23) Buscar tarifas.
- (24) La búsqueda de las tarifas.
- (26) Asociaciones de traductores y tarifas.
- (27) Búsqueda de tarifas.
- (28) Trabajos en grupo.
- (29) Tarifas.
- (30) Las que también contaban más para la nota.
- (31) Encontrar tarifas.
- (32) Trabajo final / Tarifas de traducción.
- (33) Las tarifas.
- (34) Foro.

41. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido (Muy fácil = 1, fácil = 2, normal = 3, difícil = 4, muy difícil = 5):

1= 0% 2= 19% 3= 66% 4= 13% 5= 0%

OBSERVACIONES

45. Indica las características de esta unidad didáctica que se deberían mejorar de forma prioritaria (especificar aspectos que no aparecen en las preguntas anteriores). Sé lo más explícito posible.

- (1) Demasiadas fichas en poco tiempo
- (5) Nada que no haya dicho en otras preguntas.
- (6) Tratándose de una clase semipresencial, debería haberse distribuido mejor el tiempo de las clases presenciales (p.e. menos tiempo para las tarifas y más tiempo para la facturación). No obstante, me ha gustado mucho y creo que ésta es una de las asignaturas más útiles de toda la carrera.
- (8) Debería mejorar la organización de fechas de entrega de los trabajos.
- (9) En mi opinión, creo que deberíamos realizar más actividades de forma presencial y empezar con algunas traducciones al mismo tiempo que estudiamos la teoría y las características del mundo laboral.
- (11) Esta unidad ha estado bien, lo único que yo mejoraría es el embrollo de cosas distintas que hay que hacer, es decir, yo tuve que invertir un buen rato en diferenciar una tarea de otra, donde se hacía cada cosa, hasta qué hora y qué día... Es un poco lioso para entenderlo y lo mismo nos está pasando con la UD4.
- (13) Aunque parezca suicida, aumentar el volumen de trabajo, para así acostumbrarnos un poco a la realidad.
- (14) El tiempo a dedicar.
- (15) Trabajos excesivos (por el hecho de ser entregas).
- (16) El ritmo de las clases.
- (20) Fechas de entrega más flexibles y amplias, coincidiendo con los días de clase.
- (21) Creo que la unidad ha estado muy bien planteada.
- (22) Todo correcto.
- (27) Las diferentes fechas y horas de entrega eran difíciles de seguir.
- (31) Creo que es una unidad muy útil, si bien un poco corta.
- (33) Simplificar la explicación de las actividades. Resulta complicado entender en qué momento hay que realizar y entregar cada actividad.

46. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.

- (5) Todo lo que quería comentar, ya lo he hecho a lo largo del cuestionario.
- (15) Me gustan los trabajos por el hecho de averiguar por nosotros mismos, pero quitan demasiado tiempo.
- (16) He aprendido mucho sobre el mercado laboral.
- (21) Estoy satisfecha con el trabajo que hemos realizado en esta unidad.
- (22) El currículo no lo he mencionado, pero ha sido muy interesante analizar los apartados y personalizarlo.

- (23) *Me parece una asignatura fascinante y la motivación surge del interesante temario y de las útiles explicaciones y comentarios en clase. Sin embargo, cuando tienes un semestre bastante completo de asignaturas resulta difícil cumplir con todos los plazos de entrega, reuniones de grupo, etc. De todos modos, ¡enhorabuena!*
- (27) *El uso del foro es una buena idea, pero resultó un poco forzado.*
- (28) *Los aspectos tratados son necesarios para un estudiante de traducción pero la carga lectiva no se corresponde con los créditos que se obtienen. Es difícil de compaginar, aunque soy consciente de que no es fácil llegar a un equilibrio.*
- (30) *Aunque pienso que se podría reducir el número de tareas en grupo (porque es difícil tener tiempo para quedar), me parece bien esto de la semipresencialidad. Aprendes más porque trabajas en casa y eres consciente de lo que haces, y luego en clase se comentan cosas realmente útiles. En la presencial, se da vueltas a tonterías que podrías haber mirado en casa.*

A continuación, pasamos a analizar los comentarios más relevantes que han presentado los estudiantes en el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial de la unidad didáctica *El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español*.

- APRENDIZAJE

o *Progresión de contenidos*

Con relación a la progresión de los contenidos, observamos que de los 7 comentarios de que disponemos ninguno tiene que ver con la progresión de los contenidos, aunque destacamos que tres de ellos hacen referencia a la velocidad en que se ha realizado la unidad y el poco tiempo disponible.

o *Contenidos que he echado de menos en esta unidad didáctica*

Si analizamos los comentarios sobre los contenidos que han echado de menos los estudiantes, comprobamos que de los 14 comentarios, cuatro apuntan que los contenidos les han parecido adecuados y tres hubieran querido profundizar más en la facturación y en el uso del programa Excel. En relación con el primer aspecto, profundizar más en la facturación, hay que mencionar que en esta unidad sólo se realizan dos ejercicios de facturación, pero que en las unidades posteriores, dedicadas a la traducción de géneros, los estudiantes deberán siempre, después de traducir, emitir la factura correspondiente a su traducción. Por otro lado, consideramos que el estudio del programa Excel corresponde a la asignatura de informática y no a la de traducción y valoramos suficiente la introducción que se hace en esta unidad para que sean capaces de emitir una factura, con las fórmulas y diseño adecuados.

Asimismo, destacamos entre los comentarios algunos que no se corresponden con lo que se preguntaba, como por ejemplo cuando dos estudiantes expresan su deseo de haber realizado más traducciones y otros dos que hubieran querido conocer más recursos de documentación y búsqueda de textos paralelos.

o *Contenidos que hubiera preferido no hacer*

Cuando se les pregunta sobre los contenidos que hubieran preferido no hacer, observamos que la mayoría de estudiantes que responden esta pregunta se sienten satisfechos y opinan que todos han sido interesantes y adecuados y que no han echado de menos nada. No obstante, otros dos estudiantes expresan su opinión, no

sobre los contenidos, sino sobre una de las herramientas utilizadas para trabajar los contenidos, en concreto el uso del foro.

o *Materiales trabajados*

Los comentarios que han expresado los estudiantes no se corresponden con lo que se preguntaba. Uno de ellos tiene que ver con las actividades realizadas, y sobre éstas el estudiante opina que han dedicado demasiado tiempo buscando tarifas. El otro comentario simplemente expresa su satisfacción sobre los contenidos de la unidad.

o *Hubiera profundizado más en...*

Apreciamos varios temas en los que algunos alumnos hubieran profundizado más. Por ejemplo, cuatro estudiantes hubieran profundizado más en las asociaciones de traductores; dos, en cómo introducirse en el mundo laboral; otros dos, en las tarifas; dos más, en el currículum del traductor y, por último, dos estudiantes más hubieran querido detenerse más en las salidas profesionales del traductor.

o *Hubiera profundizado menos en...*

Por otra parte, al preguntarles en qué hubieran profundizado menos, si ponemos de lado los seis estudiantes que se muestran satisfechos con el grado de profundización que se ha hecho de los contenidos en esta unidad, percibimos que tres estudiantes hubieran profundizado menos en las tarifas.

Vemos también que otros tres estudiantes hubieran profundizado menos en las asociaciones de traductores. Esto se contrapone precisamente con los comentarios de tres estudiantes en la pregunta anterior, en la que manifestaban su deseo de trabajar con más profundidad el tema de las asociaciones.

o *Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica*

Con relación a lo que más les ha ayudado de la unidad, de los 29 comentarios presentados por los estudiantes, sobresale el tema de las tarifas, con 19 comentarios al respecto. Con seis comentarios aparecen los siguientes temas: currículum del traductor, facturación y salidas profesionales del traductor. A continuación, se menciona la perspectiva que han conseguido del mercado laboral y su aplicación práctica. Por último, tres comentarios han hecho referencia a las asociaciones de traductores.

o *Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica*

En general, los estudiantes han querido expresar que lo que menos les ha ayudado ha sido la actividad sobre asociaciones. En concreto, de los 15 comentarios al respecto, nueve coinciden en este punto y tres, específicamente, en las asociaciones de traductores en el extranjero.

o *De esta unidad didáctica yo cambiaría...*

Destacamos que diez estudiantes opinan que no se debería cambiar nada, ya que les han gustado los contenidos y el planteamiento que se ha dado (21), les ha parecido completa y muy interesante, ya que desconocían mucha información (23) o les ha resultado muy estimulante (31).

Por otro lado, ocho estudiantes coinciden en señalar que han dispuesto de poco tiempo para realizar las actividades y se deberían revisar los plazos de entrega.

METODOLGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD

○ *Funciones del Campus Virtual*

Sobre las funciones del Campus Virtual utilizadas a lo largo de la unidad, cuatro estudiantes consideran que el foro debería utilizarse menos, mientras que para otros tres estudiantes las funciones del Campus Virtual se han utilizado correctamente.

- *Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.). Especifica cuáles:*

Se puede observar en este apartado, que cinco estudiantes desearían explotar más el foro por resultarles una herramienta útil y otros cinco no explotarían ninguna otra actividad de tipo no presencial. Por otro lado, tres estudiantes especifican que las actividades no presenciales se han explotado de forma adecuada y en su justa medida.

○ *Beneficios de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial*

Como principal beneficio de la semipresencialidad los estudiantes, 18 en concreto, perciben la flexibilidad de horarios y organización. Con cuatro comentarios, se apunta la autonomía; y con tres, que se aprende más. Otros tres estudiantes también indican que se aprende más trabajando en grupo.

○ *Inconvenientes de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial*

Los inconvenientes de la semipresencialidad que destacan los estudiantes se pueden agrupar en las siguientes categorías:

- 1) Tiempo de dedicación. Ocho estudiantes consideran que la semipresencialidad obliga a dedicar más tiempo.
- 2) Autodisciplina. Seis estudiantes juzgan que para trabajar en la modalidad semipresencial es necesario tener autodisciplina y autocontrol para centrarse en las actividades.
- 3) Inmediatez para resolver las dudas. Seis estudiantes mencionan que con la semipresencialidad no se pueden resolver las dudas al momento, aunque dos de ellos destacan que gracias al correo electrónico y a la velocidad de respuesta de la profesora, se pueden resolver casi de forma inmediata.
- 4) Confusión. Cuatro estudiantes apuntan que se sienten perdidos y confusos al tener que enfrentarse a los materiales en solitario.

○ *Problemas encontrados en las sesiones no presenciales*

Los problemas que han encontrado los estudiantes en las sesiones no presenciales han sido, por este orden: la confusión de tener que realizar múltiples entregas en períodos diferentes (siete estudiantes), la necesidad de dedicarle más horas de lo previsto (seis estudiantes) y los problemas de coordinación con los compañeros de grupo (seis estudiantes, aunque uno de ellos menciona que este problema lo han resuelto gracias al uso del Messenger) y las tecnologías (en un caso el Campus virtual

estaba bloqueado, otro estudiante menciona la necesidad de disponer de Internet y otro, el hecho de no disponer de un aula para el trabajo en grupo con ordenadores).

TUTORÍAS

Si observamos las preferencias de los estudiantes en cuanto a la forma de llevar a cabo las tutorías, comprobamos que las tutorías en grupo durante las horas de clase son las que reciben mejor valoración, ya que los estudiantes las han seleccionado en 13 ocasiones, seguidas del correo electrónico, seleccionado en 9 ocasiones. El chat y la tutoría personal con horas concertadas son las peor valoradas, ya que sólo han salido nombradas cinco veces.

Ello se debe a que prefieren no tener que desplazarse al despacho de los profesores y, en consecuencia, perder alguna clase de otra asignatura. Por el mismo motivo, aparece el correo electrónico en segundo lugar.

HERRAMIENTAS VIRTUALES

o *Foro*

De los 27 comentarios sobre el foro, la mayoría incide en la riqueza que aporta el hecho de ver las opiniones de los compañeros y el debate que se puede llevar a cabo en grupo. También se destaca que el foro posibilita profundizar la opinión, ya que todos tienen tiempo de expresar su punto de vista —a diferencia de lo que sucede en clase— (2), que se puede participar cuando y como se quiere (30), que es directo (10), útil y práctico (28) y que la interacción es ordenada (21).

Destacamos muy especialmente la opinión de (34), que considera que el uso del foro en esta unidad les puede ayudar a participar en foros de traductores y especialistas — algo en lo que constantemente insistimos en nuestras clases—. No obstante, en el momento de posicionar por orden jerárquico algunas herramientas virtuales, sólo el 13% sitúa el foro en primera posición, el 9% en segunda y el 28% en tercera posición.

o *Correo electrónico*

De los 24 comentarios obtenidos sobre el correo electrónico como herramienta de comunicación asíncrona, la mayoría destaca la rapidez y comodidad para comunicarse y resolver dudas, en especial con la profesora, pero también con los compañeros.

Las dos utilidades que le otorgan al correo electrónico son: la tutorización y la entrega de materiales.

Cuando se les pregunta que ordenen según sus preferencias algunas herramientas virtuales, el 41% coloca el correo electrónico en primera posición y el 28% en segunda posición, lo cual nos indica que se trata de una herramienta muy bien valorada y con la que se sienten cómodos.

o *Campus Virtual*

El Campus Virtual es básicamente, en opinión de los estudiantes, un repositorio de materiales en el que se puede consultar el material de la unidad, el calendario, el programa, los avisos publicados por la profesora relativos a la unidad, las

instrucciones para realizar las actividades y entregarlas. Estos materiales, lo muestran todo especificado y ordenado (28).

Además, el Campus Virtual es considerado como un medio muy práctico para la entrega de trabajos. En todos los comentarios se hace hincapié en que el Campus Virtual resulta una herramienta rápida, útil, práctica y cómoda.

Por otro lado, cuando tienen que ordenar jerárquicamente algunas de las herramientas virtuales, el Campus Virtual es colocado en primera posición por el 56% del alumnado que ha participado en la experimentación.

EVALUACIÓN

En relación con la evaluación utilizada en esta unidad, sólo dos estudiantes han introducido un comentario al respecto, pero creemos que estos dos comentarios son representativos de las opiniones que nos han hecho llegar a lo largo de la unidad didáctica: la necesidad de concentrar entregas y, en consecuencia, evaluar las tareas juntas (2) y otorgar más peso a la unidad sobre la nota total de la asignatura.

CARGA DE TRABAJO

La tarea que les ha dado más trabajo de toda la unidad ha sido la búsqueda de tarifas. Desde nuestro punto de vista, este hecho debería tenerse en cuenta en la evaluación sumativa. Y, comparada con otras unidades didácticas, ésta ha sido de dificultad normal; así lo manifiesta el 66% de estudiantes.

OBSERVACIONES

○ *Aspectos que hay que mejorar de la unidad*

Como aspecto que habría que mejorar en esta unidad, nueve estudiantes destacan una mayor asignación de tiempo para realizar las tareas, pero también ampliar las fechas de entrega, que además deberían estar concentradas para facilitar la organización del trabajo, ya que, como apunta el estudiante (11), "es un poco lioso entender tantas entregas en tantas fechas diferentes".

Otros tres estudiantes han querido plasmar su satisfacción con la unidad, que les ha parecido muy bien planteada (21) y muy útil (31).

○ *Otros comentarios*

Nos sorprende muy positivamente que algunos estudiantes hayan querido aprovechar este espacio para mostrar su satisfacción con la unidad. En este sentido, comentan que "ha sido muy útil poder averiguar cosas por sí mismos" (15) y que "han aprendido más porque han trabajado desde casa y así son conscientes de lo que hacen y luego, en clase, se pueden comentar las cosas realmente útiles en vez de darle vueltas a tonterías que se podrían haber mirado en casa" (30).

Destacamos a continuación el comentario de (23): "Me parece una asignatura fascinante y la motivación surge del interesante temario y de las útiles explicaciones y comentarios en clase. Sin embargo, cuando tienes un semestre bastante completo

de asignaturas resulta difícil cumplir con todos los plazos de entrega, reuniones de grupo, etc. De todos modos, ¡enhorabuena!".

3.2.1.4. Observaciones del diario reflexivo del docente

A continuación, presentamos algunos de los comentarios introducidos en el diario reflexivo del profesor.

- Reacción de los estudiantes en la actividad

Al iniciar la unidad didáctica, se muestran muy nerviosos e inseguros por la actividad de debate que se realizará en el foro.

A lo largo de la unidad y al final, se quejan por haber tenido que invertir muchas horas de trabajo en la unidad.

- Cuestiones técnicas

El día que damos inicio a la unidad, tres estudiantes nos comunican que aún no tienen acceso al Campus Virtual, ya que por razones distintas no habían podido formalizar la matrícula, aunque sí cursarían la asignatura. Lo resolvimos yendo a Gestión académica y solicitando su alta en el Campus Virtual, algo que nos sorprendió por su inmediatez.

- Observaciones

Al finalizar la última sesión presencial de la unidad, por no disponer de suficiente tiempo y para evitar dedicarle una sesión más, decidimos entregar los cuestionarios de autoevaluación y evaluación de la enseñanza semipresencial para que cumplimentaran en casa. Esto fue un grave error porque en la sesión siguiente percibí que muchos no habían traído los cuestionarios rellenos. En ese momento decidimos publicar un aviso en el Campus Virtual en el que advertíamos que si no entregaban los cuestionarios antes de una fecha en concreto no se tendría en cuenta las calificaciones de la unidad didáctica. Para que todos los estudiantes pudieran disponer del cuestionario, incluso aquellos que no vienen habitualmente a clase o que no habían venido ese día en concreto, colgamos los cuestionarios correspondientes en el Campus Virtual, en el apartado de Material docente.

Al cabo de unos días, empezamos a recibir cuestionarios en mano, por correo electrónico, por mensajería del Campus Virtual, en el buzón de la facultad e incluso bajo la puerta del despacho, generando una gran confusión de documentos.

3.2.2. Evolución de la unidad didáctica

La evolución que ha sufrido la unidad didáctica *El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español* es la siguiente en sus dos fases de prueba piloto y experimentación.

3.2.2.1. Prueba piloto - Incorporación de los resultados de la prueba piloto

En esta fase, hemos introducido las siguientes modificaciones:

- Para todas las tareas de la unidad didáctica que forman parte de la evaluación sumativa, se han creado matrices de evaluación en las que indicamos los criterios que tenemos en cuenta para valorar la actividad y su correspondencia en porcentaje respecto al total de la asignatura.
- Incluimos el cuestionario para la valoración de la enseñanza en la modalidad semipresencial que deberán completar los alumnos una vez finalizada la unidad.
- Hemos publicado los grupos de trabajo en el Campus Virtual mediante la herramienta Gestor de grupos.
- Hemos otorgado puntuación a actividades que sólo se tenían en cuenta para la evaluación formativa pero no para la sumativa, como por ejemplo la participación en el foro, la búsqueda de tarifas y asociaciones, o la confección del propio currículum. Consideramos que de este modo todos los estudiantes se interesan en realizar las actividades correspondientes.
- Se elimina una tarea completa en la que los estudiantes debían participar en un debate en el foro y comentar los conocimientos y habilidades del traductor especializado. Consideramos que es un debate que no aporta demasiada reflexión al estudiante y preferimos utilizar este tiempo para otras actividades de futuras unidades didácticas.
- Tarea 1 (Salidas profesionales del traductor científico-técnico):
 - o Esta actividad pasa a formar parte de la evaluación sumativa de la asignatura.
 - o El debate se realiza en grupos reducidos de 10 alumnos y no toda la clase. Esta división proporciona a los estudiantes la oportunidad de participar en el debate con ideas nuevas y no caer en reiteraciones.
- Tarea 2 (Asociaciones de traductores):
 - o El debate de la tarea 2 se realiza en grupos reducidos de 10 alumnos y no toda la clase. Esta división proporciona a los estudiantes la oportunidad de participar en el debate con ideas nuevas y no caer en reiteraciones.
 - o Al finalizar la actividad, una vez los estudiantes hayan colgado las fichas sobre las asociaciones de traductores, se comentan los resultados en clase.
 - o Esta actividad pasa a formar parte de la evaluación sumativa de la asignatura.
- Tarea 3 (Tarifas):
 - o Al finalizar la actividad, una vez los estudiantes hayan colgado las fichas sobre las asociaciones de traductores, se comentan los resultados en clase.
 - o Esta actividad pasa a formar parte de la evaluación sumativa de la asignatura.

- Tarea 4 (Facturación):
 - o En vez de realizar esta tarea en grupos de tres, se realiza en parejas. Consideramos que con ello se pierde menos tiempo disponiendo los grupos, ya que las parejas se forman según estén sentados los estudiantes, y el resultado de la puesta en común es el mismo.
 - o Después de realizar la factura de forma guiada, los estudiantes deben realizar otra de forma autónoma. Esto ha supuesto introducir otro texto sobre el que confeccionar la factura.
- Tarea 5 (Currículo del traductor):
 - o En la versión anterior, los estudiantes tenían que identificar cinco errores ortotipográficos o de formato en el currículo, y en la nueva versión se especifica que posteriormente se tiene que poner en común con toda la clase, además de comentar la importancia de que no haya errores.

3.2.2.2. Experimentación - Incorporación de los resultados de la experimentación

- Modificaciones introducidas tras la prueba piloto

Respecto a los cambios propuestos a partir de la prueba piloto, presentamos las siguientes valoraciones:

- Las matrices de evaluación que se han introducido en todas las tareas calificables han resultado ser muy útiles tanto para los estudiantes, que se han podido guiar según los criterios que exponía la profesora, como para la propia profesora, que también ha dispuesto de una guía a la hora de corregir.
- Los cuestionarios sobre la autoevaluación del estudiante en la unidad didáctica y la evaluación de la semipresencialidad son de gran utilidad para poder analizar los resultados y mejorar nuestra propuesta para próximos cursos.
- Consideramos que fue una gran idea el hecho de crear grupos de 10 para participar en el foro, en vez de hacer un debate con toda la clase a la vez.

- Modificaciones que deberían introducirse tras la experimentación

A continuación detallamos los cambios que, a nuestro modo de ver, deberían introducirse en esta unidad didáctica tras la experimentación realizada.

- Evaluación sumativa. La actividad en la que deben buscar las tarifas de traducción debería tener más peso en la puntuación final, dado el esfuerzo que supone este tipo de búsqueda.
- Calendario de entregas. Las entregas deberían, en lo posible, concentrarse en una sola al final de la unidad. De esta manera, consideramos que el estudiante estaría menos confuso porque sabría que todo lo que debe entregar lo entregará un mismo día en un mismo documento.
- Los tiempos de dedicación en cada tarea deberían ser revisados, ya que según los estudiantes no se adecuan a la realidad.
- Reducir la tarea sobre asociaciones de traductores. En vez de tener que documentarse sobre asociaciones españolas, inglesas y estadounidenses, que

lo hagan sólo de asociaciones españolas. Esta actividad podría ser presencial y consistir en que ellos mismos busquen los servicios que ofrecen las asociaciones de traductores, y completar los aspectos más interesantes que ellos no hayan mencionado.

