

ISSN: 1579-9794

Percepción del contexto educativo como factor determinante en el proceso de aprendizaje de la traducción

Perception of the educational context as a critical component of the translation learning process

ANGELA MORALES SANTIBAÑEZ
angela.morales@usach.cl
Universidad de Santiago de Chile

MARCELA CONTRERAS TORREGROSA
marcela.contreras@usach.cl
Universidad de Santiago de Chile

Fecha de recepción: 13 de septiembre de 2019

Fecha de aceptación: 17 de junio de 2020

Resumen: Las percepciones de los estudiantes sobre el contexto de aprendizaje determinan la forma en que ellos aprenden (Ramsden y Entwistle, 1981) y desarrollan sus competencias profesionales como eje conductor de los estudios superiores. Una de las competencias traductorales, la subcompetencia extralingüística (PACTE, 2001) se refiere al conocimiento de campos temáticos, esenciales en todas las áreas de traducción especializada. Para propiciar el desarrollo de esta competencia, se diseñó un proyecto en la carrera de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción de la Universidad de Santiago de Chile que consistió en la traducción colaborativa al español de textos en inglés entregados por especialistas de esa institución, quienes asesoraron a los estudiantes durante el proceso. Al finalizar el proyecto, se analizaron las percepciones de los estudiantes sobre este contexto de aprendizaje en tres dimensiones: calidad de los cursos y de la docencia, evaluación y ámbitos del conocimiento. El proyecto se implementó en la asignatura de Traducción Especializada en Ciencias Sociales y los estudiantes lo valoraron favorablemente en un cuestionario final y en una bitácora de reflexión. Lo destacaron como una práctica colaborativa motivadora que les permitió tomar conciencia de la complejidad del proceso traductor y descubrir sus fortalezas y debilidades.

Palabras clave: Contexto de aprendizaje, Aprendizaje por proyectos, Aprendizaje colaborativo, Competencias profesionales, Percepciones de los estudiantes

Abstract: Students' perceptions of the learning context shape the way in which they learn (Ramsden and Entwistle, 1981) and develop their professional competences, a concept playing an essential leading role in higher education. One of the translation competences, the extralinguistic subcompetence (PACTE, 2001) refers to the knowledge of subject areas that is critical for specialized translation. Following this principle, a teaching innovation project was designed for the Bachelor of Linguistics Applied to Translation program of Universidad de Santiago de Chile: a collaborative translation into Spanish of texts provided by experts from the University who supported students during the process. After the project implementation, students' perceptions of this learning context were analyzed. The project was implemented in the Specialized Social Science English-Spanish Translation course and was highly valued by students in a final questionnaire and in a reflection log. They stressed that they considered it an innovative collaborative strategy that allowed them to become aware of the complexity of the translation process and to identify their strengths and weaknesses.

Keywords: Learning context, Project-based learning, Collaborative learning, Professional competences, Students' perceptions.

INTRODUCCIÓN

La noción de contexto de aprendizaje ha evolucionado junto con la corriente epistemológica en la que se fundamenta. Para la corriente positivista constituía el ambiente en el que se enmarcan las actividades realizadas por los estudiantes y es de naturaleza externa e independiente. Por su parte, en el paradigma constructivista se concibe como un elemento en continua evolución que se asocia más bien con las interacciones que ocurren durante el proceso de aprendizaje y que percibe las actividades como parte integral de ese proceso (Días de Figueiredo, 2005). En este sentido, el contexto de aprendizaje puede definirse como un elemento integrador, que involucra una serie de experiencias individual y socialmente complejas, cuya evolución no puede preverse con exactitud. Desde una perspectiva sociocultural, el contexto se transforma en un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que ofrece diversas herramientas que influyen en los objetivos propuestos, en los recursos utilizados para alcanzarlos y en el logro de estos objetivos (Chiecher, 2017). Se trata de contextos significativos de cognición situada, en los que los estudiantes se enfrentan a situaciones reales específicas que promueven la reflexión crítica sobre la acción (Díaz-Barriga, 2003). El profesor que aplica este tipo de estrategias usa los procedimientos de manera flexible,

adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

1. CONTEXTOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el área de la didáctica general para la educación superior, diversas investigaciones han demostrado que la percepción de los estudiantes sobre el contexto de aprendizaje determina el enfoque que ellos adoptan para enfrentar este proceso, por lo que se ha transformado en un factor fundamental de la experiencia educativa (Entwistle, 2007; Muñoz, 2007; Prosser y Trigwell, 1999). Los estudiantes que adoptan un enfoque profundo se interesan intrínsecamente por las tareas y utilizan estrategias para encontrar el significado de los contenidos y relacionarlos con otros a fin de construir aprendizajes de largo plazo. Se establece, de esta manera, una red de conexiones significativas entre la información nueva y aquella ya adquirida. Esto posibilita el establecimiento de relaciones entre conceptos en la memoria semántica a largo plazo y propicia aprendizajes de más alta calidad. Por otra parte, los estudiantes que adoptan un enfoque superficial frente a su aprendizaje tienen como objetivo cumplir con los requisitos institucionales y se concentran en tratar de memorizar información descontextualizada sin profundizar en su significado, lo que resulta ser una actividad tediosa que genera frustraciones. Los procesos que se movilizan se orientan al aprendizaje memorístico o por repetición, de modo que los hechos y las ideas apenas quedan interrelacionados. El estudiante acepta las ideas y la información pasivamente y se concentra solo en las exigencias inmediatas. En este sentido, el contexto de aprendizaje se transforma en un elemento clave que determina el enfoque que adoptarán los estudiantes frente a su aprendizaje.