- El debate en el foro sobre las salidas profesionales del traductor debería dejarse abierto más tiempo, quizás dos meses, para que los estudiantes puedan ir reflexionando y participando a medida que van profundizando en las ideas lanzadas por sus compañeros.

3.4. UNIDAD DIDÁCTICA LA TRADUCCIÓN DE UN MANUAL DE INSTRUCCIONES DEL INGLÉS AL ESPAÑOL

En el presente apartado, detallamos, por un lado, los resultados de la experimentación que se ha llevado a cabo de la unidad didáctica *La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español* y, por otro lado, los cambios que se han introducido y los que se deberían introducir como consecuencia de las observaciones y los datos recogidos a lo largo de la prueba piloto y la experimentación.

3.4.1. Resultados de la experimentación

Como resultados de la experimentación de esta unidad, en primer lugar presentamos los resultados extraídos del cuestionario de autoevaluación. Estos resultados los presentamos en diferentes tablas en función de cómo hemos organizado los datos.

3.4.1.1. Resultados de la autoevaluación

En la siguiente tabla mostramos las puntuaciones de cada estudiante por competencia y la media global.

AUTOEVALUACIÓN																																				
Unidad didáctica - <i>La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español</i>																																				
Competencias	ESTUDIANTES																																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	Media apartado
Dominio de los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica	4	3,6	4,3	3,6	4	4,3	4	3	4	4	4,6	4,3	3,6	3,3	4	5	X	4,6	4	4,6	4	5	4,3	4,3	3	3,6	4,6	4,3	3,6	4	4	4,6	3	4,3	4	4
Dominio de los principios metodológicos que rigen la traducción científico-técnica	4,5	5	4	5	4,5	4	4	4	3,5	3,5	4,5	4	3,5	4	4	4,5	X	5	3,5	5	4	5	5	5	3,5	3,5	5	4	4,5	3,5	4,5	4,5	3,5	4,5	3	4,2
Habilidades instrumentales para poder traducir manuales de instrucciones	4,5	4,3	3,8	4,6	4,1	4,1	4	3,5	3,6	4	4,6	4,1	4,6	4	4	4,6	X	4,5	3,1	4,8	3,8	4,5	5	4,5	3,8	3,6	4,8	4,5	4,5	4,5	3,8	4,3	4,3	4,3	3,6	4,2
Producción de un manual de instrucciones en lengua materna para poder traducir	4,3	4	4,3	4	4,8	3,5	4	4	4	4	4,3	3,3	4,8	4	4	5	X	5	3,8	4,8	4	4,3	4,8	4,1	3,5	4	5	4,6	4,8	4,6	4	4,5	3,5	4,1	3,6	4,2
Trabajo autónomo	5	5	5	4	5	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	X	4	3	4	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	3	3	3	4	4	
Trabajo en equipo	4,6	4,1	4,3	4,5	4,6	5	4	4	4	4	5	3,3	4,5	4,1	2,8	5	X	5	3,6	4,1	4,1	5	4,6	5	5	4,1	5	4,8	4,8	4,8	5	5	4,3	4,3	3,8	4,4
Planificación, organización y autoevaluación	4	4,2	3,6	4	4,4	4,4	4	5	3,8	4	3,6	3,8	2,8	5	4,4	4,8	X	4,8	3	3,2	4,6	4,6	3,6	4,8	4	4,4	4,8	4,8	4,4	4,8	3,8	4	3,4	4,4	3,2	4,1
Uso de herramientas virtuales	4,3	4,3	5	5	4,6	5	3	4,6	3,3	5	5	3,6	2,6	4,6	2,6	3,6	X	4,3	3,5	3	4	3,6	3,6	3,6	5	3,6	5	5	4,3	5	3,3	4,3	3,6	5	4,3	4,1

La segunda tabla que introducimos contiene la puntuación personal que cada estudiante se ha otorgado y la media total del grupo calculada a partir de dichas puntuaciones.

AUTOEVALUACIÓN																																			
UNIDAD DIDÁCTICA <i>LA TRADUCCIÓN DE UN MANUAL DE INSTRUCCIONES DEL INGLÉS AL ESPAÑOL</i>																																			
ESTUDIANTES	PUNTUACIÓN PERSONAL POR ALUMNO																																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35
Puntuación personal (entre 1 y 10)	4,5	3,5	3,5	3,5	4	4	NR	3,5	3,5	3,5	2,25	3,5	3	3,5	4	4,75	X	4	3,75	4	4,25	4	3,75	3,75	4,5	3,5	4,5	4,5	4	4,25	3,5	3,5	3,5	4	4
PUNTUACIÓN MEDIA	3,75																																		

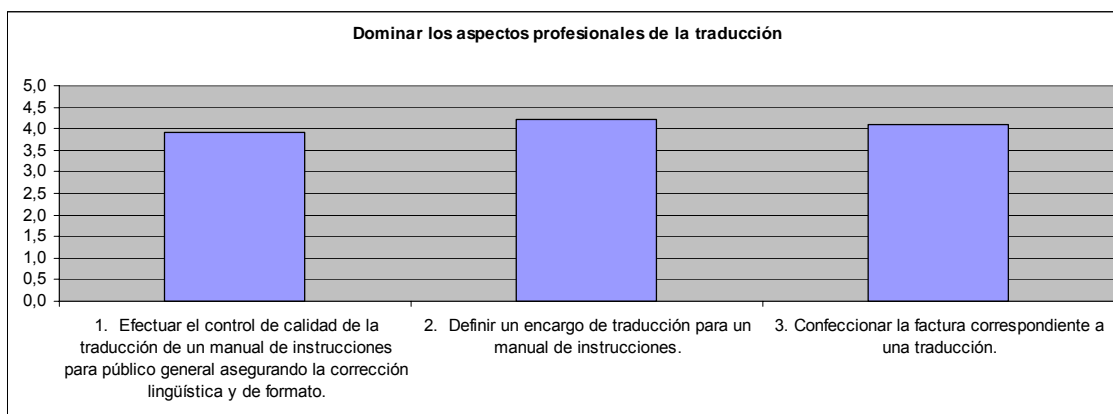
La información que aparece en la siguiente tabla se ha ordenado por pregunta y resultado por pregunta. Con esta organización pretendemos mostrar el porcentaje de estudiantes que han valorado una pregunta con un 5, cuántos con un 4, cuántos con un 3, cuántos con un 2, etc.

AUTOEVALUACIÓN						
UNIDAD DIDÁCTICA - LA TRADUCCIÓN DE UN MANUAL DE INSTRUCCIONES DEL INGLÉS AL ESPAÑOL						
Dominio de los aspectos profesionales de la traducción científico-técnica	5	4	3	2	1	NR
1. Efectuar el control de calidad de la traducción de un manual de instrucciones para público general asegurando la corrección lingüística y de formato.	12% (4)	71% (24)	15% (5)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
2. Definir un encargo de traducción para un manual de instrucciones.	38% (13)	47% (16)	12% (4)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
3. Confeccionar la factura correspondiente a una traducción.	26% (9)	59% (20)	12% (4)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
Dominio de los principios metodológicos que rigen la traducción científico-técnica	5	4	3	2	1	NR
4. Identificar los problemas de traducción básicos que plantea un manual de instrucciones (lingüísticos, extralingüísticos, instrumentales y pragmáticos).	32% (11)	47% (16)	21% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
5. Identificar la macroestructura de un manual de instrucciones.	41% (14)	47% (16)	12% (4)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Habilidades instrumentales para poder traducir manuales de instrucciones	5	4	3	2	1	NR
6. Utilizar los recursos tecnológicos básicos para encontrar textos paralelos que me ayuden a resolver los problemas de traducción de un manual de instrucciones.	29% (10)	53% (18)	18% (6)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
7. Analizar textos paralelos con el objetivo de extraer datos que me ayuden a traducir un manual de instrucciones.	32% (11)	53% (18)	15% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
8. Aplicar los datos del análisis de textos paralelos para resolver los problemas de traducción de un manual de instrucciones.	26% (9)	59% (20)	12% (4)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
9. Resolver problemas terminológicos de un manual de instrucciones para público no especializado.	29% (10)	56% (19)	15% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
10. Trabajar con el programa Excel para emitir facturas.	35% (12)	41% (14)	12% (4)	12% (4)	0% (0)	0% (0)
11. Utilizar la herramienta de Word para contar palabras o caracteres.	82% (28)	18% (6)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Producción de un manual de instrucciones en lengua materna para poder traducir	5	4	3	2	1	NR
12. Redactar la traducción de un manual de instrucciones buscando una lectura fluida.	26% (9)	68% (23)	6% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
13. Verificar la claridad de ideas en mi propia traducción antes de entregarla.	29% (10)	53% (18)	18% (6)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
14. Verificar la corrección ortográfica en mi propia traducción antes de entregarla.	50% (17)	50% (17)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
15. Verificar la corrección léxica y terminológica en mi propia traducción antes de entregarla.	26% (9)	59% (20)	15% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
16. Verificar la corrección estilística en mi propia traducción antes de entregarla.	32% (11)	56% (19)	12% (4)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
17. Verificar que la traducción no contenga errores de edición antes de entregarla.	41% (14)	44% (15)	15% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Trabajo autónomo	5	4	3	2	1	NR
18. Recorrer las etapas de traducción de un manual de instrucciones de forma autónoma.	24% (8)	62% (21)	15% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Trabajo en equipo	5	4	3	2	1	NR
19. Trabajar con mis compañeros.	56% (19)	32% (11)	12% (4)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

20. Promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo a través de aportaciones argumentadas.	38% (13)	47% (16)	12% (4)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
21. Trabajar de forma autónoma dentro de un grupo.	68% (23)	32% (11)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
22. Defender mis opiniones dentro de un grupo.	47% (16)	44% (15)	6% (2)	0% (0)	3% (1)	0% (0)
23. Valorar las aportaciones de mis compañeros.	53% (18)	47% (16)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
24. Ampliar, corregir o criticar las aportaciones de mis compañeros.	59% (20)	35% (12)	3% (1)	0% (0)	3% (1)	0% (0)
Planificación, organización y autoevaluación	5	4	3	2	1	NR
25. Utilizar los materiales de apoyo para orientarme en las actividades.	35% (12)	53% (18)	12% (4)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
26. Identificar correctamente las actividades para entregarlas.	44% (15)	35% (12)	21% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
27. Cumplir con los plazos de entrega establecidos para las actividades.	59% (20)	26% (9)	12% (4)	0% (0)	0% (0)	3% (1)
28. Planificar y organizar el tiempo y mi trabajo.	26% (9)	41% (14)	29% (10)	0% (0)	3% (1)	0% (0)
29. Autoevaluarme.	21% (7)	50% (17)	24% (8)	3% (1)	3% (1)	0% (0)
Uso de herramientas virtuales	5	4	3	2	1	NR
30. Participar en el foro del Campus Virtual emitiendo mi opinión.	21% (7)	12% (4)	18% (6)	21% (7)	18% (6)	12% (4)
31. Descargar archivos del Campus Virtual relacionados con las actividades.	74% (25)	12% (4)	12% (4)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
32. Entregar archivos a través del Campus Virtual.	76% (26)	21% (7)	3% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

- **COMPETENCIA ESPECÍFICA:
DOMINAR LOS ASPECTOS PROFESIONALES DE LA TRADUCCIÓN**

Los resultados relativos a esta competencia específica en forma de gráfico son:



La práctica totalidad de alumnos se juzga capaz de efectuar el control de calidad de la traducción de un manual de instrucciones, definir un encargo de traducción para un manual de instrucciones y confeccionar la factura correspondiente. En las tres cuestiones, la casi totalidad de puntuaciones son de 5 y 4.

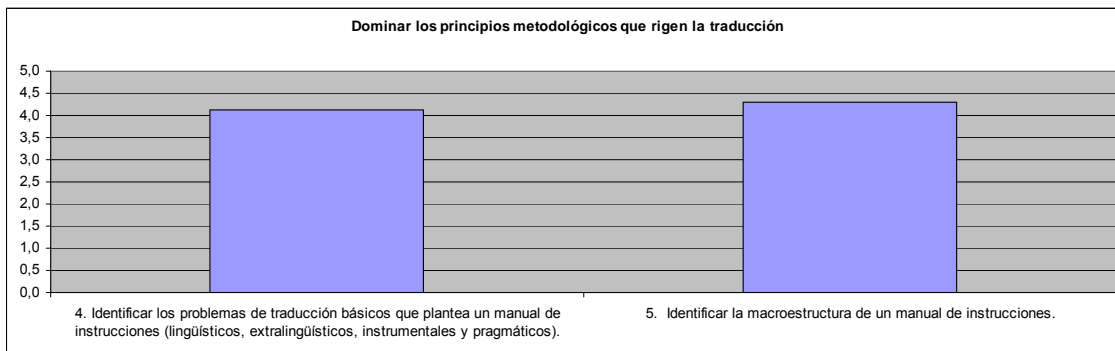
Si nos fijamos en la media global del apartado, con todas las puntuaciones de los estudiantes, vemos que es de 4, con unas puntuaciones en los extremos que oscilan entre 3 en el extremo inferior y 5 en el extremo superior.

Consideramos que esta puntuación es relativamente alta, si tenemos en cuenta que se trata de un 4 sobre 5. Con ello estimamos que, gracias a haber realizado previamente la unidad didáctica sobre el mercado laboral de la traducción, los

estudiantes se juzgan ahora competentes en los aspectos profesionales de la traducción: redacción del encargo, contabilización de las unidades de traducción, aplicación de una tarifa competitiva o la emisión de la factura correspondiente; todo ello ya como parte de un encargo de traducción “real”.

- **COMPETENCIA ESPECÍFICA:
DOMINAR LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS QUE RIGEN LA TRADUCCIÓN**

Presentados gráficamente los resultados de esta competencia específica son:

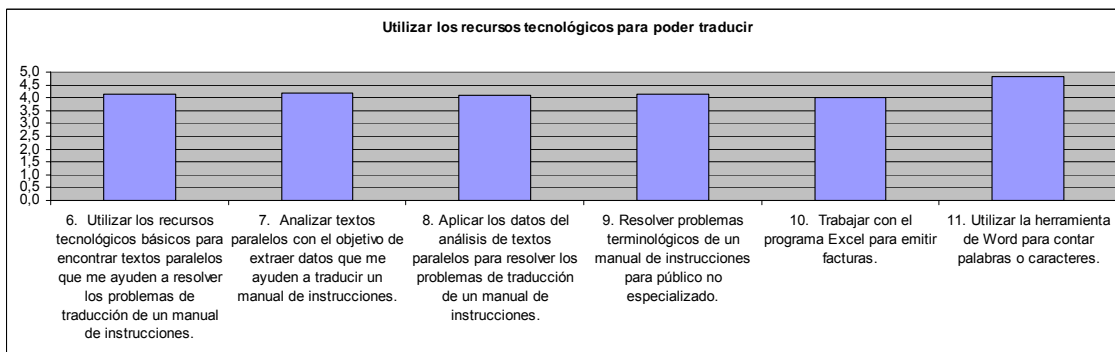


En las dos preguntas que debían contestar con relación a su competencia en los principios metodológicos que rigen la traducción, comprobamos que gran parte de los estudiantes se valora competente, ya que otorga una puntuación entre 5 y 4 cuando se les pregunta si son capaces de identificar los problemas de traducción básicos que plantea un manual de instrucciones (lingüísticos, extralingüísticos, instrumentales y pragmáticos), así como de identificar la macroestructura de un manual de instrucciones.

Por otro lado, si observamos las puntuaciones individuales comprobamos que oscilan entre 3 y 5, y que la puntuación media es de 4,2.

- **COMPETENCIA ESPECÍFICA:
UTILIZAR LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA PODER TRADUCIR**

El gráfico que representa los resultados de esta competencia específica es:



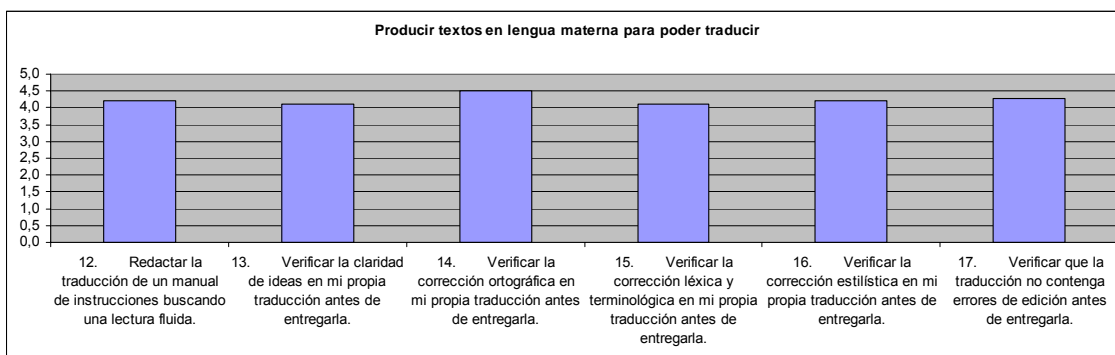
En lo referente a la competencia sobre el uso de recursos tecnológicos para poder traducir, percibimos que la práctica totalidad del grupo otorga entre un 4 y un 5 a las preguntas de este apartado. Con ello manifiestan su competencia en el uso

de los recursos tecnológicos básicos para encontrar textos paralelos que les ayuden a resolver problemas de traducción de un manual de instrucciones, analizar textos paralelos con el objetivo de extraer datos que les ayuden a traducir un manual de instrucciones, aplicar los datos del análisis de textos paralelos para resolver los problemas de traducción de un manual de instrucciones, resolver los problemas terminológicos de un manual de instrucciones, trabajar con el programa Excel para emitir facturas y utilizar la herramienta de Word para contar palabras.

Si analizamos las puntuaciones de cada uno de los estudiantes, comprobamos que en el uso de recursos tecnológicos para poder traducir las puntuaciones oscilan entre 3,1 y 5, y la puntuación global es de 4,2. Como ya apuntábamos en los datos de la tabla anterior, esta puntuación demuestra que los estudiantes tienen una gran habilidad en el uso de recursos tecnológicos y de documentación, y son bastante ágiles a la hora de buscar textos paralelos, analizarlos y extraer la información que necesitan para traducir.

- **COMPETENCIA ESPECÍFICA:
PRODUCIR TEXTOS EN LENGUA MATERNA PARA PODER TRADUCIR**

El siguiente gráfico muestra los resultados relativos a esta competencia específica.

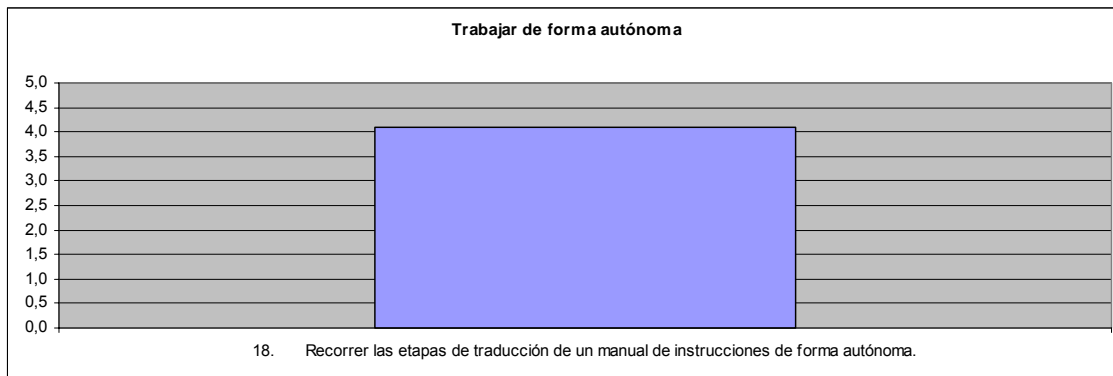


En los distintos aspectos cuestionados sobre la competencia específica relacionada con la producción de textos en lengua materna para poder traducir, notamos que los estudiantes se sienten notablemente competentes. Estos aspectos consistían en: redactar la traducción de un manual de instrucciones, verificar la claridad de ideas, la corrección ortográfica, léxica y terminológica y estilística de su propia traducción antes de entregarla.

Como en el caso anterior, la puntuación global en el apartado que se corresponde con la competencia específica de producir textos paralelos en lengua materna para poder traducir, es de 4,2. Estimamos que esta apreciación por parte de los estudiantes de su competencia, se debe a que previamente: 1) han realizado una unidad didáctica en la que debían identificar y aplicar las características del lenguaje científico-técnico en inglés y en español y contrastarlo y 2) han efectuado la revisión de un manual de instrucciones, para lo que han tenido que clasificar los errores en diferentes categorías. Ambas tareas, dada la progresión, les ha proporcionado la capacidad de traducir un manual de instrucciones en español.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
TRABAJAR DE FORMA AUTÓNOMA**

El gráfico que presenta los resultados obtenidos en esta competencia genérica es el siguiente:

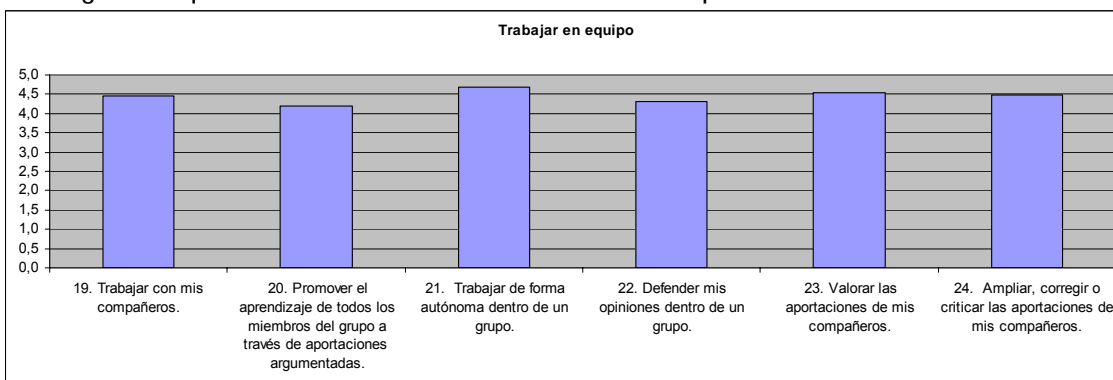


Si nos fijamos en la valoración que hacen los estudiantes sobre su capacidad de trabajar de forma autónoma, vemos que el 86% se considera muy competente, y sólo un 15 de los estudiantes otorga a esta competencia una puntuación de 3.