El contexto de aprendizaje se divide en tres grandes dimensiones: calidad de los cursos y de la docencia, evaluación y ámbitos del conocimiento (Ramsden y Entwistle, 1981). La calidad de los cursos se refiere a la manera en que estos están organizados, la carga de trabajo que contemplan y las estrategias generales que se adoptan para cubrir los contenidos. La calidad de la docencia se hace visible a través del grado de dominio del tema demostrado por el profesor y la atmósfera que logra crear en la sala de clases: una atmósfera de cordialidad en la que se percibe el interés del profesor por el estudiante y su entusiasmo y motivación por la labor que desempeña. Por otra parte, estos autores destacan la evaluación como otro componente esencial del contexto de aprendizaje. Esta área del contexto incluye la aplicación de instrumentos adecuados y pertinentes para los contenidos abordados y la entrega de una retroalimentación oportuna para superar las debilidades. Finalmente, perciben diferencias en ámbitos del conocimiento divergentes como las ciencias y las humanidades en

cuanto a métodos de enseñanza, estilos de aprendizaje de los estudiantes y niveles de flexibilidad en las estrategias de enseñanza. La manera en que los estudiantes perciben estos elementos del contexto de aprendizaje es decisiva para que adopten un enfoque de aprendizaje profundo o superficial.

El aprendizaje constituye un proceso que se construye a medida que el estudiante atribuye sentido a las tareas que realiza mediado por la entrega de ayudas graduales de parte del profesor de acuerdo con las necesidades individuales. El actuar del profesor como facilitador de este proceso y la manera en la que planifica y entrega las ayudas al estudiante son elementos fundamentales del contexto de aprendizaje (Coll et al., 2006). En este contexto, el docente realiza un seguimiento sistemático y continuo del proceso y dispone de diferentes tipos de ayuda para el estudiante que se concretan mediante diversos recursos y agentes, de manera que sea cada vez más autónomo en el desarrollo de sus tareas.

Esta aproximación significativa y funcional al aprendizaje se logra por medio de un proceso dinámico, cíclico y sistemático en el cual la experiencia motiva la reflexión para producir el aprendizaje (Domingo y Gómez, 2014). Al articular contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para aplicar el conocimiento teórico en situaciones prácticas que permitan desarrollar gradualmente las competencias profesionales se logra el aprendizaje (Coll et al., 2006).

Estas experiencias prácticas que fomentan el desarrollo de competencias funcionan mejor si los estudiantes trabajan de manera colaborativa, ya que la investigación en psicología educacional ha demostrado que al trabajar colaborativamente se activan en los estudiantes procesos psicológicos que permiten atribuir significado a las experiencias didácticas y construir el aprendizaje en comunidad (Coll et al, 2006). Esta propuesta es coherente con los planteamientos de varios autores, como Díaz-Barriga (2003), quienes asumen desde la perspectiva del constructivismo sociocultural que el estudiante accede al conocimiento al participar activamente en su construcción. Cada uno de los integrantes del grupo aporta a esta construcción al asignar significado a las experiencias educativas y compartirlas con los demás en un contexto definido. La interacción del estudiante con sus compañeros y con el docente, quien actúa como facilitador, propicia la negociación de significados para lograr la convergencia que da paso a la construcción del aprendizaje en torno a un objetivo común.

2. CONTEXTOS DE APRENDIZAJE EN DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

En el área de la didáctica de la traducción, la mirada socioconstructivista recomienda entregar a los estudiantes oportunidades de

interacción con sus compañeros y con expertos en las diferentes áreas temáticas para desarrollar competencias profesionales (Király, 2000). Esta interacción motiva la reflexión de los estudiantes sobre sus prácticas, proceso que permite aumentar gradualmente su autonomía y construir su aprendizaje. Esta construcción es, en una primera etapa, colectiva y en una segunda etapa, individual.

Galán-Mañas (2013) y Elena (2011) proponen utilizar en la formación de traductores prácticas docentes que permitan que los estudiantes participen activamente y puedan construir sus aprendizajes a partir de experiencias significativas en un entorno colaborativo. Según estas autoras, es fundamental poner atención en el proceso además del producto e incluir diversos tipos de evaluaciones. El principal objetivo de estas prácticas docentes es promover el desarrollo de la competencia traductora, definida como el sistema de conocimientos necesario para traducir, compuesto principalmente por conocimientos de tipo procedimental (PACTE, 2001).