La media, si miramos la puntuación que otorgan los estudiantes para esta competencia de tipo genérico es de 4, con unas valoraciones que oscilan entre 3 y 5.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
TRABAJAR EN EQUIPO**

El gráfico que muestra los resultados de esta competencia es:

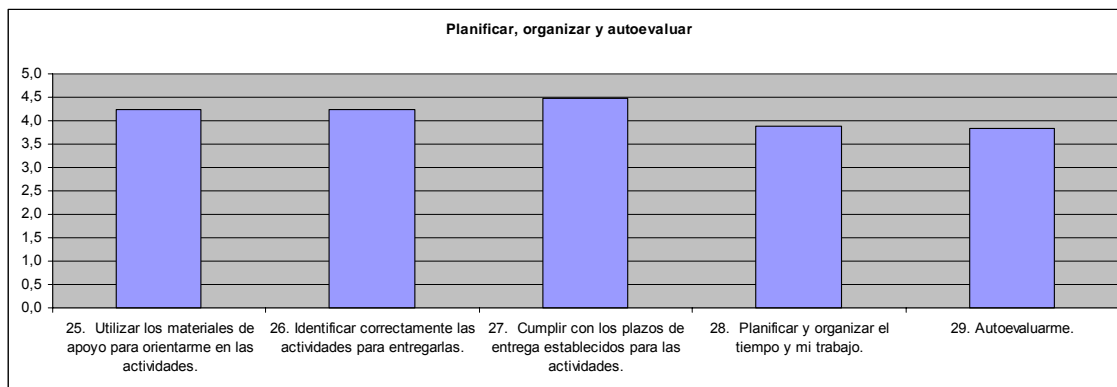


En el apartado sobre el trabajo en equipo, observamos que, como en el caso del trabajo autónomo, los estudiantes se consideran altamente competentes en el trabajo en grupo y se estiman capaces de promover el aprendizaje de todos los miembros del grupo a través de aportaciones argumentadas, trabajar de forma autónoma dentro de un grupo, defender sus opiniones dentro de un grupo, valorar las aportaciones de sus compañeros o ampliar, corregir o criticar las aportaciones de sus compañeros. Todas estas cuestiones resultan puntuadas con un 5 o un 4 por la mayor parte de los estudiantes.

La puntuación media, de todas las puntuaciones individuales, en la competencia relativa al trabajo en equipo es la más alta de todo el cuestionario de autoevaluación y se sitúa en 4,4, a pesar de encontrar en el extremo inferior un 2,8.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
PLANIFICAR, ORGANIZAR Y AUTOEVALUARSE**

A continuación presentamos el gráfico con los resultados obtenidos en esta competencia.

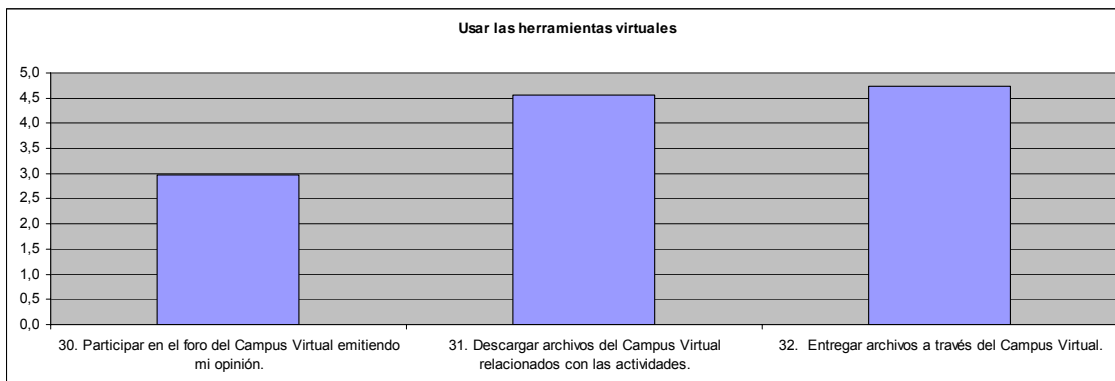


Como se puede observar, los estudiantes se juzgan competentes en la planificación y organización del tiempo para realizar las actividades y entregarlas dentro de los plazos previstos. No obstante, destacamos que 7 estudiantes, un 21% del total, otorgan un 3 cuando se le pregunta si son capaces de identificar correctamente las actividades para entregarlas.

Del mismo modo, 10 estudiantes, que representan el 29% del total, otorgan igualmente un 3 cuando se les pregunta si son capaces de organizarse, planificarse y autoevaluarse, aunque globalmente la media que se obtiene es de 4,1.

Consideramos que esto se debe a la falta de costumbre por parte de los estudiantes a organizarse y planificarse, como exige la semipresencialidad. Tampoco están habituados a la autoevaluación.

- **COMPETENCIA GENÉRICA:
USAR LAS HERRAMIENTAS VIRTUALES**



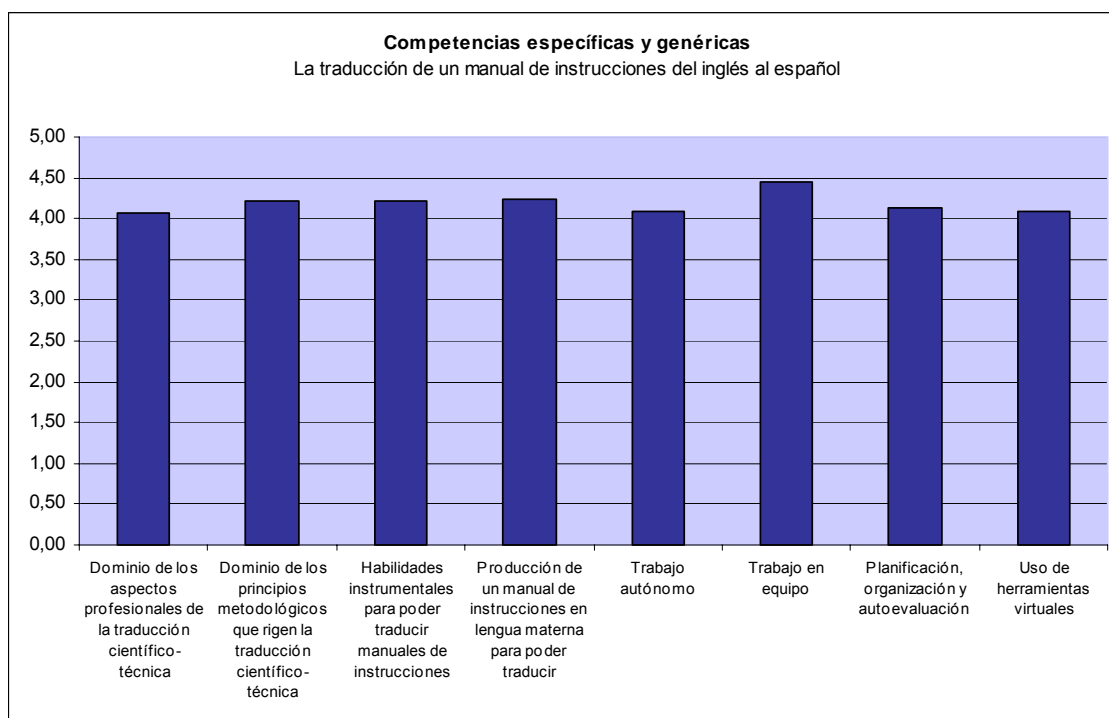
Al contemplar las respuestas de los estudiantes respecto al uso de las herramientas virtuales, vemos que los resultados aparecen distorsionados a causa de la pregunta 30.

Para esta unidad didáctica se abrió un foro en el que los estudiantes podrían debatir los problemas y soluciones de la traducción de un manual de instrucciones. La participación en este foro era voluntaria. En este foro podían intercambiar, por ejemplo, soluciones para la terminología especializada y ello no afectaría la nota final, ya que el objetivo del foro era precisamente que perdieran el miedo al foro y lo tomaran como una práctica habitual que pudiera ayudarlos a resolver terminología especializada y valorar la fiabilidad de los equivalentes. No obstante, ningún estudiante ha utilizado este recurso y, en consecuencia, las puntuaciones que otorgan oscilan entre NR (no responde, porque no se aplica) y 1, 2 y 3 en su mayoría.

En el resto de elementos que se preguntaban, observamos que las puntuaciones que asignan los estudiantes son relativamente altas, en general de 5 y 4.

En este apartado, como en el anterior, la puntuación media atribuida por los estudiantes es de 4,1, si bien aquí al observar las puntuaciones individuales comprobamos que los extremos oscilan entre 2,6 y 5.

Si recogemos todas las competencias que se han trabajado a lo largo de la unidad didáctica en forma de gráfico, obtenemos lo siguiente:



En el gráfico, podemos ver que el conjunto de estudiantes estima que ha adquirido la totalidad de las competencias en un grado significativamente alto, ya que todas ellas superan el 4 sobre una puntuación total de 5.

Por último, antes de cerrar el análisis de la autoevaluación, si examinamos la puntuación personal con que se califica cada estudiante, vemos que la puntuación media es de 3,75, a pesar de que la mayor parte de notas van de 3,5 a 4,5. Son las notas de los extremos, especialmente una en el extremo inferior, que hacen que esta media sea relativamente baja.

2.4.1.2. Resultados del aprendizaje

Las calificaciones que han alcanzado los estudiantes en esta unidad se presentan en la siguiente tabla. Como se puede observar, cada tarea representa un porcentaje diferente sobre la nota final. El porcentaje que se indica se extrae del total de la asignatura. También incluimos en la primera columna los alumnos que han entregado la tarea 1. Esta tarea, no puntuable, consistía en realizar el control de calidad de un manual de instrucciones, algo que debería servirles como base antes de traducir ellos mismos un manual de instrucciones.

Los resultados de esta primera tarea fueron relativamente mediocres, ya que había incorrecciones que, por regla general, no conseguían detectar. En este sentido, dedicamos una sesión a comentar en conjunto los errores que aparecían y a proponer soluciones. Estimamos que gracias a esta actividad los estudiantes han conseguido concienciarse de los calcos y los errores más comunes que se cometen en este tipo de textos.

Por otro lado, las actividades que formaban parte de la evaluación sumativa eran:

- 1) La definición del encargo, en el que tenían que indicar a quién iba dirigido el texto original y la traducción. Para el tipo de documento que tenían que traducir,

el manual de instrucciones de un dispositivo de riego automático, no parecía muy importante la definición explícita del encargo, sin embargo, creemos que es importante que cuando reciban una oferta de una traducción real sean capaces de preguntarle al cliente todo lo relacionado con el encargo y el destinatario de la traducción.

- 2) La identificación de los problemas de traducción del texto que debían traducir y además una explicación de cómo habían intentado resolverlos, qué documentación (en papel o electrónica) habían consultado y qué criterios de fiabilidad habían seguido.
- 3) El análisis de textos paralelos. En esta actividad, los estudiantes debían comparar su texto original con varios textos paralelos. El objetivo era que pudieran comparar la macroestructura de los documentos, identificar el estilo que se utiliza y extraer la terminología especializada que podrían usar en su propia traducción.
- 4) La traducción de un manual de instrucciones.
- 5) La factura correspondiente a su traducción.

Unidad didáctica - <i>La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español</i>							
CALIFICACIONES POR ESTUDIANTE							
ESTUDIANTES	T1 Control calidad	T2 Encargo	T2 Problemas de traducción	T2 Análisis textos paralelos	TF Traducción	TF Factura	TOTAL
	0%	0,50%	2,50%	2%	22%	3%	
1	3	8	10	9	9	3	8,5
2	3	4	10	9	7,5	10	8,0
3	8	7	9	10	8	2	7,6
4	3	8	8	6	5	6	5,5
5	5	8	10	10	8,5	2	8,1
6	7	10	10	10	8	9	8,4
7	3	8	8	10	6	5	6,4
8	3	8	8	10	6	5	6,4
9	3	7	10	10	6,5	8	7,2
10	3	7	10	10	6,5	8	7,2
11	5	8	10	10	8,5	2	8,1
12	3	4	10	9	7,5	10	8,0
13	3	4	10	9	7,5	10	8,0
14	5	8	10	9	9	3	8,5
15	2	10	7	10	6,5	10	7,2
16	2	10	7	10	6,5	10	7,2
17	8	7	9	10	8	2	7,6
18	5	8	10	9	9	3	8,5
19	3	8	8	10	6	5	6,4
20	3	4	10	9	7,5	10	8,0
21	4	8	10	10	10	10	10,0
22	8	7	9	10	8	2	7,6
23	3	7	10	10	6,5	8	7,2
24	4	8	10	10	10	10	10,0
25	4	8	10	10	10	10	10,0
26	5	8	10	9	9	3	8,5
27	7	10	10	10	8	9	8,4
28	2	10	9	10	6,5	10	7,4
29	4	8	10	10	10	10	10,0
30	2	10	7	10	6,5	10	7,2
31	7	10	10	10	8	9	8,4
32	3	8	8	6	5	6	5,5
33	8	7	9	10	8	2	7,6
34	7	10	10	10	8	9	8,4
35	3	7	10	10	6,5	8	7,2

Al examinar la tabla con las calificaciones, advertimos que son especialmente altas. Consideramos que el hecho de haber realizado la traducción final en grupo ha servido para el resultado final sea, en la mayoría de los casos, sobresaliente, o cuando menos, notable. De hecho, los estudiantes han valorado significativamente bien el trabajo en grupo en esta unidad, tanto en el cuestionario de autoevaluación como en el cuestionario de evaluación de la semipresencialidad y verbalmente en clase. Los beneficios, alegan, son que cada uno se fija en aspectos diferentes de una actividad y al ponerlo en común se enriquecen, ya que eso les proporciona la posibilidad de ver la misma tarea desde varios ángulos.

2.4.1.2. Resultados de la evaluación de la enseñanza

A continuación presentamos los resultados de la evaluación de la enseñanza semipresencial desde dos perspectivas.

En la siguiente tabla incluimos los resultados por alumno. Este modelo nos permite ver la tendencia de los estudiantes, que en algunas ocasiones puede ser a la baja y que acaban distorsionando la media, y la media de cada estudiante por apartado.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL																																						
UNIDAD DIDÁCTICA LA TRADUCCIÓN DE UN MANUAL DE INSTRUCCIONES DEL INGLÉS AL ESPAÑOL																																						
		ESTUDIANTES																																				
APRENDIZAJE		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
1. Esta unidad didáctica ha respondido a mis expectativas.		4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	X	4	3	4	5	4	4	4	3	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	
2. Los objetivos planteados al inicio de la unidad se han cumplido.		5	4	4	5	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	X	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4
3. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.		4	5	4	3	4	5	4	4	4	5	5	4	4	NR	4	5	X	4	3	3	4	4	4	5	3	4	5	5	4	5	4	4	2	4	4		
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.		5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	X	4	3	4	4	5	5	5	3	4	5	4	4	4	4	4	5	3	4	4		
7. El nivel de dificultad / profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.		4	5	4	4	5	3	4	4	4	4	5	3	3	4	4	4	X	3	2	4	4	4	4	4	3	3	4	5	4	5	4	3	4	4	4		
Media por apartado	4,1	4,2	4,8	4,2	4,4	4,8	4,6	4	4,2	4	4,4	4,6	4,2	3,8	4,5	4	X	X	4	2,8	3,8	4,2	4,2	4,2	4,4	3,2	3,8	4,8	4,6	4,2	4,6	4	4	3,4	4,2	4		
METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
11. Me ha resultado útil trabajar esta unidad didáctica de forma semipresencial.		3	4	2	3	5	4	3	4	4	4	5	3	3	5	2	4	X	3	3	4	4	3	5	4	4	3	5	4	5	4	4	3	3	4	3		
12. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial.		3	2	1	3	5	3	1	1	2	3	5	2	2	3	1	2	X	1	3	3	4	1	2	2	3	3	3	3	3	3	2	1	2	NR	1		
13. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial.		3	2	5	4	1	3	5	4	4	4	1	4	4	4	5	4	X	3	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	2	3	2	5	4	2	3		
14. Me ha resultado útil trabajar en aula multimedia.		5	2	5	5	NR	5	5	5	4	4	1	4	NR	4	3	5	X	5	5	4	4	5	3	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	
15. El uso del Campus Virtual que se ha hecho en esta unidad didáctica ha sido adecuado.		4	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	2	5	4	5	X	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	
16. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual.		1	2	NR	3	1	4	NR	NR	NR	4	1	NR	2	1	1	1	X	NR	4	3	NR	3	2	1	1	3	NR	5	3	5	1	NR	5	2	1		
17. Me ha resultado útil entregar los trabajos en formato electrónico.		5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	NR	5	5	5	X	2	NR	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4		

18. Me ha resultado útil poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar en equipo o de forma individual, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.).	4	5	4	5	5	3	3	5	4	5	5	2	NR	5	3	4	X	2	NR	4	5	4	1	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	4	3	
Media por apartado	3,6		3,5	3,3	3,8	4	3,8	3,8	3,8	4,1	3,7	4,1	3,3	3	2,6	4,1	3	3,5	X	2,8	3,6	3,3	4,1	3,7	3,3	3,6	3,7	3,7	4,4	4,5	4	4,2	3,2	4	3,8	3,5	3
HERRAMIENTAS VIRTUALES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
26. Me ha resultado útil trabajar con el foro.	NR	2	1	NR	3	NR	4	4	NR	NR	1	1	2	5	1	1	X	2	3	2	4	1	2	1	1	1	NR	4	NR	1	1	2	1	NR	2		
27. Me ha resultado útil la comunicación con mis compañeros y/o con la profesora por correo electrónico.	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5	3	4	5	5	5	X	5	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	3	5	4		
28. Me ha resultado útil el uso del <i>chat</i> para realizar el trabajo en equipo con mis compañeros de grupo.	5	1	1	5	1	4	5	5	1	1	5	1	1	1	3	1	X	1	1	1	1	1	5	1	1	1	5	1	1	5	3	1	1	1	1		
Media por apartado	3		5	2,3	2,3	5	3	4	4,3	4,6	2,5	3	3,6	1,6	2,3	3,6	3	2,3	X	2,6	2,6	2	3	2,3	4	2,3	2,3	2,3	5	3,3	2,5	3,6	3	2,6	1,6	3	2,3
EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
29. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.	4	5	3	5	5	3	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	X	5	3	4	5	3	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	3	5	4		
30. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.	3	4	4	4	4	3	NR	4	4	5	5	4	4	4	4	5	X	4	3	3	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	2	5	3	5	4		
31. Las actividades de esta unidad que cuentan para la evaluación de la asignatura me han parecido suficientemente diversas.	5	5	4	4	4	3	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	X	4	3	4	5	4	5	4	3	4	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	
32. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.	4	5	3	4	5	3	5	4	4	4	5	3	5	5	2	4	X	3	3	5	5	3	5	4	5	4	5	5	4	5	1	5	5	3	3		
33. Me ha parecido correcta la calificación que se ha otorgado a cada actividad.	4	3	3	4	4	3	NR	3	4	4	5	4	5	4	3	3	X	NR	3	4	5	3	2	4	4	3	NR	5	4	5	2	5	4	4	3		
34. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad.	4	5	3	5	5	3	NR	4	4	5	5	4	5	4	4	5	X	NR	3	4	5	NR	NR	5	4	4	NR	4	NR	5	4	5	NR	4	3		
Media por apartado	4,1		4	4,5	3,3	4,3	4,5	3	4,6	4	4	4,6	5	3,8	4,5	4,3	3,6	4,5	X	4	3	4	4,8	3,4	4,4	4,5	4	3,8	5	4,6	4	4,8	2,8	5	3,8	4,1	3,5
CARGA DE TRABAJO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		

37. Las tareas para las que he tenido que invertir más tiempo de trabajo han sido las que más me han ayudado en mi proceso de aprendizaje.	4	5	5	4	5	NR	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	X	5	3	4	5	5	3	4	4	4	4	5	4	5	2	5	3	4	4		
38. Las tareas no presenciales me han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre mi aprendizaje.	4	5	5	4	4	3	3	4	4	4	5	4	3	4	3	4	X	3	3	4	5	5	1	2	4	3	4	4	4	5	2	3	4	4	4		
40. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.	3	5	3	3	4	3	3	4	4	4	5	4	3	2	3	4	X	NR	3	3	4	3	4	4	3	2	4	NR	3	4	4	3	3	3	2		
Media por apartado	3,7		3,6	5	4,3	3,6	4,3	3	3,3	4	4	4	4,6	4,3	3,3	3,3	3	4	X	4	3	3,6	4,6	4,3	2,6	3,3	3,6	3	4	4,5	3,6	4,6	2,6	3,6	3,3	3,6	3,3
DISEÑO DE LOS MATERIALES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35		
42. El diseño de los materiales de la unidad didáctica me ha parecido adecuado y fácil de entender (fichas, textos, material de apoyo, calendario, etc.).	3	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	X	5	3	4	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5	2	4	4		
43. El uso de los iconos en las actividades me ha resultado útil.	3	4	5	5	4	5	4	4	4	4	1	4	4	4	1	4	X	5	3	4	4	5	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4	2	5	2	4	4
44. Ha sido útil acabar la unidad didáctica con una tarea final que se tenía que realizar de forma autónoma, ya fuera en grupo o de forma individual.	3	3	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	4	4	X	3	3	3	4	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4
Media por apartado	4,1		3	4	5	5	4,3	5	4	4,3	4	4,3	3	4	4,3	4	3	4,3	X	4,3	3	3,6	4	5	5	4,3	4	4	5	4,3	5	4,6	3,6	5	2,6	4	4

En esta ordenamos los resultados de obtenidos del cuestionario de autoevaluación en función del porcentaje de estudiantes y otorga a cada pregunta una puntuación específica (por ejemplo, qué porcentaje, y cuántos estudiantes esto representa, puntúan con un 5, con un 4, etc.). Esta información nos permitirá examinar qué preguntas han resultado mejor valoradas por los estudiantes en general y con cuáles se muestran insatisfechos.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL						
Unidad didáctica - La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español						
APRENDIZAJE	5	4	3	2	1	NR
1. Esta unidad didáctica ha respondido a mis expectativas.	26% (9)	68% (23)	6% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
2. Los objetivos planteados al inicio de la unidad se han cumplido.	38% (13)	59% (20)	3% (1)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
3. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada.	26% (9)	56% (19)	12% (4)	3% (1)	0% (0)	3% (1)
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados.	44% (15)	47% (16)	9% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
7. El nivel de dificultad / profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.	15% (5)	62% (21)	21% (7)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD	5	4	3	2	1	NR
11. Me ha resultado útil trabajar esta unidad didáctica de forma semipresencial.	18% (6)	41% (14)	35% (12)	6% (2)	0% (0)	0% (0)
12. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial.	6% (2)	3% (1)	38% (13)	26% (9)	24% (8)	3% (1)
13. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial.	12% (4)	41% (14)	29% (10)	12% (4)	6% (2)	0% (0)
14. Me ha resultado útil trabajar en aula multimedia.	53% (18)	29% (10)	6% (2)	3% (1)	3% (1)	6% (2)
15. El uso del Campus Virtual que se ha hecho en esta unidad didáctica ha sido adecuado.	50% (17)	47% (16)	0% (0)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
16. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual.	9% (3)	9% (3)	15% (5)	12% (4)	29% (10)	26% (9)
17. Me ha resultado útil entregar los trabajos en formato electrónico.	74% (25)	12% (4)	6% (2)	3% (1)	0% (0)	6% (2)
18. Me ha resultado útil poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar en equipo o de forma individual, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.).	44% (15)	26% (9)	15% (5)	6% (2)	3% (1)	6% (2)
HERRAMIENTAS VIRTUALES	5	4	3	2	1	NR
26. Me ha resultado útil trabajar con el foro.	3% (1)	12% (4)	6% (2)	21% (7)	35% (12)	24% (8)
27. Me ha resultado útil la comunicación con mis compañeros y/o con la profesora por correo electrónico.	65% (22)	26% (9)	9% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
28. Me ha resultado útil el uso del <i>chat</i> para realizar el trabajo en equipo con mis compañeros de grupo.	24% (8)	3% (1)	6% (2)	0% (0)	68% (23)	0% (0)
EVALUACIÓN	5	4	3	2	1	NR
29. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.	50% (17)	35% (12)	15% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
30. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.	26% (9)	53% (18)	15% (5)	3% (1)	0% (0)	3% (1)
31. Las actividades de esta unidad que cuentan para la evaluación de la asignatura	35% (12)	56% (19)	9% (3)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

me han parecido suficientemente diversas.						
32. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.	44% (15)	26% (9)	24% (8)	3% (1)	3% (1)	0% (0)
33. Me ha parecido correcta la calificación que se ha otorgado a cada actividad.	18% (6)	38% (13)	29% (10)	6% (2)	0% (0)	9% (3)
34. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad.	32% (11)	35% (12)	12% (4)	0% (0)	0% (0)	21% (7)
CARGA DE TRABAJO	5	4	3	2	1	NR
37. Las tareas para las que he tenido que invertir más tiempo de trabajo han sido las que más me han ayudado en mi proceso de aprendizaje.	29% (10)	53% (18)	12% (4)	3% (1)	0% (0)	3% (1)
38. Las tareas no presenciales me han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre mi aprendizaje.	18% (6)	50% (17)	24% (8)	6% (2)	3% (1)	0% (0)
40. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.	6% (2)	35% (12)	44% (15)	9% (3)	0% (0)	6% (2)
DISEÑO DE LOS MATERIALES	5	4	3	2	1	NR
42. El diseño de los materiales de la unidad didáctica me ha parecido adecuado y fácil de entender (fichas, textos, material de apoyo, calendario, etc.).	41% (14)	50% (17)	6% (2)	3% (1)	0% (0)	0% (0)
43. El uso de los iconos en las actividades me ha resultado útil.	26% (9)	56% (19)	6% (2)	6% (2)	6% (2)	0% (0)
44. Ha sido útil acabar la unidad didáctica con una tarea final que se tenía que realizar de forma autónoma, ya fuera en grupo o de forma individual.	41% (14)	44% (15)	15% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

A continuación, pasamos a examinar los resultados numéricos del cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencialidad de la unidad didáctica *La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español*. Para ello, comparamos los resultados de la cantidad de calificaciones otorgadas por los estudiantes a cada pregunta con la media de cada estudiante por apartado y la media total por apartado. Agrupamos estos datos en los mismos apartados que aparecen en el cuestionario con el objetivo de facilitar su comprensión.

- APRENDIZAJE

Si analizamos los resultados del cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial en función de cuántos estudiantes otorgan la misma puntuación a cada pregunta, podemos observar que la inmensa mayoría asigna entre 4 y 5 a las diversas cuestiones relacionadas con el aprendizaje.

En este sentido, juzgamos que la unidad ha respondido a sus expectativas, los objetivos de aprendizaje planteados al inicio de la unidad se han cumplido, la progresión de los contenidos ha sido adecuada y el nivel de dificultad / profundidad ha sido correcto.

Por otro lado, al comprobar cuál es la puntuación media del conjunto de estudiantes para este apartado vemos que es de 4,1, con unas puntuaciones que oscilan entre 2,8, como caso excepcional en el extremo inferior, y 5.

- METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD

Al examinar las cifras del apartado de metodología de la semipresencialidad según el número de calificaciones coincidentes en cada pregunta, se puede percibir que, en general las puntuaciones son significativamente altas.

Nos gustaría resaltar que en la pregunta 11, gran parte de los estudiantes ha puntuado entre 5 y 3. Con ello estaban expresando que el grado de semipresencialidad de la unidad les ha parecido correcto. Por el contrario, en la pregunta 12, al preguntar si preferirían menos presencialidad, podemos ver que gran parte de los estudiantes (un 88%) se han decantado por puntuar entre 3 y 1 para expresar que no desean mayor grado de semipresencialidad del que se ha atribuido a esta unidad.

En este sentido, también destacamos que en la pregunta 18, cuando se les cuestiona sobre la utilidad de las sesiones no presenciales de que han dispuesto, se han mostrado muy satisfechos.

Si nos fijamos en la media de cada apartado por estudiante, percibimos que si bien las puntuaciones van de 2,6 a 4,5, la puntuación media es de 3,6, que consideramos relativamente alta.

- HERRAMIENTAS VIRTUALES

En relación con las herramientas virtuales, vemos que las puntuaciones de los extremos oscilan entre 2 y 5, y que la puntuación media es de 3. No obstante, al analizar la cantidad de alumnos que ha otorgado una misma cifra a cada pregunta, nos percatamos que este resultado está distorsionado, tal y como mencionábamos al analizar la autoevaluación, debido a que se había previsto una pregunta sobre la utilidad del foro en esta unidad didáctica y ha resultado que como era voluntario no lo han utilizado, de modo que las puntuaciones que han otorgado han sido por lo general de NR, 1 y 2.

- EVALUACIÓN

En lo que se refiere al apartado de la evaluación utilizada en esta unidad, vemos que las puntuaciones son significativamente altas en todos los aspectos preguntados. No obstante, queremos mencionar que algunos estudiantes completaron el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial antes de recibir sus calificaciones, y por ese motivo se puede observar que el 21% del grupo, esto es, siete estudiantes, haya indicado que No Responde.

La satisfacción de los estudiantes en este aspecto de la enseñanza (semipresencial) también se pone de manifiesto en la media del apartado, es de 4,1.

- CARGA DE TRABAJO

La valoración de los estudiantes ante la carga de trabajo que ha representado esta unidad es relativamente alta; vemos que el 44% de los estudiantes otorga una puntuación de 3 cuando se les pregunta si les ha parecido adecuada la carga de trabajo de la unidad. Sí valoran más positivamente que las tareas no presenciales les han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre su aprendizaje.

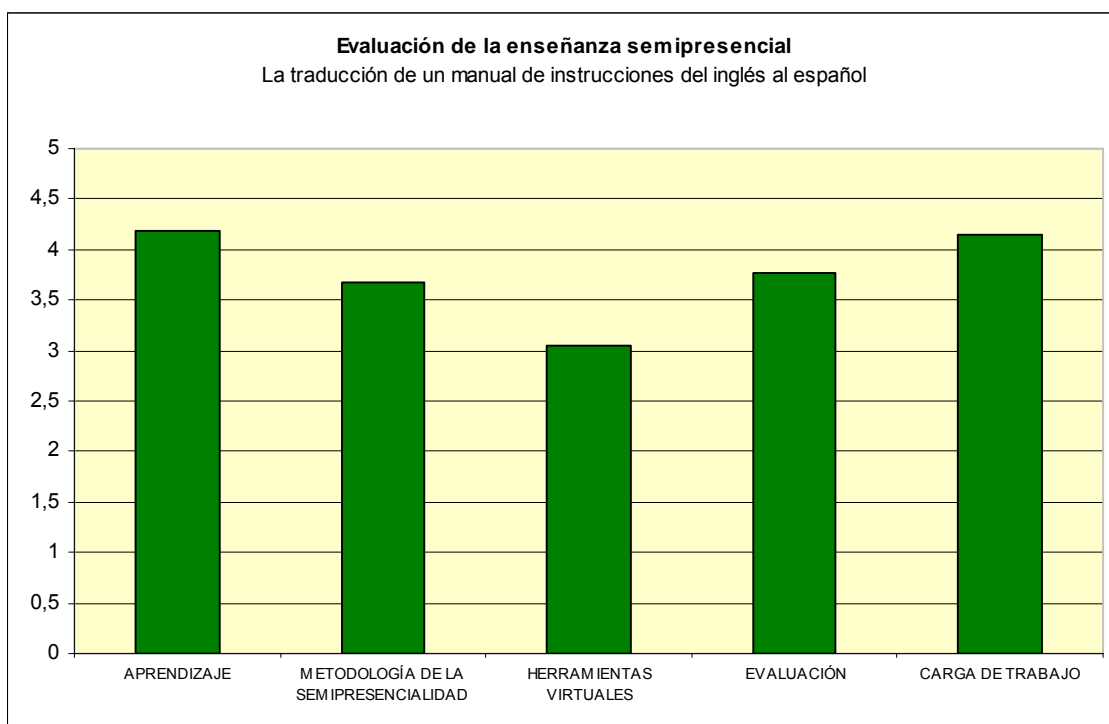
Como resultado, vemos que las puntuaciones individuales otorgadas por los estudiantes a este apartado oscilan entre 2,6 y 5, y la media global es de 3,7.

- DISEÑO DE LOS MATERIALES

Respecto al diseño de los materiales, advertimos que los estudiantes lo han considerado adecuado, ya que observamos que casi la totalidad de puntuaciones están entre 4 y 5. También han valorado muy positivamente el hecho de finalizar la unidad con una tarea integradora en la que tengan que poner en práctica las habilidades trabajadas previamente, tanto a lo largo de esta unidad como en unidades anteriores. En este sentido, comprobamos que el 85% de alumnos puntúa entre 4 y 5 esta cuestión, y el 15% restante, con un 3.

Al examinar la media global que recibe este apartado, vemos que es significativamente alta: 4,1, y que el *continuum* de puntuaciones individuales de los estudiantes va de 3 a 5.

Si representamos los datos globales recogidos sobre la enseñanza semipresencial en esta unidad, obtenemos el siguiente gráfico:



Los comentarios que los estudiantes han introducido en el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial de esta unidad son los siguientes:

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL	
Unidad didáctica - <i>La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español</i>	
Respuestas a las preguntas abiertas y cerradas	
APRENDIZAJE	
3. Respecto a la progresión de los contenidos, yo cambiaría.	<p>(5) <i>Como siempre, el tiempo para entregar las actividades.</i></p> <p>(13) <i>Yo no cambiaría nada en particular. Considero que esta unidad ha estado muy bien planteada.</i></p> <p>(14) <i>El tiempo para realizar las tareas.</i></p> <p>(21) <i>Creo que ha sido la adecuada.</i></p>

<p><i>(33) La velocidad a la que se han explicado.</i></p>
<p>4. Los contenidos que he echado de menos en esta unidad didáctica:</p> <p><i>(4) Un poco más profundizar en el uso de Excel.</i> <i>(5) Creo que ha sido muy completa.</i> <i>(9) Creo que ha sido una unidad provechosa y completa.</i> <i>(11) Ninguno en realidad.</i> <i>(13) Ninguno en particular.</i> <i>(14) Tocar más profundamente Excel.</i> <i>(16) Nada en especial.</i> <i>(19) Más traducción.</i> <i>(20) Más variedad de manuales.</i> <i>(21) Creo que han sido apropiados.</i> <i>(22) Más contenido y actividades realizadas en grupo (bajo la supervisión de la profesora) en el aula.</i> <i>(32) Traducir más manuales.</i> <i>(33) Traducir algún fragmento más.</i></p>
<p>5. Los contenidos que hubiera preferido no hacer:</p> <p><i>(5) No me ha parecido que sobrara nada, pero, tal vez, lo que menos me haya podido aportar ha sido lo de definir el encargo de traducción.</i> <i>(9) Todos han sido necesarios e interesantes.</i> <i>(11) Análisis de los textos paralelos.</i> <i>(13) Ninguno en particular.</i> <i>(14) Todo ha sido correcto.</i> <i>(16) El análisis del encargo de traducción.</i> <i>(18) La tabla de los problemas de traducción.</i> <i>(21) Creo que han sido apropiados.</i> <i>(26) El encargo de traducción.</i> <i>(35) Llenar algunas fichas.</i></p>
<p>6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados. En el caso de no considerarlos adecuados, razona por qué.</p> <p><i>(11) En todo caso la dificultad a la hora de encontrar los textos paralelos.</i> <i>(21) Creo que han sido los adecuados y nos han ayudado a reflexionar no sólo en la traducción, sino también en otros aspectos como el encargo, los textos paralelos.</i></p>
<p>8a. Hubiera profundizado más en:</p> <p><i>(1) la traducción</i> <i>(3) El trabajo en el aula.</i> <i>(4) Excel.</i> <i>(5) No cambiaría nada.</i> <i>(9) La traducción de más textos y el uso de Excel.</i> <i>(11) En conseguir textos paralelos en español.</i> <i>(13) En el manual, ya que ha sido un buen ejercicio de análisis, búsqueda y traducción.</i> <i>(14) Excel</i> <i>(18) La traducción y las fórmulas para hacer la factura.</i> <i>(19) Aspectos lingüísticos.</i> <i>(20) Terminología específica de manuales.</i> <i>(21) El control de calidad.</i> <i>(22) Trabajar en el aula.</i> <i>(27) Guías para traducir.</i></p>
<p>8b. Hubiera profundizado menos en:</p> <p><i>(5) No cambiaría nada.</i> <i>(11) Problemas de traducción.</i> <i>(14) Problemas de traducción.</i> <i>(21) El análisis de los textos paralelos.</i> <i>(26) Análisis de los textos paralelos.</i></p>
<p>9. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido</p> <p><i>(1) Pasar Excel a pdf, analizar textos ya traducidos.</i> <i>(2) La traducción y redacción de la traducción.</i> <i>(4) Toda la cuestión de tarifas. ¡Muy interesante!</i> <i>(5) El hecho de hacer las cosas como si de una traducción real se tratara: desde el encargo hasta la factura.</i></p>

<p>(8) La identificación de errores de traducción. (9) Lo que aprendimos con las facturas, uso de Excel, análisis de textos paralelos. Todo ha sido interesante (10) 1) Ver el estilo y las fórmulas usada en la traducción de manuales. 2) El ejemplo de facturas. (11) Trabajo en grupo. (13) Aprender por fin a realizar una traducción para una empresa (ficticia) con todo lo que ello conlleva (factura). (14) La realización de una factura, el CV. (16) Aprender a hacer facturas. (19) Consejos profesionales. (20) Comparar las diferencias estilísticas de manuales españoles e ingleses. (21) La traducción y la definición del encargo. (23) Los conocimientos adquiridos en las primeras unidades didácticas, puesto que he utilizado cosas que ya hicimos. (24) Ver como ayudan los textos paralelos y hacer una factura. (25) Poder crear una factura. (26) Hacer una factura. (27) Traducir en grupo. (28) Tener un modelo disponible. (29) Realizar la factura. (30) La plantilla de la factura ha ayudado mucho. (31) Los textos paralelos. (32) Trabajo de las estrategias de la unidad 1. (33) Los consejos de la profesora. Las actividades han sido provechosas. (34) Conocer las características de este tipo de textos y poner en práctica su traducción. (35) Saber cómo se hace una factura, comparar textos paralelos, saber dónde puedo solucionar mis dudas terminológicas.</p>
<p>Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido:</p> <p>(2) Problemas con la traducción. (5) El hecho de tener que definir un encargo de traducción. No lo quitaría, pero ayudarme como tal no me ha ayudado. (9) Todo ha sido interesante. (11) Explicar los problemas de traducción y cómo los hemos resuelto, puesto que no me acordaba de cómo lo había hecho. (14) Análisis de los textos paralelos. (16) Identificar errores de un manual de instrucciones. (21) Explicar los problemas de traducción que han ido surgiendo. (23) Los diccionarios para la traducción, fueron más útiles los textos paralelos. (25) Individuar un tipo de encargo. (26) El encargo de traducción. (29) Rellenar tablas con los problemas de traducción. (31) La ficha del encargo y las de los problemas. (32) Creo que todo lo trabajado es de gran utilidad. (33) El foro. (35) Las fichas.</p>
<p>10. De esta unidad didáctica yo cambiaría</p> <p>(2) No cambiaría nada. (3) Más trabajo en el aula. (5) Los plazos de entrega, aunque se hayan alargado. (8) El trabajo final. (11) Aunque me queje, me ha gustado bastante. En general me ha parecido práctico explicar problemas y ver los textos paralelos para darme cuenta del trabajo que realizo. (13) Yo no cambiaría nada. (14) El tiempo para realizar las tareas. (21) Más tiempo para las entregas. (22) Trabajar en el aula. (23) Nada. Me ha parecido bastante interesante. (26) El encargo de traducción y el análisis de los textos paralelos. (32) Nada. (33) Agrupar las actividades en bloques.</p>
<p>METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD</p>
<p>16. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del Campus Virtual. Especifica cuáles:</p> <p>(9) Opino que todas las herramientas se han tratado correctamente y han estado a nuestra disposición, como el foro. (12) Menos foro.</p>

- (13) *En mi humilde opinión lo encuentro poco intuitivo. Supongo que me gustan más las cosas a lo antiguo, con papel y en persona.*
- (21) *Creo que las funciones del Campus se han aprovechado justamente.*
- (22) *Los foros. El problema es que si la participación no es obligatoria la gente no entra.*
- (28) *El uso ha sido adecuado.*
- (30) *Ha estado bien.*
- (33) *El foro, menos.*

19. Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.): Especifica cuáles:

- (1) *Foro.*
- (2) *No.*
- (3) *Foro.*
- (14) *Debate en el foro.*
- (15) *Debate*
- (20) *Ninguna*
- (21) *Creo que la opción del foro es muy buena.*
- (22) *Foro.*
- (25) *Trabajo en equipo, búsqueda de documentación.*
- (28) *Las actividades no presenciales han sido suficientes.*
- (30) *Nada.*
- (31) *Plantear problemas y soluciones en el foro.*
- (33) *Trabajo en equipo.*
- (35) *Trabajo en equipo porque es una parte importante de nuestra labor, desafortunadamente ponerse de acuerdo es un poco difícil y hacer que los horarios de todas coincidan también.*

20. Indica los beneficios de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial:

- (1) *Tiempo para reunirse con el grupo.*
- (2) *El carácter de la tarea causa que es más fácil y eficaz trabajar en casa.*
- (3) *Más tiempo para hacer las actividades.*
- (4) *Tienes más tiempo para dedicarle al trabajo personal.*
- (5) *Puedo aspirar a aprobar esta asignatura en primera convocatoria, ya que no puedo asistir a clase.*
- (8) *Podemos trabajar a nuestro ritmo.*
- (9) *Poder reunirte con tu grupo y realizar actividades autodidactas, lecturas de interés...*
- (10) *Disposición de más tiempo libre para dedicar a la asignatura.*
- (11) *Poder asistir a otras clases si coinciden horarios.*
- (12) *No me gusta la semipresencialidad.*
- (13) *Mayor libertad, el hecho de poderse desplazar a buscar aquí y allá, el hecho de emplear todo el tiempo que haga falta en algo.*
- (14) *El tiempo que no tienes que ir a clase lo puedes utilizar para hacer las tareas.*
- (15) *Más tiempo para trabajar en casa.*
- (16) *Más tiempo para trabajar en equipo.*
- (18) *Prefiero la presencialidad.*
- (19) *Más tiempo para realizar trabajos.*
- (20) *Más libertad de horarios.*
- (21) *Permite que te organices mejor, tanto las tareas a realizar como el tiempo que requieren.*
- (22) *Tiempo extra para realizar las tareas.*
- (23) *Sobre todo para el trabajo en grupo es esencial, porque permite coincidir con tus compañeras en un mismo horario, y si pretendemos hacerlo de otra manera resulta mucho más complicado.*
- (24) *Hay más tiempo para organizarse en casa.*
- (25) *Más tiempo para documentarse y trabajar individualmente.*
- (26) *No acudir tanto a clase y, por lo tanto, tener más tiempo libre para realizar las tareas.*
- (27) *Trabajo autónomo.*
- (28) *Cuando se tiene que aprender por uno mismo se retiene mejor la información.*
- (30) *Puedes marcar tu ritmo.*
- (31) *Da tiempo para hacer todos los trabajos.*
- (32) *Te permite realizar los trabajos en las horas no presenciales.*
- (33) *Fomenta que el alumno autogestione su tiempo.*
- (34) *Es fundamental para los trabajos en grupo.*
- (35) *Te enfrentas a las dificultades tú solo, aprendes a tomar decisiones de forma autónoma y a arreglártelas como sea.*

21. Indica las desventajas de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial:

- (1) Falta de tiempo.*
- (3) No se profundiza igual en todas las partes del trabajo.*
- (5) La inmediatez para comunicarte con la profesora.*
- (8) La vulnerabilidad del Campus Virtual, de Internet.*
- (10) Muchas veces es difícil seguir el ritmo.*
- (11) Nunca te enteras del todo bien de las cosas y es mucho más autónomo.*
- (12) No se pueden resolver dudas, a veces es difícil contactar con los miembros del grupo.*
- (13) Que hay que ser constante y organizado para que funcione, si he de ser sincero.*
- (14) Mucho trabajo en poco tiempo.*
- (15) Más trabajo en casa.*
- (16) menos guía y mucho más trabajo fuera del aula.*
- (18) Mucho trabajo en menos tiempo.*
- (20) Carencia de una base teórica más profunda adquirida en clase.*
- (21) Puede que no dispongas de los recursos necesarios.*
- (22) Partición del trabajo entre los miembros y repaso posterior, aunque no profundizas de la misma manera en todas las partes del trabajo.*
- (23) Que resulta más fácil desaprovechar el tiempo y acabar por no hacer nada de lo previsto o dejándolo para más tarde u otro día.*
- (24) Es más difícil reunirse con los compañeros.*
- (26) Más tareas. No de gran complejidad, pero muchas.*
- (28) Supone más trabajo en casa.*
- (30) Puedes sentirte perdido en ocasiones.*
- (31) No se explica tanta materia.*
- (32) Quizás tienes menos clases teóricas.*
- (33) Es un poco caótico saber cuando hay clase y cuándo no.*
- (34) Menos trabajo individual que podría provocar que uno no profundizase en todos los aspectos.*
- (35) Un poco difícil encontrar el momento para trabajar, ya que no hay un horario marcado.*

22. Indica con qué problemas te has encontrado en las sesiones no presenciales:

- (4) Quizás el apoyo inmediato que proporciona un docente ante caso de duda.*
- (5) Alguna vez no me ha funcionado el Campus Virtual, por lo que me ha retrasado la realización de actividades.*
- (8) Ninguno.*
- (11) La indecisión de escribir unas cosas u otras o saber si están bien o no.*
- (12) Con el programa Excel. Tuve problemas con el contacto con mi grupo.*
- (13) No me he sabido organizar, me ha costado bastante establecerme las pautas de entrega, las etapas de los trabajos. Me siento mejor si estoy obligado a ir a clase.*
- (14) Sólo en el momento de ponernos de acuerdo para quedar en una hora concreta para hacer el trabajo.*
- (15) Falta de tiempo.*
- (16) Ninguna en especial.*
- (19) Dificultad para quedar con los compañeros.*
- (20) Falta de base teórica en la que apoyarme.*
- (21) Si pretendes quedar con el grupo a las horas libres de estas sesiones que se destinan para hacer los trabajos, te tienes que asegurar de disponer de los recursos electrónicos necesarios.*
- (24) Esta vez como era Semana Santa hemos tenido problemas para comunicarnos.*
- (26) Ninguno, puesto que la profesora sigue estando a nuestra disposición.*
- (27) Falta de tiempo en grupo.*
- (28) Organización de los trabajos en grupo.*
- (30) Ninguno, en esta unidad ha ido todo mejor.*
- (31) Dificultad en entender las fechas y formatos de entrega.*
- (32) Si en algún momento no entiendes algún apartado de la práctica, no puedes resolverlo al momento, mientras que si fuera en clase presencial no sucedería.*
- (33) Conseguir quedar con los compañeros de grupo.*
- (35) Falta de tiempo, no poder reunirse con el grupo las veces que me hubiera gustado, opiniones diferentes dentro del grupo que hicieron el trabajo más lento.*

TUTORÍAS	
23. El tipo de tutoría que me resulta más práctico con el docente es:	<ul style="list-style-type: none"> a) Personal, con horas fijas : 5 b) Personal, con horas concertadas: 10 c) En grupo, en horas de clase: 8 d) Por el <i>chat</i>: 2 e) Por correo electrónico: 17
HERRAMIENTAS VIRTUALES	
24. Indica qué beneficios has encontrado con relación al uso de las siguientes herramientas virtuales:	<p>a) foro:</p> <ul style="list-style-type: none"> (3) <i>Es muy útil aunque lo usamos mucho.</i> (4) <i>He aprendido a usarlo.</i> (5) <i>Te permite interactuar con los compañeros o solamente leer lo que dicen desde cualquier lugar que tenga ordenadores con conexión a Internet.</i> (8) <i>Aclaración de dudas.</i> (10) <i>Muchas opiniones para contrastar contenidos.</i> (11) <i>No lo he utilizado.</i> (12) <i>Ninguno.</i> (13) <i>Poco. Conocer la opinión de mis compañeros.</i> (14) <i>Poder contrastar opiniones.</i> (16) <i>No lo he utilizado.</i> (19) <i>Conocer opinión compañeros.</i> (20) <i>Posibilidad de consultas.</i> (21) <i>Permite contrastar opiniones, ideas, soluciones y dudas.</i> (22) <i>Una herramienta poco utilizada pero útil para dudas generales. Es una pena que no le demos uso.</i> (23) <i>No soy muy partidaria del foro aunque reconozco que es muy útil. A veces me resulta forzada la intervención y prefiero poder decir algo si realmente quiero expresar mi opinión, no porque de ahí me vaya una nota.</i> (28) <i>Posibilidad de intercambiar opiniones con los compañeros.</i> (30) <i>No usado.</i> (31) <i>No lo he usado.</i> (33) <i>Conocer la opinión de mis compañeros.</i> (35) <i>No he sentido la necesidad de usarlo en esta ocasión, pero lo encuentro una herramienta muy útil.</i> <p>b) correo electrónico:</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) <i>Rápido.</i> (2) <i>Respuesta rápida.</i> (3) <i>Rápido y eficaz.</i> (4) <i>Poder entregar trabajos sin necesidad de ser en formato papel.</i> (5) <i>Está todo por escrito y te permite comunicarte con la profesora sin tener que ir a clase o a sus despacho y a cualquier hora.</i> (8) <i>Tutoría.</i> (9) <i>Comunicarte con la profesora y los compañeros.</i> (10) <i>Medio directo.</i> (11) <i>Preguntar dudas en cualquier momento.</i> (12) <i>Enviar el trabajo, división del trabajo.</i> (13) <i>Las consultas con la profesora, cuya respuesta es inmediata y muy aclaradora.</i> (14) <i>Tutoría personalizada.</i> (15) <i>Rapidez en las entregas.</i> (16) <i>para resolver dudas.</i> (20) <i>Comunicación entre miembros del grupo.</i> (21) <i>Permite entregar los documentos en formato electrónico.</i> (22) <i>Informado en todo momento y al instante.</i> (23) <i>Permite que nos pongamos en contacto con Anabel sin necesidad de acercarnos a su despacho. Es un beneficio para ambas partes: ella contesta tan pronto como le es posible, nosotros lo hacemos cómodamente desde casa.</i> (24) <i>Nos permite comunicarnos entre nosotros y con la profesora.</i> (25) <i>Poder comunicar con los compañeros del grupo.</i> (26) <i>Comunicación con los compañeros del grupo.</i> (28) <i>Respuesta rápida de una duda concreta.</i> (30) <i>Muy útil para trabajar en grupo.</i> (31) <i>Resulta más fácil para comunicarse con el grupo.</i> (32) <i>Facilidad para contactar con los otros compañeros del grupo.</i>

<p>(33) <i>No lo he utilizado.</i> (34) <i>Contacto con el grupo y la profesora.</i> (35) <i>Herramienta básica para comunicarme con mis compañeras de grupo.</i></p>					
<p>c) Campus Virtual:</p> <p>(1) <i>Siempre está allí para las dudas.</i> (3) <i>Cómodo, rápido y organizado.</i> (4) <i>Informarme cada día.</i> (5) <i>Permite organizar una asignatura semipresencial. Es bastante fácil y cómodo de usar (aunque eso, en realidad, depende de cómo estén organizados los contenidos).</i> (8) <i>Descarga de archivos.</i> (9) <i>Mantener una agenda y apuntes con profesora / alumno.</i> (10) <i>Medio directo.</i> (11) <i>Poder entregar el trabajo de forma virtual.</i> (12) <i>Colgar el trabajo, programa del trabajo.</i> (13) <i>Tener un sitio fijo del que descargar todo el material de la asignatura, sin tener que andar con papeleo.</i> (14) <i>Herramienta práctica para la semipresencialidad.</i> (16) <i>Para entregar la unidad.</i> (18) <i>Entregar el trabajo.</i> (19) <i>Consultar materiales.</i> (20) <i>Entrega de trabajos.</i> (21) <i>Permite que estés informado de todo lo relativo a la asignatura.</i> (22) <i>Perfecto para organizar el contenido de cada unidad didáctica.</i> (23) <i>Es la herramienta que me resulta más útil de todas. Es por excelencia le mejor invento en la universidad.</i> (24) <i>Encontramos el material.</i> (25) <i>Descarga y consulta del material.</i> (26) <i>Saber las fechas de entrega y entregarlo todo por el Campus.</i> (28) <i>Facilita la organización de las entregas.</i> (30) <i>Muy útil para obtener información proporcionada por la profesora.</i> (31) <i>Resulta fácil descargarse los materiales.</i> (32) <i>Facilidad para descargar /entregar los trabajos.</i> (33) <i>Estar al día de todo lo que concierne a la asignatura.</i> (34) <i>Entrega del trabajo, acceso a materiales e información sobre la unidad.</i> (35) <i>Herramienta muy útil para saber todo lo relacionado con la unidad, comentarios del profesor.</i></p>					
<p>25. Indica qué herramienta prefieres de todas las herramientas que promueven la semipresencialidad. Señala las más útiles por orden de jerarquía (Campus Virtual, foro, chat, correo electrónico, otros).</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>- Campus Virtual</p> <p>1 - 79%</p> <p>2 - 12%</p> <p>3- 0%</p> <p>4 - 0%</p> <p>5 - 0%</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>- Foro</p> <p>1 - 6%</p> <p>2 - 0%</p> <p>3- 41%</p> <p>4 - 12%</p> <p>5 - 0%</p> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <p>- Chat</p> <p>1 - 6%</p> <p>2 - 3%</p> <p>3- 6%</p> <p>4 - 29%</p> <p>5 - 0%</p> </td> <td style="vertical-align: top;"> <p>- Correo electrónico</p> <p>1 - 32%</p> <p>2 - 41%</p> <p>3- 3%</p> <p>4 - 0%</p> <p>5 - 0%</p> </td> </tr> </table>		<p>- Campus Virtual</p> <p>1 - 79%</p> <p>2 - 12%</p> <p>3- 0%</p> <p>4 - 0%</p> <p>5 - 0%</p>	<p>- Foro</p> <p>1 - 6%</p> <p>2 - 0%</p> <p>3- 41%</p> <p>4 - 12%</p> <p>5 - 0%</p>	<p>- Chat</p> <p>1 - 6%</p> <p>2 - 3%</p> <p>3- 6%</p> <p>4 - 29%</p> <p>5 - 0%</p>	<p>- Correo electrónico</p> <p>1 - 32%</p> <p>2 - 41%</p> <p>3- 3%</p> <p>4 - 0%</p> <p>5 - 0%</p>
<p>- Campus Virtual</p> <p>1 - 79%</p> <p>2 - 12%</p> <p>3- 0%</p> <p>4 - 0%</p> <p>5 - 0%</p>	<p>- Foro</p> <p>1 - 6%</p> <p>2 - 0%</p> <p>3- 41%</p> <p>4 - 12%</p> <p>5 - 0%</p>				
<p>- Chat</p> <p>1 - 6%</p> <p>2 - 3%</p> <p>3- 6%</p> <p>4 - 29%</p> <p>5 - 0%</p>	<p>- Correo electrónico</p> <p>1 - 32%</p> <p>2 - 41%</p> <p>3- 3%</p> <p>4 - 0%</p> <p>5 - 0%</p>				
EVALUACIÓN					
<p>33. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad. Hubiera cambiado:</p> <p>(23) <i>Hubiera cambiado: los porcentajes respecto a otras unidades didácticas.</i> (33) <i>Se podía haber explicado en mayor profundidad los tipos de errores.</i></p>					
CARGA DE TRABAJO					
<p>39. Las tareas que me han dado más trabajo han sido:</p> <p>(1) <i>Problemas de traducción, traducción, texto paralelo.</i> (2) <i>La traducción.</i> (4) <i>En la búsqueda de textos paralelos.</i> (5) <i>La traducción como tal, porque cuando la haces, haces todo lo demás: piensas en los destinatarios, por lo tanto, en el encargo; solucionas los problemas de traducción y buscas textos paralelos para decidir cuál es la mejor solución para cada problema.</i></p>					

- (8) Traducción del manual de instrucciones.
- (9) Análisis de los problemas de traducción y traducción.
- (10) La tarea final.
- (11) Quedar con el grupo por Internet y decidir vía Messenger cómo escribir y redactar el trabajo.
- (12) Conocer Excel.
- (13) La búsqueda de textos paralelos y la corrección y la correcta maquetación del trabajo.
- (14) Análisis de los textos paralelos, traducción.
- (15) Búsqueda de textos paralelos.
- (16) Buscar textos paralelos.
- (18) Traducción, ficha de problemas de traducción.
- (20) Traducción del texto.
- (21) La traducción.
- (22) La corrección del manual de la panificadora.
- (23) La traducción.
- (24) La traducción.
- (25) Búsqueda de textos paralelos, traducción.
- (26) La traducción y la factura.
- (28) Traducción y revisión.
- (29) Traducción del manual.
- (30) Revisión y unificación del trabajo, ya que se había hecho por partes.
- (31) Rellenar las fichas.
- (33) Las fichas.
- (34) Búsqueda y análisis de textos paralelos.
- (35) Encontrar textos paralelos útiles.

41. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido: (Muy fácil = 1, fácil = 2, normal = 3, difícil = 4, muy difícil = 5.)
 1= 0% 2= 18% 3= 53% 4= 29% 5= 0%

OBSERVACIONES

45. Indica las características de esta unidad didáctica que se deberían mejorar de forma prioritaria (especificar aspectos que no aparecen en las preguntas anteriores). Sé lo más explícito posible.

- (4) Hubiese profundizado más en programa Excel.
- (5) No se me ocurre nada. Creo que esta ha sido la mejor unidad de todas las que hemos hecho hasta el momento, quizás por el hecho de tener una traducción, que siempre es algo más práctico y ameno.
- (9) Creo que ha sido una buena unidad y valoro el hecho de traducir, analizar y realizar facturas.
- (11) No mejoraría nada en particular.
- (13) Nada en particular. Debo decir que esta unidad en particular ha estado muy bien planteada, tocando el tema de la traducción, el de búsqueda y documentación y el de facturas. Tal vez habría ampliado el de traducción, pero no me quejo.
- (14) Creo que por lo general, las expectativas se han cumplido.
- (15) Realizar trabajos en grupo quita tiempo y son más difíciles de realizar.
- (20) Un poco más de clase de teoría, con más ejemplos antes de empezar a traducir directamente, para adquirir más patrones y recursos a la hora de solventar problemas de traducción.
- (21) Creo que las actividades han sido apropiadas, quizás lo que más cuesta es detenerse en el análisis del encargo de traducción, de los textos paralelos... ya que antes, al traducir, no me paraba a pensar tanto en ello.
- (24) Me ha parecido bien todo lo que había que hacer en esta unidad.
- (28) La repartición de trabajo ha sido adecuada.
- (30) No tengo ninguna crítica, ya que se mejoraron las cosas al empezar la unidad.
- (31) Lo que se ha dicho en otras evaluaciones: más claridad en cuanto a fechas y formatos de entrega.
- (33) Podría ser útil una breve introducción escrita a la unidad didácticas que explique generalidades sobre el tema que se desarrollará.

46. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.

- (15) Haría más trabajos de manera individual.
- (16) Me parece una unidad interesante, especialmente porque he aprendido a hacer facturas.
- (22) No he utilizado el foro en esta unidad.
- (28) Se agradece mucho la prórroga de tiempo ofrecida.
- (30) Ha estado bien dejar más tiempo para la entrega del trabajo final.

A continuación, analizaremos los comentarios más relevantes y representativos que han expresado los estudiantes en el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial de la unidad *La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español*. Estructuramos el análisis de acuerdo con los apartados que aparecen en el cuestionario.

- APRENDIZAJE

o *Progresión de contenidos*

En este apartado encontramos cinco comentarios, de los cuales dos indican que la progresión ha sido adecuada y no cambiarían nada y tres no responden lo que se pregunta, aunque los tres coinciden en que necesitarían más tiempo para realizar las actividades y entregarlas.

o *Contenidos que he echado de menos en esta unidad didáctica*

De los trece comentarios que han introducido los estudiantes en relación con esta pregunta, observamos que seis indican que consideran que la unidad ha sido completa y que no introducirían cambios. Posteriormente, se pueden leer cuatro comentarios que apuntan que desearían hacer más traducción. Y, por último, destacamos que dos estudiantes manifiestan su deseo de profundizar más en el programa Excel.

Respecto al hecho de hacer más traducción, podemos apuntar que se debe a que hasta el momento hemos realizado unidades introductorias como por ejemplo la caracterización del lenguaje científico-técnico en inglés y en español, la aplicación de técnicas de traducción en textos científico-técnicos, el control de calidad, el proceso de documentación y trabajo con textos paralelos, etc., que si bien no han consistido en realizar traducciones directamente, consideramos que son la base al iniciarse en la traducción científico-técnica.

Con relación a profundizar más en Excel, como indicábamos en la unidad anterior, consideramos que desde la clase de traducción científico-técnica nos atañe conocer las funciones básicas del programa con el fin de poder traducir documentos Excel sin desconfigurarlos y emitir facturas habiendo creado las fórmulas adecuadas previamente (suma, resta, multiplicación y cálculo de porcentajes), pero no trabajar el programa en profundidad.

o *Contenidos que hubiera preferido no hacer*

De los diez comentarios que hemos recibido sobre esta pregunta, notamos que cuatro opinan que no sobraba nada, que todo ha sido interesante. Sin embargo, tres estudiantes apuntan que hubieran preferido no hacer el encargo de traducción.

o *Materiales trabajados*

De los dos comentarios que encontramos sobre si estiman adecuados los materiales trabajados, destacamos el de (21), que reproducimos a continuación: "Creo que han sido los adecuados y nos han ayudado a reflexionar no sólo en la traducción, sino también en otros aspectos como el encargo, los textos paralelos."

○ *Hubiera profundizado más en...*

De nuevo surge el deseo de los estudiantes, en concreto cuatro, de trabajar con más profundidad el programa Excel y la creación de fórmulas para las facturas. Dos comentarios sugieren profundizar más en la traducción, específicamente (13) indica que profundizaría en el manual, ya que ha sido un buen ejercicio de análisis, búsqueda y traducción. También relacionado con la búsqueda un estudiante comenta que "insistiría en cómo conseguir textos paralelos en español".

○ *Hubiera profundizado menos en...*

En contraposición con dos de los comentarios a que hemos hecho referencia en la pregunta anterior, aquí también dos estudiantes consideran que profundizarían menos en el análisis de textos paralelos. Mientras que otros dos consideran que explotarían menos los problemas de traducción y uno en concreto que no cambiaría nada.

○ *Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica*

En el apartado en que preguntábamos qué les ha parecido más interesante, destacamos varias categorías de los 27 comentarios que hemos recibido:

- 1) La emisión de la factura en un encargo "real". (12 comentarios)
- 2) El análisis de textos paralelos. (Ocho comentarios)
- 3) La traducción. (Cuatro comentarios)
- 4) Simulación de un encargo de traducción de principio a fin. (Tres comentarios)

A parte de dichos comentarios, destacamos dos por hacer referencia a la progresión de los contenidos y a la secuencia de las unidades didácticas. Uno de ellos es del alumno (23) que dice: "los conocimientos adquiridos en las primeras unidades didácticas, puesto que he utilizado cosas que ya hicimos". Y el (33) apunta: "el trabajo de las estrategias de la unidad 1".

○ *Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica*

De lo que menos les ha ayudado, los estudiantes destacan en cinco ocasiones el ejercicio en el que tenían que explicar qué problemas de traducción habían encontrado y cómo los habían resuelto. Posteriormente encontramos la ficha en la que tenían que definir el encargo, algo que también apuntaban en el apartado de contenidos que hubieran preferido no hacer. Por último, mencionamos asimismo que para el estudiante (9) "todo ha sido interesante" y para el (32) "todo lo trabajado es de gran utilidad".

○ *De esta unidad didáctica yo cambiaría...*

Respecto a lo que cambiarían de la unidad, observamos que cuatro estudiantes afirman que no cambiarían nada, que les ha gustado y les ha parecido práctico [...]. Nos sorprenden estos comentarios, ya que a menudo los estudiantes no se preocupan de expresar sus agrados sino más bien los aspectos con los que no se sienten satisfechos.

Por otro lado, tres estudiantes coinciden en indicar que habría que revisar los plazos de entrega y el tiempo asignado para cada tarea. Vistos los comentarios que hemos recibido al respecto, tanto en este cuestionario como personalmente, consideramos que este es un punto que debemos modificar en nuestra propuesta.

METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD

o *Funciones del Campus Virtual*

Sobre el uso del Campus Virtual, observamos que cuatro estudiantes estiman que el uso de las distintas funciones del Campus Virtual se han utilizado adecuadamente, aunque tres alumnos hubieran preferido menos foro. Sobre este comentario, hay que especificar que, de hecho, en esta unidad no se ha trabajado el foro porque aunque se había abierto uno para que pudieran compartir problemas y soluciones de la tarea final nadie lo ha utilizado.

o *Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.). Especifica cuáles:*

Las respuestas a esta pregunta se contradicen con la anterior, en la que tres estudiantes apuntaban que preferirían trabajar menos el foro, ya que en esta ocasión, de los trece comentarios que hemos recogido, siete se pronuncian a favor de explotar más el foro. Como en el caso anterior, también aquí nos sorprende que expresen esta opinión, ya que en esta unidad precisamente han tenido la oportunidad de utilizarlo y no lo han hecho. Por último, otros tres comentarios proponen explotar más el trabajo en equipo como parte de las actividades no presenciales.

o *Beneficios de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial*

Nos sorprende muy positivamente que en esta pregunta hayan expresado su opinión 31 de los 35 estudiantes que han participado en la experimentación. Si clasificamos el conjunto de opiniones, podemos crear las siguientes categorías:

- 1) Tiempo y flexibilidad. En este punto, la inmensa mayoría de los estudiantes (26) opina que con la semipresencialidad disponen de más tiempo para organizarse las actividades (en grupo o individuales) y dedicar las horas que sean necesarias, así como mayor libertad por no tener que desplazarse y poder trabajar desde casa. Otro aspecto que destacan es que la semipresencialidad les permite asistir a otras asignaturas cuando se solapan.
- 2) Autonomía. Cinco estudiantes consideran que uno de los beneficios de la semipresencialidad es la autonomía, ya que así pueden trabajar de forma autodidacta, aprenden a gestionar ellos mismos el tiempo y, como comentario más destacable citamos el del estudiante (28), que dice que "cuando se tiene que aprender por uno mismo se retiene mejor la información".

Pero entre los comentarios sobre los beneficios, también encontramos que dos estudiantes han querido manifestar su rechazo por la semipresencialidad y han expresado que "no les gusta la semipresencialidad" y que "prefieren la presencialidad".

o *Inconvenientes de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial*

Con relación a los inconvenientes que los estudiantes encuentran a la semipresencialidad, podemos también crear varias categorías:

- 1) Tiempo. En general, declaran que con la semipresencialidad hay que invertir más tiempo para realizar las actividades y el ritmo es más acelerado. En esta categoría podríamos incluir la opinión de ocho de los 23 estudiantes que se han manifestado.
 - 2) Menos profundidad en la materia. Cinco estudiantes aclaran que con la semipresencialidad se profundiza menos en algunas materias.
 - 3) Inmediatez de respuesta. El hecho de no poder resolver al instante las dudas que surjan, como en clase, es motivo de incomodidad para tres estudiantes.
 - 4) Organización y autodisciplina. Algunos alumnos creen que uno de los inconvenientes de la semipresencialidad es que hay que ser disciplinado y saber organizarse, tanto para guiarse con el calendario de la unidad como para planificar la realización y entrega de las actividades.
 - 5) Tecnología. En dos ocasiones se han citado las tecnologías como inconveniente de la semipresencialidad: primero el Campus Virtual, por ser poco intuitivo y a veces bloquearse, y la necesidad de disponer de un acceso a Internet.
- o *Problemas encontrados en las sesiones no presenciales*

Los problemas que han encontrado los estudiantes, los podemos clasificar de la siguiente manera en función de la cantidad de comentarios de cada uno:

- 1) Organización del grupo. La mayor parte de estudiantes declara haber tenido problemas para organizar los trabajos en grupo.
- 2) Tecnología. Un comentario que se repite es el del funcionamiento del Campus Virtual, que a menudo se bloquea. Otro aspecto relacionado con la tecnología y que menciona un estudiante es la falta de los recursos electrónicos necesarios para trabajar en grupo en el centro educativo.

Por último, nos gustaría mencionar que valoramos que cuatro estudiantes aclaren que ellos no han encontrado ningún problema; en concreto, uno de ellos especifica que no ha encontrado ningún problema y que "en esta unidad ha ido todo mucho mejor".

HERRAMIENTAS VIRTUALES

o *Foro*

De los 20 comentarios obtenidos sobre el uso del foro, la práctica totalidad hace referencia a los beneficios de esta herramienta, que, según los estudiantes, sirve para aclarar dudas, interactuar con los compañeros o contrastar opiniones.

o *- Correo electrónico*

Ninguna de las opiniones sobre el correo electrónico pone en duda su utilidad. Sin embargo, vamos a clasificar los comentarios:

- 1) Medio de tutorización / comunicación con la profesora. En 11 ocasiones se destaca el correo electrónico como herramienta que posibilita el contacto con la profesora, de la que se consigue una respuesta rápida y, además, sin necesidad de tener que ir a su despacho.
- 2) Rapidez. Seis estudiantes mencionan la rapidez de esta herramienta como característica principal.

- 3) Medio de comunicación con el grupo. Para el trabajo en grupo está generalizado el uso del correo electrónico.
- 4) Envío en formato electrónico. Dos estudiantes juzgan útil el correo electrónico porque permite enviar las entregas en formato electrónico, sin necesidad de hacerlo en papel.

o *Campus Virtual*

De las consideraciones de los estudiantes sobre el Campus Virtual, destacamos las siguientes:

- 1) Repositorio de materiales. De él se pueden descargar todos los materiales de la asignatura y consultarlos cuando se desea. Además, es fácil encontrarlos porque están bien organizados.
- 2) Entrega de trabajos. En opinión de los estudiantes, resulta muy práctico entregar los materiales en formato electrónico.
- 3) Medio de información, y comunicación. Los estudiantes valoran muy positivamente el hecho de disponer en el Campus Virtual de una herramienta de avisos y otra de noticias, ya que pueden consultar en cualquier momento si hay alguna entrega inminente, si se ha producido algún cambio respecto al calendario, etc.

Por otro lado, nos gustaría mencionar algunos de los calificativos que le atribuyen al Campus Virtual: cómodo, rápido, organizado, fácil, directo, práctico y útil. O incluso el comentario del estudiante (23), según el cual, "es la herramienta más útil de todas; es por excelencia el mejor invento en la universidad".

EVALUACIÓN

En el apartado de evaluación, observamos dos comentarios, aunque uno de ellos no tiene que ver con la evaluación sino con los contenidos y la profundidad en que se trabajan.

De este modo, el único comentario sobre la evaluación indica que podría cambiarse el peso de la nota sobre la evaluación sumativa, aunque no especifica si sería para otorgarle más nota o menos, ni argumenta por qué.

CARGA DE TRABAJO

Se puede distinguir en este apartado que la tarea que ha requerido más dedicación ha sido la traducción de la tarea final; no obstante, notamos que para algunos estudiantes la búsqueda y análisis de los textos paralelos también ha sido costosa.

OBSERVACIONES

o *Aspectos que hay que mejorar de la unidad*

De los 14 comentarios que nos han hecho llegar, observamos que nueve se declaran satisfechos con la unidad, que "se han cumplido las expectativas" (14), "que ha estado muy bien planteada, tocando el tema de la traducción, el de búsqueda y documentación y el de facturas" (13), por poner dos ejemplos.

El resto de opiniones no parece ser generalizada, ya que ningún comentario se repite. Entre ellas destacamos: profundizar más en Excel, más teoría, menos trabajo en grupo, agrupación de las fechas de entrega y una pequeña introducción por escrito a la unidad.

o *Otros comentarios*

En este espacio, dos estudiantes han aprovechado para agradecer que se haya prorrogado la fecha de entrega de la tarea final.

2.4.1.4. Observaciones del diario reflexivo del docente

En este apartado resumimos algunos de los comentarios del diario reflexivo del docente de la unidad didáctica *La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español*.

- Reacción de los estudiantes en la actividad

En esta unidad, suponemos que por ser la segunda de tipo semipresencial, se muestran tranquilos. También debe de ser porque en esta unidad la participación en el foro es voluntaria, a diferencia de lo que sucedía en la unidad anterior.

- Cuestiones técnicas

No hay ninguna incidencia técnica de relevancia en esta unidad, a parte de que el Campus Virtual en alguna ocasión se bloquea. Consideramos que estos bloqueos se producen justo en el momento en que finalizan los plazos de entrega de las tareas, ya que varios estudiantes intentan colgar los documentos a la vez.

- Observaciones

Nadie ha participado en el foro que abrí para esta unidad. Se dijo que sería voluntario participar en él pero que podrían utilizarlo para intercambiar soluciones de los problemas de traducción del texto que tenían que traducir.

2.4.2. Evolución de la unidad didáctica

Como el resto de unidades didácticas probadas, la unidad *La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español* ha evolucionado en dos fases distintas: 1) prueba piloto durante el curso 2007-2008 y 2) experimentación durante el curso 2008-2009.

2.4.2.1. Prueba piloto - Incorporación de los resultados de la prueba piloto

Las modificaciones introducidas en la unidad una vez realizada la prueba piloto han sido:

- Se han creado matrices para la corrección de las actividades que forman parte de la evaluación sumativa y que, por tanto, deben calificarse.
- El cuestionario de valoración de la enseñanza semipresencial pasa a formar parte de los materiales del estudiante en esta unidad.
- Se publican los grupos de trabajo en el Campus Virtual mediante la herramienta de gestión de grupos. De este modo pueden consultar en qué grupo están y con qué compañeros deben realizar las actividades correspondientes.
- Hemos asignado una puntuación a dos actividades que no se puntuaban: la definición del encargo de traducción y el análisis de los textos paralelos.

2.4.2.2. Experimentación - Incorporación de los resultados de la experimentación

- Valoración de las modificaciones introducidas tras la prueba piloto

La valoración que hacemos de los cambios introducidos después de la prueba piloto es:

- Las matrices de corrección son una herramienta de extrema utilidad para el estudiante y para la profesora.
- El cuestionario de valoración de la enseñanza semipresencial proporciona la posibilidad al estudiante de manifestar sus preferencias y desagrados respecto a la enseñanza que se imparte.
- La publicación de los grupos de trabajo en el Campus Virtual permite que los estudiantes hagan las consultas necesarias sin necesidad de tener que ponerse en contacto con la profesora.
- El hecho de calificar el encargo de traducción que deben definir los estudiantes no creemos que hay significado una mejora en el aprendizaje, más bien al contrario: algunos alumnos han manifestado su rechazo. Consideramos, por tanto que es una actividad que no debería puntuarse. Por el contrario, sí estimamos provechoso que el análisis de los textos paralelos reciba una puntuación. Con ello creemos que se fuerza al estudiante a hacer la actividad y al mismo tiempo se retribuye el esfuerzo que conlleva este ejercicio de documentación y análisis.

- Modificaciones que deberían introducirse tras la experimentación

Una vez finalizada la experimentación de la unidad, opinamos que los cambios que habría que introducir son los siguientes:

- Se trata de una actividad poco valorada por los estudiantes y que se podría hacer perfectamente de forma oral en una sesión presencial.

- Destinar una sesión de autorización en un aula multimedia para que los estudiantes que lo deseen puedan asistir y profundizar en el uso de Excel.
- Revisar el calendario de entregas. Por un lado habría que ampliar los plazos de entrega y, por otro lado, concentrar todas las entregas en una sola, salvo el control de calidad, ya que no tendría sentido hacerlo al final.

CONCLUSIONES

El objetivo planteado al principio de esta tesis era elaborar una propuesta para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial. Para alcanzar ese objetivo nos planteábamos los siguientes objetivos específicos:

1. Construir un marco teórico sobre los fundamentos de la enseñanza de la traducción con el fin de indagar qué competencias se requieren y cómo se pueden enseñar.
2. Establecer un marco conceptual para la didáctica de la traducción.
3. Establecer un marco conceptual para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial.
4. Elaborar una propuesta pedagógica de unidades didácticas para la enseñanza de la traducción general, científico-técnica y jurídica (en diferentes combinaciones de lenguas) en la modalidad semipresencial y basada en competencias.
4. Experimentar unidades didácticas para la formación de traductores en la modalidad semipresencial con el fin de evaluar su adecuación y ajustar la propuesta.

En los siguientes apartados indicamos los resultados obtenidos en relación con cada uno de estos objetivos.

1. CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO TEÓRICO PARA LA ELABORACIÓN DE NUESTRA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Hemos construido el marco teórico de nuestra tesis partiendo de: I) la noción de competencia traductora y II) la adquisición de la competencia traductora.

A partir de la revisión de las investigaciones sobre la competencia traductora y la adquisición de la competencia traductora hemos destacado los trabajos realizados por autores como Hurtado Albir y el grupo PACTE. En este sentido, hemos alcanzado las siguientes conclusiones:

1. Consideración de la competencia traductora como un conjunto de varias subcompetencias

De la investigación sobre la competencia traductora de PACTE hemos constatado que la competencia traductora está integrada por diferentes subcompetencias: lingüística, extralingüística, instrumental, estratégica y conocimientos de la traducción.

2. Importancia de la subcompetencia extralingüística y la subcompetencia instrumental en la caracterización y en la adquisición de la competencia en traducción científico-técnica y jurídica

Del análisis de las subcompetencias que integran la competencia traductora hemos constatado que la subcompetencia extralingüística y la subcompetencia instrumental destacan en la caracterización y en la adquisición de la competencia en traducción científico-técnica y jurídica. Estas subcompetencias engloban el conocimiento de los

ordenamientos jurídicos, las diferentes ramas del derecho, conocimientos sobre ciencia y tecnología, así como el uso de las fuentes de documentación y las tecnologías de la información aplicadas a la traducción, el análisis de las herramientas del traductor especializado (las fuentes de documentación, los formularios legales, los textos paralelos electrónicos, etc.) y la sistematización del método de trabajo con programas de traducción asistida.

3. Importancia de la investigación sobre la adquisición de la competencia traductora para la didáctica de la traducción

De la revisión de las investigaciones existentes sobre la adquisición de la competencia traductora hemos destacado los trabajos realizados por el grupo PACTE.

Hemos postulado, siguiendo a Hurtado Albir, que la elaboración de un modelo didáctico ha de partir de los aspectos relacionados con una concepción de competencia traductora y su adquisición. Dicho modelo, según PACTE, es dinámico y cíclico y consiste en un proceso de aprendizaje en el que el estudiante partirá de un conocimiento novato y llegará a un conocimiento experto tras desarrollar e integrar las diferentes subcompetencias de la competencia traductora.

2. ESTABLECIMIENTO DE UN MARCO CONCEPTUAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Hemos establecido un doble marco conceptual para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial que abarque tanto la enseñanza de la traducción como la enseñanza en la modalidad semipresencial.

l) La enseñanza de la traducción

De la revisión de algunas propuestas formativas sobre la enseñanza de la traducción hemos constatado que la didáctica de la traducción se ha ido construyendo progresivamente, pero que su estudio se encuentra aún en un estado incipiente. En este sentido, queremos resaltar las siguientes conclusiones:

1. Constatación de que la didáctica de la traducción es un campo de investigación

En el análisis de las propuestas didácticas para la enseñanza de la traducción hemos constatado que se produce un punto de inflexión en el momento en que la didáctica de la traducción pasa a ser planteada como objeto de estudio y de investigación, aunque retrasado respecto a otros campos del saber. En este sentido, las aportaciones que queremos destacar son:

- En los años 80 se empieza a plantear la enseñanza de la traducción recurriendo a la pedagogía. En este aspecto destacan los trabajos pioneros de Delisle.
- La adopción de un enfoque pedagógico basado en objetivos de aprendizaje, tal como plantean Delisle y Hurtado Albir.
- La adopción del enfoque por tareas como marco metodológico para la enseñanza de la traducción, adaptado a las tareas de traducción por Hurtado Albir, Kelly y González Davies.
- La enseñanza de la traducción estructurada por unidades didácticas articuladas por objetivos de aprendizaje y tareas de traducción, propuesta por Hurtado Albir.

- La enseñanza de la traducción por competencias, propuesta por Hurtado Albir y Kelly.

2. Constatación de la necesidad de elaborar diseños curriculares tanto para la enseñanza de la traducción general y especializada

A pesar de que debemos realizar un análisis más exhaustivo, en la primera aproximación que hemos realizado a las propuestas formativas para la enseñanza de la traducción, hemos constatado la escasez de propuestas pedagógicas sobre la traducción general y especializada del inglés, francés y portugués al español.

Hemos dado cuenta de la inexistencia de propuestas para la enseñanza de la traducción científico-técnica del francés y del portugués al español, así como para la enseñanza de la traducción jurídica del portugués al español.

Esta escasez, y en algunos casos inexistencia, de propuestas para la enseñanza de la traducción nos ha permitido constatar que existe la necesidad de elaborar un diseño curricular para la enseñanza de la traducción en las materias y combinaciones lingüísticas que nos ocupan aquí teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- La necesidad de plantear una enseñanza de la traducción centrada en el proceso.
- La importancia de elaborar una propuesta pedagógica atendiendo a los diferentes elementos del diseño curricular (competencias, contenidos de aprendizaje, unidades didácticas, actividades de aprendizaje, materiales didácticos y evaluación).
- La utilidad de las propuestas pedagógicas de otras combinaciones lingüísticas como fuente de inspiración y punto de partida para presentar las propuestas en las tres combinaciones lingüísticas seleccionadas.
- La posibilidad de que esta propuesta esté adaptada a la modalidad semipresencial merced a las nuevas tecnologías y a la posibilidad que brindan las universidades.

3. Constatación de la necesidad de elaborar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en diferentes especialidades y combinaciones lingüísticas en la modalidad semipresencial

Hemos constatado la inexistencia de cualquier propuesta pedagógica completa para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial. Esto nos ha permitido dar cuenta de que existe una necesidad de elaborar propuestas pedagógicas para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- La necesidad de elaborar una propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial en distintas combinaciones lingüísticas y especialidades.
- La importancia de que dicha propuesta atienda a los diferentes elementos del diseño curricular (competencias, contenidos de aprendizaje, grado de presencialidad y distancia, herramientas tecnológicas de promoción de la semipresencialidad, unidades didácticas, actividades de aprendizaje, recursos y materiales didácticos y evaluación).

II) La enseñanza en la modalidad semipresencial

1. Identificación de escasez de modelos propuestos para la enseñanza semipresencial

En el análisis de las propuestas para la enseñanza semipresencial, hemos constatado la escasez de modelos existentes, especialmente en el ámbito español, en el que además conviven denominaciones diferentes.

Dichas propuestas nos han servido de punto de partida para: 1) reconocer cuáles son los ejes de la semipresencialidad, 2) revisar las herramientas que pueden promover la enseñanza semipresencial y 3) describir la metodología de la semipresencialidad.

2. Identificación de las herramientas que promueven la semipresencialidad

Para la identificación de herramientas que promueven la semipresencialidad, hemos tenido que recurrir a las herramientas que promueven la distancia para luego combinarlas con cierto grado de presencialidad. En este sentido, hemos identificado cinco grupos de herramientas:

- 1) Herramientas de comunicación virtual, entre las que destacamos el foro de debate, el chat, el correo electrónico, las listas de distribución, etc.
- 2) Herramientas sociales, entre las que hemos destacado el wiki o la bitácora (blog).
- 3) Sistemas de aprendizaje virtual, entre los que hemos encontrado los entornos de aprendizaje virtual y los campus virtuales.
- 4) Uso compartido de documentos.
- 5) Aprendizaje electrónico móvil.

3. Descripción de la metodología de la semipresencialidad

En lo que se refiere a la metodología de la semipresencialidad, hemos constatado que es necesario tener en cuenta esencialmente tres aspectos:

- 1) Los materiales de aprendizaje, que, además de tener que promover el aprendizaje, deberán adaptarse a la tecnología para la cual se han diseñado y disponer de un diseño gráfico con el que el estudiante identifique fácilmente qué debe hacer y cómo.
- 2) Las actividades de aprendizaje, que se diseñarán en función de la competencia que se desee trabajar, el tipo de tarea que mejor se ajuste a la adquisición de dicha competencia (tarea, proyecto, estudio de casos, trabajo cooperativo, etc.), el tipo de contenidos asociados a la actividad (conceptuales o procedimentales), la interacción de la actividad (individual o en grupo), el grado de presencialidad y no presencialidad, el tiempo necesario para la ejecución de la actividad, las herramientas que mejor se adapten a la actividad y de qué forma se evaluará la actividad.
- 3) El papel de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que sufre una transformación con la que el alumno dejará de ser un receptor pasivo de los contenidos para desempeñar un papel activo y demostrar su autonomía, responsabilidad y capacidad de organización y planificación, además de tener que ser competente en el uso de las TIC, y el profesor, que deja de ser el concentrador de conocimientos para convertirse en un facilitador de aprendizajes, y que también deberá ser competente en el uso de las TIC.

3. Elaboración de una propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial para diferentes especialidades y combinaciones lingüísticas: iniciación a la traducción, traducción científico-técnica y traducción jurídica

Hemos elaborado una propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial en las especialidades y combinaciones lingüísticas que especificamos a continuación:

- Enseñanza de la traducción en un nivel de iniciación en la modalidad semipresencial en las combinaciones lingüísticas: inglés-español, francés-español y portugués-español.
- Enseñanza de la traducción científico-técnica en la modalidad semipresencial en las combinaciones lingüísticas: inglés-español, francés-español y portugués-español.
- Enseñanza de la traducción jurídica en la modalidad semipresencial en la combinación lingüística portugués-español.

1. Explicitación de las competencias específicas

Hemos adoptado la clasificación de competencias específicas del “Proyecto de Grado de Traducción e Interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)”, en cuyo contexto se ha diseñado la propuesta y se ha llevado a cabo la experimentación de cuatro unidades didácticas.

2. Adopción de una concepción pedagógica basada en el constructivismo, la formación por competencias y en el enfoque por tareas

Hemos partido de una concepción pedagógica constructivista para la elaboración de la propuesta pedagógica que hemos presentado, en la que el alumno se encuentra en el centro de la acción formativa. Esta concepción nos ha permitido adoptar la formación por competencias y el enfoque por tareas como marco metodológico por permitir centrar la enseñanza en los procesos de aprendizaje e integrar todos los elementos del diseño curricular (competencias, contenidos de aprendizaje, progresión, actividades, metodología de la semipresencialidad, evaluación, etc.).

3. Selección de contenidos

Hemos elaborado una selección de contenidos estrechamente relacionada con la formulación de las competencias específicas y siguiendo una estructuración lógica para facilitar el aprendizaje de los nuevos contenidos y su incorporación a la estructura cognitiva del alumno de acuerdo con sus conocimientos previos. Estos contenidos se han organizado estableciendo una progresión gradual de dificultad.

4. Secuenciación de las unidades didácticas

Antes de diseñar las unidades didácticas, hemos establecido una secuenciación para las tres materias que incluimos en esta tesis teniendo en cuenta la progresión de

dificultad. Además, hemos agrupado las unidades didácticas por bloques en función de los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar.

Los bloques y las unidades didácticas que hemos diseñado para iniciación a la traducción son:

Iniciación a la traducción	
Bloques	Unidades didácticas
1. Herramientas de trabajo del traductor	1. Las herramientas electrónicas del traductor
2. Principios metodológicos de la traducción	2. Los rasgos diferenciales entre las lenguas de trabajo 3. La traducción de referentes culturales 4. El control de calidad en traducción 5. Las etapas de un proyecto de traducción
3. Traducción de tipologías textuales	6. La traducción de textos narrativos 7. La traducción de textos descriptivos 8. La traducción de textos argumentativos 9. La traducción de textos conceptuales 10. La traducción de textos instructivos
4. Mercado profesional	11. El mercado laboral del traductor

Los bloques de contenidos y las unidades didácticas que hemos formulado para traducción científico-técnica son los siguientes:

Traducción científico-técnica	
Bloques	Unidades didácticas
1. Herramientas de trabajo del traductor	1. Las herramientas del traductor científico-técnico
2. Mercado profesional	2. El mercado laboral del traductor científico-técnico
3. Principios metodológicos de la traducción científico-técnica	3. Las características del lenguaje técnico y el lenguaje científico 4. Las estrategias de traducción para los textos científico-técnicos 5. Las etapas para la realización de un encargo de traducción científico-técnico 6. El control de calidad de textos científico-técnicos
4. Traducción de textos científico-técnicos	7. La traducción de textos divulgativos científico-técnicos para público general 8. La traducción de textos instructivos científico-técnicos para público general 9. La traducción de un documento técnico en soporte audiovisual 10. La traducción de un póster para un congreso de biomedicina 11. La traducción de un editorial para una revista de divulgación científica para público especializado 12. La traducción de un artículo de divulgación científica

Por último, las unidades didácticas, distribuidas en bloques de contenidos, para la enseñanza de la traducción jurídica son las que especificamos a continuación.

Traducción jurídica	
Bloques	Unidades didácticas
1. Herramientas de trabajo del traductor	1. Las herramientas del traductor jurídico
2. Mercado profesional	2. La traducción jurada y la traducción jurídica 3. El mercado laboral del traductor jurídico
3. Principios metodológicos de la traducción	4. La caracterización del lenguaje jurídico 5. La caracterización y clasificación de forma contrastiva de los diferentes géneros legales
4. Campo temático	6. Los ordenamientos jurídicos y las ramas del derecho
5. Traducción de tipologías textuales	7. La traducción de textos jurídicos administrativos 8. La traducción de textos jurídicos divulgativos 9. La traducción de textos judiciales 10. La traducción de un contrato de compraventa 11. La traducción de un contrato de arrendamiento 12. La traducción de un contrato de trabajo 13. La traducción de unos poderes 14. La traducción de un testamento 15. La traducción de una escritura de compraventa

5. Diseño de los materiales de la propuesta pedagógica

Para la elaboración de las unidades didácticas que hemos presentado, hemos diseñado:

- 8 unidades didácticas
- 28 tareas de aprendizaje
- 17 materiales de apoyo
- 8 textos de trabajo en inglés
- 6 textos de trabajo en francés
- 19 textos de trabajo en portugués
- 17 textos de trabajo en español
- 6 fichas de trabajo para la combinación inglés-español
- 6 fichas de trabajo para la combinación francés-español
- 13 fichas de trabajo para la combinación portugués-español
- 23 fichas de trabajo sin ninguna combinación lingüística asociada
- 21 matrices de evaluación
- 5 cuestionarios de autoevaluación
- 1 cuestionario para la evaluación de la enseñanza en la modalidad semipresencial
- 8 calendarios de trabajo
- 1 diario reflexivo del estudiante
- 1 diario reflexivo del profesor
- 1 diario reflexivo del profesor para el foro
- 3 cuestionarios de evaluación diagnóstica

6. Elaboración de actividades de aprendizaje

Hemos adoptado el sistema de fichas de trabajo para plantear el trabajo de los contenidos y promover la adquisición de las competencias formuladas.

Hemos propuesto actividades de aprendizaje variadas según el tipo de competencia que nos proponíamos adquirir. A modo de ejemplo, citamos algunas de ellas:

- a) Actividades para el trabajo de competencias profesionales: elaborar listados, señalar diferencias, indicar Verdadero/Falso para comprobar la comprensión de conceptos, buscar información, crear un esquema para explicar el sistema de archivo que se llevará a cabo, realizar un análisis de un texto antes de traducirlo, revisar traducciones, debatir las salidas profesionales del traductor.
- b) Actividades para el trabajo de competencias metodológicas: extraer información del material de apoyo, completar con conceptos, indicar Verdadero/Falso para comprobar la comprensión de conceptos, buscar información sobre géneros o tipologías textuales, buscar textos paralelos, clasificar textos según su género.
- c) Actividades para el trabajo de competencias textuales: clasificar los textos según el género al que pertenecen, buscar las características de los géneros, analizar un texto, identificar documentos y definirlos, enumerar semejanzas y diferencias, definir un encargo de traducción, etc.

7. Selección de las herramientas para promover la semipresencialidad

Las herramientas que hemos seleccionado para apoyar nuestra propuesta pedagógica en la modalidad semipresencial tienen como objetivo crear un espacio de comunicación que complemente la comunicación presencial y en el que se puedan desarrollar actividades formativas, además de servir como repositorio de materiales de aprendizaje. En este sentido, las herramientas que hemos propuesto son: el Campus Virtual como entorno virtual de aprendizaje, el foro, el correo electrónico, el chat de texto y de voz, el uso compartido de documentos, la bitácora y el wiki.

8. Definición de un sistema de tutorización

El sistema de tutorización que hemos propuesto contempla:

- La tutorización presencial (individual o en grupo, durante las sesiones de enseñanza-aprendizaje o en el despacho).
- La tutorización no presencial gracias al uso de herramientas de comunicación virtual.

9. Formulación de un sistema de evaluación: diseño de instrumentos y procedimientos

El sistema de evaluación que hemos formulado en la propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial contempla los siguientes procedimientos de evaluación:

- **Procedimientos de evaluación diagnóstica**

Hemos formulado una evaluación diagnóstica con el objetivo de recoger el perfil del estudiante así como su nivel de traducción en la materia antes de iniciar la asignatura. Consideramos que es muy importante conocer el perfil del estudiante al iniciar la asignatura, ya que el docente puede reorganizar ciertos aspectos del programa o tutorizar de forma más personalizada a un estudiante o grupo de

estudiantes concreto, ya sea porque no tiene el dominio suficiente de las TIC o porque la lengua española no sea su lengua materna.

Se ha diseñado una evaluación diagnóstica para cada materia en una combinación lingüística concreta, si bien se pueden incluir textos en otros idiomas con el fin de adaptarla a cualquier otra combinación lingüística.

Los instrumentos utilizados en la evaluación diagnóstica son:

- Cuestionario de evaluación diagnóstica para Iniciación a la traducción (del inglés al español) (*cf. supra* Parte III - 3.2).
- Cuestionario de evaluación diagnóstica para Traducción científico-técnica (del inglés al español) (*cf. supra* Parte III - 3.2).
- Cuestionario de evaluación diagnóstica para Traducción jurídica (del portugués al español) (*cf. supra* Parte III - 3.2).

○ Procedimientos de evaluación formativa

La evaluación formativa que hemos diseñado nos sirve para ayudar al estudiante y al profesor a reflexionar sobre el proceso, la planificación del programa y los materiales didácticos. En este sentido, hemos diseñado 41 actividades de evaluación formativa, así como la estructura de la carpeta de aprendizaje del estudiante, con el fin de recoger información sobre todo el proceso de aprendizaje y no sólo los resultados.

○ Procedimientos de evaluación sumativa

Algunas de las actividades de aprendizaje que hemos diseñado se han planteado como actividades evaluadoras y forman parte de la evaluación sumativa, en concreto 13. Para que el estudiante pueda guiarse, al final de las cuatro unidades didácticas que hemos experimentado, hemos incluido los porcentajes que estas actividades representan en la calificación total de la asignatura en que se enmarcan.

○ Procedimientos de coevaluación

Hemos diseñado 21 actividades de coevaluación con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje y promover la autonomía y responsabilidad del estudiante, ya que al evaluar el trabajo de un compañero, el estudiante reflexiona sobre el suyo propio y al mismo tiempo desarrolla un espíritu crítico y autonomía. Con la coevaluación, el estudiante conoce el proceso de evaluación, ya que él mismo interviene en él.

○ Procedimientos de autoevaluación

Hemos diseñado 17 actividades de autoevaluación en las que el estudiante debe reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, con el fin de mejorarlo. Los datos extraídos de la autoevaluación también deben servir al docente para evaluar su enseñanza.

Hemos diseñado cinco cuestionarios de autoevaluación para cinco unidades didácticas con el fin de que el propio estudiante pueda evaluar su grado de adquisición de las competencias específicas y genéricas de la unidad didáctica correspondiente.

Otro instrumento de autoevaluación que hemos diseñado es el diario reflexivo. Hemos creado tres tipos de diario reflexivo diferentes:

- Diario reflexivo del estudiante. Este instrumento de autoevaluación pretende ser alternado con los cuestionarios de autoevaluación, de manera que la actividad de autoevaluación al finalizar una unidad no se convierta en algo repetitivo.
- Diario reflexivo del docente. Este diario pretende servir para recoger las reflexiones y observaciones del docente a lo largo de la unidad, de manera que habrá tantos como sesiones o actividades de aprendizaje tenga la unidad.
- Diario reflexivo del docente para el foro. Hemos creado un diario reflexivo específicamente para realizar el seguimiento del foro.

Además de los procedimientos de evaluación mencionados, hemos elaborado los siguientes instrumentos de evaluación:

○ **Cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial**

Otro de los instrumentos que hemos diseñado para la evaluación formativa es el de evaluación de la semipresencialidad (*cf. supra* Parte IV - 1.4.2). Este cuestionario nos ha proporcionado datos con respecto a la evaluación que hacen los propios estudiantes sobre los distintos aspectos de la enseñanza, y más específicamente de la enseñanza semipresencial, en cada unidad didáctica.

○ **Matriz de evaluación y baremo de corrección de traducciones**

Hemos creado 21 matrices de evaluación con el fin de que el estudiante conozca los criterios de evaluación de las distintas actividades de aprendizaje y que pueda orientarse en lo que se espera de él.

○ **Evaluación general de la asignatura**

Hemos diseñado dos cuestionarios de evaluación de la asignatura: uno en el que el estudiante pueda expresar la valoración que hace de la asignatura en su conjunto (*cf. supra* Parte III - 3.10) y otro para el docente (*cf. supra* Parte III - 3.11).

4. Experimentación de la propuesta pedagógica para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial

Hemos experimentado cuatro unidades didácticas de nuestra propuesta pedagógica con el fin de evaluar la adecuación de la propuesta que hemos elaborado.

La experimentación se ha realizado en dos fases: una prueba piloto durante el curso 2007-2008 y la experimentación propiamente dicha durante el curso 2008-2009. Se han experimentado cuatro unidades didácticas de dos asignaturas del plan de estudios de la licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona, en concreto:

- Iniciación a la traducción

- La traducción de referentes culturales del inglés al español
- La traducción de textos narrativos del inglés al español

- Traducción científico-técnica
 - El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español
 - La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español

En número de estudiantes que han participado de la experimentación han sido: 30 en Iniciación a la traducción y 35 en Traducción científico-técnica.

Las herramientas que hemos utilizado para promover la semipresencialidad han sido: el Campus Virtual de la Universitat Autònoma de Barcelona como entorno virtual de aprendizaje, el foro, el correo electrónico y el chat.

Los datos que hemos recogido se han extraído de los siguientes instrumentos:

- Cuestionarios de evaluación diagnóstica de las asignaturas objeto de la experimentación:
 - 31 cuestionarios de Iniciación a la traducción general del inglés al español
 - 35 cuestionarios de Traducción científico-técnica del inglés al español
- Cuestionarios de autoevaluación de las unidades didácticas experimentadas:
 - 28 cuestionarios - *La traducción de referentes culturales del inglés al español*
 - 28 cuestionarios - *La traducción de textos narrativos del inglés al español*
 - 31 cuestionarios - *El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español*
 - 34 cuestionarios - *La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español*
- Cuestionarios de evaluación de la enseñanza semipresencial de las unidades didácticas experimentadas:
 - 28 cuestionarios - *La traducción de referentes culturales del inglés al español*
 - 28 cuestionarios - *La traducción de textos narrativos del inglés al español*
 - 32 cuestionarios - *El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español*
 - 34 cuestionarios - *La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español*
- Actividades de aprendizaje de las unidades didácticas experimentadas:

Se han recogido tanto las que se han formulado como actividades para la evaluación formativa como sumativa. Las actividades que formaban parte de la evaluación sumativa han servido para otorgar al estudiante una calificación, mientras que las actividades que formaban parte de la evaluación formativa sólo en algunos casos se han puntuado, con el único objetivo de que los estudiantes conocieran su situación en el proceso de aprendizaje. En este sentido, las actividades experimentadas han sido las siguientes:

- 4 actividades de aprendizaje realizadas por 26 estudiantes - *La traducción de referentes culturales del inglés al español*
- 6 actividades de aprendizaje realizadas por 27 estudiantes - *La traducción de textos narrativos del inglés al español*
- 4 actividades de aprendizaje realizadas por 35 estudiantes - *El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español*
- 6 actividades de aprendizaje realizadas por 35 estudiantes - *La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español*

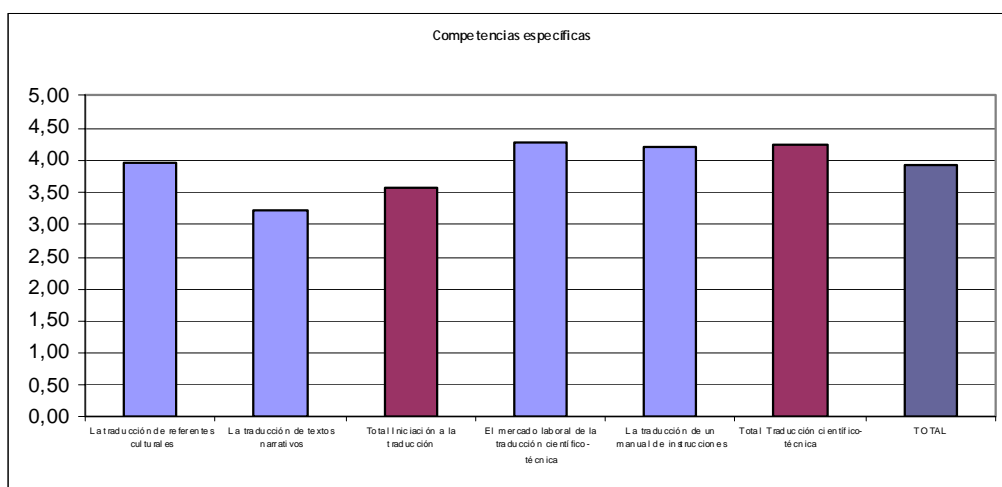
- Diario reflexivo del docente de las cuatro unidades didácticas experimentadas:
 - 5 diarios de sesión - *La traducción de referentes culturales del inglés al español*
 - 12 diarios de foro - *La traducción de referentes culturales del inglés al español*
 - 6 diarios de sesión - *La traducción de textos narrativos del inglés al español*
 - 6 diarios de foro - *La traducción de textos narrativos del inglés al español*
 - 3 diarios de sesión - *El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español*
 - 10 diarios de foro - *El mercado laboral de la traducción científico-técnica del inglés al español*
 - 6 diarios de sesión - *La traducción de un manual de instrucciones del inglés al español*

5. Resultados de la experimentación

De los datos recopilados a partir de los distintos instrumentos, hemos alcanzado las siguientes conclusiones:

1. Los estudiantes han adquirido las competencias específicas

En el cuestionario de autoevaluación de cada una de las unidades didácticas experimentadas, los estudiantes consideran que han adquirido las competencias específicas ya que han otorgado una puntuación alta, tal y como se muestra en el siguiente gráfico:



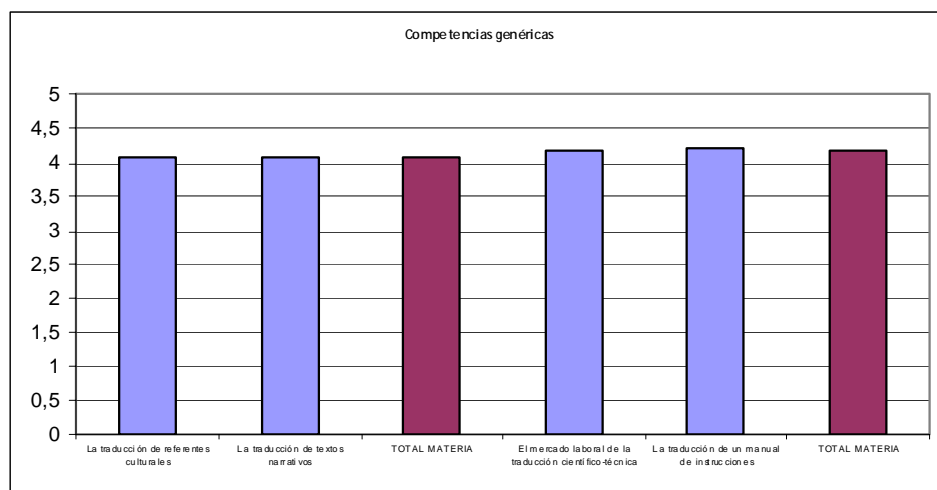
Con los resultados obtenidos, hemos constatado que los estudiantes de Iniciación a la traducción consideran que han adquirido las competencias específicas que se trabajaban en las unidades didácticas experimentadas con un 3,9 sobre 5, mientras que los estudiantes de Traducción científico-técnica superan su valoración y estiman que han adquirido las competencias específicas trabajadas con un 4,3 sobre 5.

Al comparar la puntuación que se han otorgado los propios estudiantes referente a la adquisición de las competencias específicas con la puntuación que se les ha otorgado en las actividades de aprendizaje que formaban parte de la evaluación sumativa, hemos constatado que la puntuación es prácticamente idéntica, lo cual demuestra

que los estudiantes han adquirido las competencias específicas de las unidades didácticas experimentadas.

2. Los estudiantes han adquirido las competencias genéricas

Los resultados obtenidos del cuestionario de autoevaluación en relación con las competencias genéricas trabajadas en las unidades didácticas que se han experimentado ponen de manifiesto que los estudiantes consideran que han adquirido estas competencias, ya que han otorgado una puntuación alta, como se puede observar en el siguiente gráfico:



Hemos dado cuenta de que los resultados que se han otorgado los estudiantes en las competencias genéricas han sido superiores en Traducción científico-técnica, con un 4,20 de media sobre 5, que en Iniciación a la traducción, con un 4,08 sobre 5.

Nuestra valoración con respecto a la adquisición de las competencias genéricas coincide con la valoración que hacen los propios estudiantes, tal y como hicimos constar en el diario reflexivo del docente a lo largo de la experimentación.

3. La metodología de la enseñanza que se ha aplicado ha sido adecuada

De los datos extraídos del cuestionario de evaluación de la enseñanza, podemos constatar que los estudiantes han considerado adecuados los siguientes aspectos:

- Los contenidos para el desarrollo de las competencias específicas y genéricas de las distintas unidades didácticas. Los contenidos trabajados han satisfecho los distintos niveles de aprendizaje (comprensión, identificación, análisis, aplicación y evaluación).
- La progresión de los contenidos.
- El diseño de los materiales y el uso de iconos ha resultado útil a los estudiantes para orientarse. Asimismo, se ha valorado muy bien que las unidades didácticas acaben con una tarea final integradora que se ha de realizar de forma autónoma.
- Los materiales trabajados en las unidades didácticas (textos, materiales de apoyo, fichas de trabajo, etc.).

Por otro lado, los estudiantes han valorado que los objetivos planteados al inicio de cada una de las unidades experimentadas se han cumplido y que las actividades han resultado variadas: clasificar (errores de traducción, problemas que plantea un texto), formular hipótesis (cómo cambiaría la traducción con un encargo diferente), analizar (un texto original en vistas a su traducción), buscar información (textos paralelos, terminología especializada, tarifas), verbalizar procedimientos (explicar el proceso que se ha seguido para resolver los problemas de traducción que plantea un texto), aplicar técnicas instrumentales (uso de las TIC para la documentación y edición de un texto), resolver problemas (de traducción, de referentes culturales), redactar un informe (sobre un encargo de traducción, un debate en el foro), argumentar (la aplicación de técnicas o estrategias de traducción).

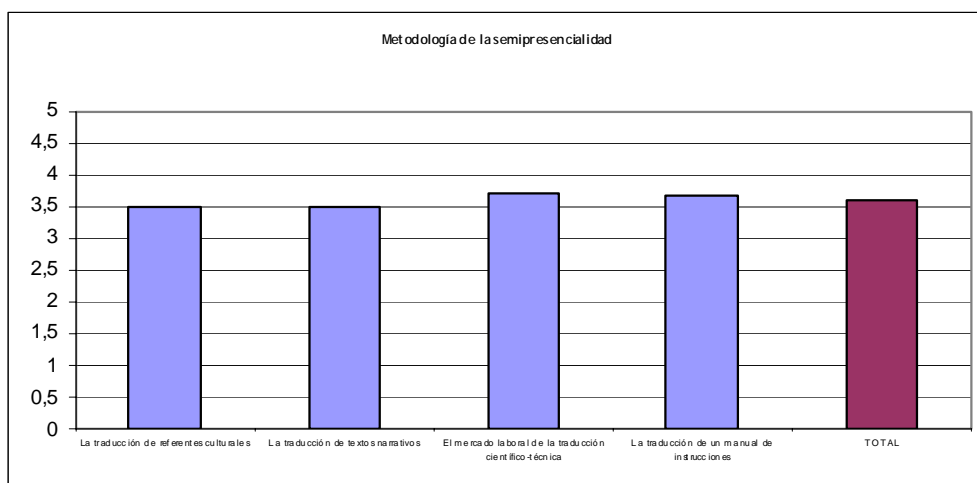
A lo largo de la experimentación, hemos constatado que la metodología aplicada en nuestra propuesta pedagógica ha sido correcta, tanto en lo que se refiere a los contenidos, como su progresión y los materiales utilizados, tal y como hicimos constar en el diario reflexivo del docente.

4. El sistema de evaluación aplicado ha sido adecuado

- El sistema de evaluación aplicado ha sido considerado como transparente gracias a las matrices de evaluación y el baremo de corrección de traducciones.
- Los estudiantes han considerado importante disponer de las matrices de evaluación, que les guían en lo que deben hacer y cómo deben hacerlo, así como de los niveles que pueden alcanzar en función de su desempeño. Este tipo de instrumento ha tenido como consecuencia calificaciones más altas.
- La evaluación frecuente mejora el rendimiento de los estudiantes.
- Los estudiantes se esfuerzan más en las actividades que forman parte de la evaluación sumativa porque desean conseguir una buena calificación.

5. La metodología de la semipresencialidad aplicada ha sido correcta

Al analizar los datos recogidos de los cuestionarios de evaluación de la enseñanza semipresencial en las unidades didácticas experimentadas, hemos constatado que los estudiantes la valoran bien, con una puntuación de 3,6 sobre 5. Esta puntuación es superior en el caso de la asignatura de Traducción científico-técnica frente a la de Iniciación a la traducción, cosa que demuestra que los estudiantes de tercer año del Grado están más predispuestos para el trabajo autónomo que requiere la semipresencialidad que los estudiantes de primero.



Resulta de gran utilidad poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar de manera autónoma en equipo o individualmente, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.). No obstante, los estudiantes no desearían disponer de más sesiones no presenciales de las ya asignadas, aunque sí estarían dispuestos a trabajar más con el foro.

El grado de semipresencialidad otorgado a las unidades didácticas experimentadas ha resultado adecuado y los estudiantes no introducirían más trabajo a distancia, más bien al contrario: en caso de darles la opción, se decantan por la presencialidad.

Desde nuestro punto de vista, la metodología de la semipresencialidad ha sido adecuada, si bien hemos constatado que los estudiantes no están habituados a trabajar en esta modalidad. En este sentido puede ser aconsejable, con los estudiantes que nunca han trabajado en esta modalidad, aumentar el grado de no presencialidad progresivamente a lo largo de la asignatura, de manera que vayan adquiriendo más autonomía y responsabilidad de forma gradual.

6. Ventajas de la semipresencialidad

De modo general, las conclusiones a las que hemos llegado a partir de las valoraciones de los estudiantes y de las observaciones en nuestro diario reflexivo relacionadas con la metodología de la semipresencialidad a partir de los datos recogidos de la experimentación llevada a cabo son las que detallamos a continuación:

- La semipresencialidad promueve la autonomía y responsabilidad, como apuntan los estudiantes en todas las unidades didácticas experimentadas: "la semipresencialidad ayuda a aprender a ser autónomo y a hacer el trabajo solo", "te permite desarrollar tus capacidades de forma autónoma", "cuando busca uno mismo la información la suele retener mejor", "se gana independencia y madurez en el trabajo", "se tiene más tiempo para documentarse y así se aprende más".
- La semipresencialidad fomenta la flexibilidad de horarios, libertad para organizarse el trabajo y el trabajo al propio ritmo. En este sentido, los estudiantes han presentado comentarios como: "podemos trabajar a nuestro ritmo", "mayor libertad, el hecho de poderse desplazar a buscar aquí y allá y emplear todo el

tiempo que haga falta en algo”, “fomenta que el alumno autogestione su tiempo”, “te enfrentas a las dificultades tú solo, aprendes a tomar decisiones de forma autónoma y arreglártelas como sea”, “la libertad de trabajar a un ritmo que me guste”.

- La semipresencialidad fomenta el trabajo en equipo. En esta dirección se han pronunciado los estudiantes: “tienes más tiempo para [...] quedar con los integrantes de tu grupo”, “más tiempo para trabajar en equipo”, “sobre todo para el trabajo en grupo es esencial, porque permite coincidir con tus compañeros en un mismo horario, y si pretendemos hacerlo de otra manera resulta mucho más complicado”.

7. Inconvenientes de la semipresencialidad

Hemos constatado asimismo que la semipresencialidad puede ocasionar los siguientes problemas:

- La falta de hábito de trabajar de modo semipresencial ha provocado entre los estudiantes inseguridad e incertidumbre: “muchas veces es necesario ir a clase, porque es más fácil seguir los contenidos”, “vas un poco perdido”, “en ocasiones no aprovechas ese rato para trabajar”.
- La semipresencialidad obliga a depender de las tecnologías (ordenador, Internet...), como apuntan los estudiantes: “te obliga a estar frente al ordenador, pendiente del correo, foro, etc. Pierdes la comunicación humana”, “te obliga a estar demasiado frente al ordenador, pendiente del correo”, “supone un problema si no dispones de un aula multimedia desde donde acceder a los recursos de la red”.
- La semipresencialidad comporta mayor carga de trabajo para el estudiante (y para el profesor) que la presencialidad. En este sentido, apuntan los estudiantes: “muchas veces es difícil seguir el ritmo”, “mucho más trabajo para casa”.
- Descoordinación entre los miembros del grupo. Este problema se acentúa cuando los grupos no los han formado los propios estudiantes.
- Imposibilidad de acceder a la Red desde casa en el caso de algunos estudiantes.
- Ausencia de un espacio para el trabajo en grupo y con ordenadores en el centro educativo.
- Falta de organización del estudiante, como apunta un estudiante: “no me he sabido organizar, me ha costado bastante establecerme las pautas de entrega, las etapas de los trabajos. Me siento mejor si estoy obligado a ir a clase”.

Perspectivas de la investigación

Para concluir, queremos señalar que nuestra propuesta es un paso más en el campo de la didáctica de la traducción en general y de la didáctica de la traducción especializada —científico-técnica y jurídica— en particular.

Las perspectivas que vislumbramos para el futuro son:

1. Recopilar un corpus multilingüe de textos en inglés, francés, portugués y español que sirva de apoyo a la enseñanza de la traducción tanto en un nivel de iniciación como para la traducción científico-técnica.
2. Realizar un análisis contrastivo de textos que debería contemplar:
 - 1) Textos de diferentes tipologías textuales (textos narrativos, descriptivos, argumentativos, conceptuales e instructivos), como apoyo a la enseñanza de la traducción en un nivel de iniciación en las combinaciones inglés-español, francés-español y portugués-español.
 - 2) Textos de diferentes géneros científico-técnicos que sirvan de apoyo a la enseñanza de la traducción científico-técnica en las combinaciones inglés-español, francés-español y portugués-español.
 - 3) Textos de diferentes géneros científico-técnicos que sirvan de apoyo a la enseñanza de la traducción jurídica en la combinación portugués-español.
3. Adaptar nuestra propuesta pedagógica a la enseñanza a distancia. Esto podría significar llegar a rincones recónditos gracias al uso de las nuevas tecnologías.
4. Profundizar en las herramientas que promueven la semipresencialidad, con el objetivo de indagar nuevas posibilidades de las herramientas utilizadas en la propuesta didáctica presentada, así como encontrar posibles usos para el aprendizaje de la traducción a herramientas con las que todavía no hemos experimentado

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Características textuales de los textos especializados y competencias requeridas para la traducción especializada	24
Figura 2. Evaluación pedagógica	50
Figura 3. Evaluación profesional	50
Figura 4. Comparación entre la perspectiva de la transmisión y la perspectiva de la transmisión	57
Figura 5. Clasificación de los textos jurídicos atendiendo a la situación discursiva.....	77
Figura 6. Tipología de los textos jurídicos atendiendo a la situación discursiva	88
Figura 7. Comunicación formal e informal en el <i>blended learning</i>	122
Figura 8. Elementos para el aprendizaje presencial y en línea	125
Figura 9. Características generales de la presencialidad, la distancia y la semipresencialidad ..	130
Figura 10. Herramientas de comunicación sincrónica	133
Figura 11. Herramientas de comunicación asíncrona	135
Figura 12. Aspectos que pueden caracterizar un debate virtual.....	140
Figura 13. Actividades aplicables a un curso semipresencial.....	160
Figura 14. Competencias transversales	179
Figura 15. Competencias específicas para la materia Iniciación a la traducción	181
Figura 16. Competencias específicas para la materia Traducción especializada	181
Figura 17. Competencias específicas e indicadores para la materia Iniciación a la traducción ..	182
Figura 18. Competencias específicas e indicadores para la materia Traducción especializada ..	183
Figura 19. Bloques de contenidos de aprendizaje y unidades didácticas de la materia Iniciación a la traducción.....	198
Figura 20. Bloques de contenidos de aprendizaje y unidades didácticas de la materia Traducción científico-técnica.....	199
Figura 21. Bloques de contenidos de aprendizaje y unidades didácticas de la materia Traducción jurídica.....	200
Figura 22. Propuesta de unidades didácticas por materia	254
Figura 23. Herramientas virtuales para las unidades didácticas	264
Figura 24. Competencias específicas e indicadores de la UD <i>La traducción de referentes culturales</i>	266
Figura 25. Competencias específicas e indicadores de la UD <i>La traducción de textos narrativo</i> ..	275
Figura 26. Competencias específicas e indicadores de la unidad didáctica <i>El mercado laboral del traductor científico-técnico</i>	287
Figura 27. Competencias específicas e indicadores de la unidad didáctica <i>La traducción de un manual de instrucciones</i>	296
Figura 28. Competencias específicas e indicadores de la unidad didáctica <i>La traducción de un documento técnico en soporte audiovisual</i>	305
Figura 29. Competencias específicas e indicadores de la unidad didáctica <i>La traducción jurídica y la traducción jurada</i>	313
Figura 30. Competencias específicas e indicadores de la unidad didáctica <i>La caracterización y clasificación de forma contrastiva de los diferentes géneros legales</i>	317
Figura 31. Competencias específicas e indicadores de la unidad didáctica <i>La traducción de textos administrativos</i>	323

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO, D. y ARRANZ, V. (2005). Desarrollo de competencias mediante *blended learning*: un análisis descriptivo. En: *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, nº 26. Págs.: 79-88.
- ALLAN, B. (2007). *Blended Learning. Tools for teaching and training*. Londres: Facet Publishing.
- ALEMANY, D. (2007). *Blended learning*: modelo virtual-presencial de aprendizaje y su aplicación en entornos educativos. Universidad de Alicante. Ponencia del I Congreso Internacional Escuela y TIC.
- ALSINA *et al.* (2005). Parcerisa, A. (coord.). (2005). *Materiales para la docencia universitaria: orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Barcelona: Octaedro. Págs.: 87-132.
- ALVARADO, A. y RODRÍGUEZ, A. (Eds.) (2006). *La formación sin distancia*. Madrid: INEM.
- ALVES, F., MAGALHÃES, C. y PAGANO, A. (2000). *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Editora Contexto.
- ALLAN, B. (2007). *Blended learning. Tools for teaching and training*. Londres: Facet Publishing.
- AREA, M. (2001). "La oferta de educación superior a través de Internet: Análisis de los Campus Virtuales de las Universidades Españolas", D.L. TF-2179/2001. Tenerife: Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- AREA, M. (2001). Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: hacia los campus virtuales. En: Gacía-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: Ed. La Muralla. Págs. 231-260.
- AUZMENDI *et al.* (2003). *Cómo diseñar materiales y realizar tutorías en la formación on line*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- BARBERÁ, E., BADIA, A. y MOMINÓ, J.M. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE-Horsori.
- BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. En: *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (23). Págs.: 7-20.
- BÉDARD, C. (1986). *La traduction technique: principes et pratique*. Montreal: Linguattech.
- BÉDARD, C. (1987). *Guide d'enseignement de la traduction technique*. Montreal: Linguattech.
- BEEBY, A. (1996b). *Teaching Translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa.
- BEETHAM, H. y SHARPE, R. (2007). *Rethinking pedagogy for a digital age. Designing and delivering e-learning*. Nueva York: Routledge.
- BELL, R. (1991). *Translation and Translating. Theory and Practice*. Harlow: Longman
- BERSIN, J. (2004). *The blended learning book. Best practices, proven methodologies and lessons learned*. San Francisco: Pfeiffer.

- BLANCH, S. et al. (2008). *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Bellaterra: UAB.
- BONK, C. y GRAHAM, C. (2006). *The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- BORJA, A. (2007). *Estrategias, materiales y recursos para la traducción jurídica*. Madrid: Edelsa, Madrid.
- (1999). «La traducción jurídica». En: HURTADO ALBIR, A., *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa.
- (1998). *Estudio descriptivo de la traducción jurídica. Un enfoque discursivo*. Departamento de Traducción e Interpretación, Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- (1996). «La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales». Artículo electrónico disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/borja.htm>
- BORJA, A. y MONZÓ, E. (2001). «Aplicación de los métodos de aprendizaje cooperativo a la enseñanza de la traducción jurídica: cuaderno de bitácora». Artículo electrónico disponible en https://bscw.uji.es/pub/bscw.cgi/0/9155?op=inf&id=9155_9188
- BOU, G., TRINIDAD, C. y HUGUET, L. (2004). *E-learning*. Madrid: Anaya Multimedia.
- BRAVO, J.L. (2006). La formación virtual como parte de la respuesta metodológica ante las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior. En: *Educaweb*. Disponible en: <http://www.educaweb.com/noticia/2006/09/14/formacion-virtual-como-parte-respuesta-metodologica-exigencias-27022.html>. [Consultado: 3-10-2008].
- BROWN, S. y GLASNER, A. (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- CABERO, J. y ROMÁN, P. (Coord.) (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*. Sevilla: MAD-Eduforma.
- CABERO, J. (Ed.) et al. (2000). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, Síntesis.
- CÁNOVAS, Marcos (2003): "Solo en casa III: la autonomía del estudiante y los factores afectivos en los cursos semipresenciales". En: Cánovas, M., González Davies, M., Keim, L. (eds.). *Interfícies. Apropant la pedagogia de la traducció i de les llengües estrangeres*. VII Jornades de Traducció a Vic. Publicación en CD Rom, Vic: EUMO.
- CÁNOVAS, M., COTONER, L. y GODAYOL, P. (2003). «Traducción de textos jurídicos y económicos». En González Davies, M. (coord.). *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- CEBRIÁN, M. (Coord.). (2003). *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- CLARKE, A. (2004). *E-Learning skills*. Nueva York: Palgrave.
- COATEN, N. (2003). "Blended e-learning". En: *Educaweb* (69). Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp> [Consultado: 20-8-2008].
- CHESTERMAN, A. (1997). *Memes of translation*. Ámsterdam: John Benjamins.

- DE MIGUEL, M. (coord.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- DELISLE, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Universidad de Ottawa.
- (1993). *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle, anglais vers le français : méthode para objectifs d'apprentissage*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DÍAZ FOUQUES, O. (1999). *Didáctica de la traducción (Portugués-Español)*. Vigo: Servicio de Publicación da Universidade de Vigo.
- DUART, J.M. y SANGRÀ, A. (Comp.). (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- DUFF, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- DURIEUX, CH. (1988). *Fondement didactique de la traduction technique*. París: Didier Erudition.
- ESPASA, E. y GONZÁLEZ Davies, M. (2003). «Traducción de textos científicos: medicina y medio ambiente». En: GONZÁLEZ DAVIES, M. (coord.). (2003). *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- FERNÁNDEZ POLO, J. (1999). *Traducción y retórica contrastiva: a propósito de la traducción de textos de divulgación científica del inglés al español*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, M. (2004). *E-tradumàtica. Fonaments pedagògics i didàctics per a l'ensenyament de la tradumàtica a distància*. Departamento de Traducción e Interpretación, Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- (2003). *e-Learning. Distància, Presència y Ausència de (r-)Evolució*. Barcelona: Enginyeria i Arquitectura La Salle. Proyecto de Máster.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (2002). «La diferencia entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia». En: *Papers de Tradumàtica*. Disponible en: <http://www.bib.uab.es/pub/papersdetradumatica/pdtn1a9esp.pdf>. [Consultado: 23-5-2007]
- FERREIRO, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. Sevilla: Eduforma.
- FOLKART, B. (1984): "A Thing-Bound Approach to the Practice and Teaching of Technical Translation". En: *Meta*, 29, 3. Págs. 229-246.
- GALLARDO SAN SALVADOR, N. (1996): "Aspectos metodológicos de la traducción científica". En HURTADO ALBIR, A., (Ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Págs. 141-159.
- GAMERO PÉREZ, S. y A. HURTADO ALBIR (1999): "La traducción técnica y científica". En HURTADO ALBIR, A., dir.: *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa. Págs. 139-153.

- GAMERO PÉREZ, S. (2001). *La traducción de textos técnicos: Análisis de géneros*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA ARETIO, L. *Blended learning. ¿Enseñanza y aprendizaje integrados?* En: *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED) de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)*. <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/p7-10-04.htm> [Consultado: 10-8-2007]
- (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA ARETIO, L. (Coord.), RUIZ CORBELLÁ, M.; DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- GARRISON, D.R y VAUGHAN, N. (2008). *Blended learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- GONZÁLEZ DAVIES, M. (Coord.). (2003) *Secuencias. Tareas para el aprendizaje inactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro.
- GRELLET, F. (1991). *Apprendre a traduire. Typologie d-exercices de traduction*. Nancy: Presses universitaires de Nancy. Col. Outils et méthodes.
- GROS SALVAT, B. (2005). "Pautas pedagógicas para el diseño de cursos semipresenciales: entornos virtuales de aprendizaje". En: *Materiales para la docencia universitaria: orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Págs. 45-82.
- HANSEN, G. (1997). "Success in Translation", *Perspectives. Studies in Translatology* 5(2): 201-210.
- HARRIS, B. (1973) "La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique". En: *Cahiers de linguistique* 3. Págs.: 133-46.
- HATTIE, J. y TIMPERLEY, H. (2007). "The power of feedback". En: *Review of educational research*, 77(1). Págs. 81-112.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, P. (1989). *Diseñar y enseñar. Teoría de la programación y del proyecto docente*. La Laguna: Narcea Ediciones.
- HEWSON, L. y MARTIN, J. (1991). *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge.
- HURTADO ALBIR, A. (2008). "Compétence en traduction et formation par compétences". En: *TTR Vol. XXI* (1). Págs.: 17-64.
- (2007). "Competence-Based Curriculum Design for Training Translators". En: *The Interpreter and Translator Trainer* 1(2), 163-195.
- (2005). "A aquisição da competência tradutória. Aspectos teóricos e didáticos". En: Pagano, Magalhães y Alves. *Competência em tradução. Cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- (dir.) (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa.

- (1996). "La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología". En A. Hurtado Albir (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- (1992). "Didactique de la traduction des textes specialisés", Actes de la 3ème Journée ERLA-GLAT. Lexique specialisé et didactique des langues, UBO-ENST, Brest.
- JIMÉNEZ SERRANO, O. (2002): *La traducción técnica inglés-español: Didáctica y mundo profesional*. Granada: Comares.
- KELLY, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.
- KIRALY, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin.
- LÓPEZ MOJARRO, M. (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Zaragoza: Edelvives.
- LOWE, P. (1987) "Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating". En: Gaddis, M. (ed.) *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance* (American Translators Association Series (Vol. 1). New York: SUNY Binghamton Press, 53-61.
- LOZANO, W.C., y VÁZQUEZ MARRUECOS, J.L. (Eds.). (1997). *Actas de las I Jornadas sobre diseño curricular del traductor e intérprete*. Granada: Universidad de Granada.
- MARSH, G. E. II, MCFADDEN, A. C. Y PRICE, B. (2003) "Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes". En: *Online Journal of Distance Learning Administration*, (VI), Number IV, Winter 2003 <http://www.westga.edu/distance/ojdl/winter64/marsh64.htm> [Consultado: 10-8-2007]
- MARTÍN HERNÁNDEZ (2006) Alvarado, A. y Rodríguez, A. (Eds.) *La formación sin distancia*. Madrid: INEM, 2006.
- MARTÍNEZ MELIS, N. (2001). *Evaluation et didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Departamento de Traducción e Interpretación, Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- MCDONALD, J. (2006). *Blended Learning and Online Tutoring*. Cornwall: Gower Publishing Limited.
- MORALES, P. (1995). *La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- (1995). *La evaluación de tareas académicas, ejercicios, actividades prácticas y trabajo de grupo*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- NEWMARK, P. (1986): "La enseñanza de la traducción especializada". En: *Cuadernos de traducción e interpretación*, 7. Págs. 81-96.
- NORD, C. (1991). *Text analysis in translation*. Amsterdam: Editions Rodopi.
- (1992) 'Text Analysis in Translator Training', in Cay Dollerup and Annette Lindegaard. (eds) *Teaching Translation and Interpreting 1*, Amsterdam: John Benjamins, 39-48.

- NEUBERT, A. (2000). "Competence in Language, in Languages, and in Translation". En: Schäffner, C. y Beverly, A. (eds.). *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins. Págs: 3-18.
- OLIVER, M. y TRIGWELL, K. (2003). "Can blended learning be redeemed?". En: *E-learning*, Vol. 2 (1), págs. 17-23. Disponible en: http://www.wwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=elea&vol=2&issue=1&year=2005&article=3_Oliver_ELEA_2_1_web&id=65.89.203.15. [Consultado: 10-8-2008]
- OROZCO, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: Construcción y validación*. Departamento de Traducción e Interpretación, Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- OROZCO y HURTADO ALBIR, A. (2002). "Measuring Translation Competence Acquisition". En: *Meta*, vol. 47, nº 3.
- ORTEGA, E. (1997): "El diseño curricular de la traducción científico-técnica (francés-español) dentro de los estudios de traducción e interpretación", en LOZANO, W.C., y VÁZQUEZ, J.L. *Actas de las I Jornadas sobre diseño curricular del traductor e intérprete*. Granada: Universidad de Granada.
- PACTE (2005). "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues". En: *Meta*, vol. 50, nº 2. Processus et cheminements en traduction et interprétation.
- (2003). "Building a Translation Competence Model". En: Alves, F. (ed). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins.
- PALLOFF, R. y PRATT, K. (2005). *Collaborating Online. Learning Together in Community*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PARCERISA, A. (coord.). (2005). *Materiales para la docencia universitaria: orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Barcelona: Octaedro.
- PRESAS, M. (1996). *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- PYM, A. (1992c). "Translation error analysis and the interface with language teaching". En: C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.). *Teaching Translation and Interpreting: training, talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins. Págs.: 279-288.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Manual de Serviço Consular e Jurídico. Tomo II, Capítulo 2º.
- RISKU, H. (1998) *Translatorische Kompetenz. Kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*, Tübingen: Stauffenburg.
- SALMON, G. (2000). *E-moderating*. Londres: Bogan Page.
- (2002). *E-activities. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC.
- SAN GINÉS, P. y ORTEGA ARJONILLA, E. (1997). *Introducción a la traducción jurídica y jurada. (Francés-español)*. Granada: Editorial Comares. Col. Interlingua.
- SANGRÀ, A. (2003). "¿Y por que el Blended Learning?". En: *Educaweb*, Nº 69. Monográfico sobre Formación Virtual. Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181109.asp> [Consultado: 06/07/2007]

- SANGRÁ, A. (2001). *La calidad en las experiencias virtuales de educación superior*. Cuadernos IRC, 5. Disponible en: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0106024/sangra.html> [Consultado: 13-6-2007].
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche para compétences*. Quebec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- SHANK, P. (2007). *The Online Learning Idea Book. 95 Proven Ways to Enhance Technology-Based and Blended Learning*. San Francisco: Pfeiffer.
- SHREVE, G. (1997). "Cognition and the Evolution of Translation Competence". En: Danks, JH, Shreve, G.M., Fountain, S.B. y McBeath S.B. (eds.). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Thousand Oaks: Sage. Págs.: 120-36.
- SINGH, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. En: *Educational Technology*, 43. Págs.: 51-54.
- STEFANI, L., MASON, R. y PEGLER, C. (2007). *The educational potential of e-portfolios. Supporting personal development and reflective learning*. Nueva York: Routledge.
- THORNE, K. (2003) *Blended learning: how to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page Ltd.
- TOURY, G. (1995). *Descriptive Translation Studies -and beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- VALLS, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. ICE-Universitat de Barcelona y Editorial Horsori: Barcelona.
- VARELA, M. J. (2007): "How New Technologies Improve Translation Pedagogy". En: *Translation Journal*, 11 (4). Disponible en <http://accurapid.com/journal/42technology.htm> [Consultado: 29-9-2007]
- VILLA, A. y POBLETE, M. (Dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VINAY, J.P. y J. DARBELNET. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier.
- YÁÑIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- YOUNG, J.F. (2002). "Hybrid teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction. En: *The Chronicle of Higher Education*. Disponible en: <http://chronicle.com/free/v48/i28/28a03301.htm>. [Consultado: 29-9-2007]
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Ed. Graó.
- ZABALA, A. (Coord.). (1993). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Ed. Graó.