Kelly (2002) y Huertas (2011) han valorado el trabajo colaborativo como elemento clave para activar prácticamente todas las competencias que guían la formación del traductor, al percibir la actividad del traductor profesional como una actividad eminentemente social. Estas autoras plantean que el trabajo colaborativo generalmente es desafiante y motivador para los estudiantes y que permite desarrollar valores como la responsabilidad. Destacan que es importante establecer tareas específicas para cada uno de los miembros del equipo que se conectan entre sí para alcanzar un objetivo conjunto. También promueven la reflexión del equipo para evaluar el logro de los objetivos propuestos y complementar las estrategias de evaluación diseñadas por el profesor.

Se percibe el proyecto de traducción como una estrategia didáctica que permite que los estudiantes se enfrenten a una tarea concreta dentro de una matriz social auténtica, en la que deben actuar tal y como lo harían en una situación laboral real. De esta manera, los estudiantes adquieren habilidades personales e interpersonales y también aprenden a trabajar colaborativamente con sus compañeros con el apoyo de los facilitadores, quienes los nutren con ideas y les entregan realimentación sobre su trabajo (Király, 2000).

3. METODOLOGÍA

A partir de los fundamentos teóricos presentados se diseñó un proyecto colaborativo orientado a propiciar un contexto de aprendizaje que permitiera que los estudiantes de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción Inglés-Japonés/Portugués de la Universidad de Santiago de Chile adoptaran enfoques más profundos frente al desarrollo de las

competencias propias de su ámbito de formación profesional¹. Los estudiantes trabajaron colaborativamente para alcanzar un objetivo común: la traducción del inglés al español de un texto con aplicación real. El objetivo principal de esta iniciativa fue promover el desarrollo de la competencia extralingüística (PACTE, 2001), a través de estrategias de aprendizaje activo enfocadas en el estudiante que revirtieran la formación centrada en el profesor. Se seleccionó esta competencia por su rol clave en la traducción especializada y porque se relaciona con la asesoría que puede entregar un experto en un área determinada.

El proyecto tuvo como finalidad aportar al desarrollo de la competencia traductora, específicamente de la subcompetencia extralingüística. Los estudiantes trabajaron colaborativamente en la traducción de textos especializados, de aproximadamente 3.000 palabras, asignados por un experto en el tema, quien los asesoró en el proceso. El análisis estuvo orientado a relacionar la asesoría del experto con el desarrollo de la competencia extralingüística. El proyecto se implementó en la asignatura de Traducción Especializada en Ciencias Sociales Inglés-Español, que corresponde al cuarto año del programa antes mencionado, debido a que es la primera asignatura relacionada con traducción especializada y a que en ella se trabajan textos de complejidad media, por lo que se consideró adecuada para una primera aplicación de la propuesta. Además, los alumnos ya cuentan con una base teórica y práctica relativamente sólida para traducir. La profesora responsable del proyecto recibió propuestas de expertos voluntarios para traducir textos que provenían de áreas relacionadas con las Ciencias Sociales. Durante la ejecución del proyecto, se trabajó con textos de las áreas de Sociología, Psicología de la Educación y Relaciones Internacionales. Todos los textos tenían una aplicación real como material para clases y material de lectura para investigaciones realizadas en la Universidad de Santiago. Los estudiantes trabajaron en el proyecto durante un mes con una dedicación semanal de 4 horas en aula y 3 de trabajo autónomo. Las dos secciones del curso tenían un promedio de 15 alumnos, por lo que al dividir aleatoriamente cada curso en grupos de 3 alumnos resultaron 10 grupos de trabajo en total, todos asesorados por un experto. Se siguió la lógica del diseño por encuesta longitudinal, con recogida de datos al inicio del proyecto, durante el proceso y al final de él, todos ellos dirigidos a analizar el desarrollo de la competencia, con la mediación de un experto. Los datos

¹ Proyecto colaborativo para desarrollar la competencia temática de los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción de la Universidad de Santiago. Proyecto de Innovación Docente (PID) de la Universidad de Santiago de Chile, código 062-2015, ejecutado durante los años 2016 y 2017.

iniciales se obtuvieron a través de un cuestionario de diagnóstico para evaluar el manejo de los conceptos clave identificados en los textos. Durante el proceso y al término de éste, se recolectaron datos a través de diversos instrumentos de evaluación descritos más adelante.

Los diez grupos trabajaron de manera independiente en la traducción de su texto. Las clases de ese periodo se usaron para resolver dudas, realizar actividades de organización de cada grupo y entregar la retroalimentación formativa por parte de la profesora respecto a los avances de los estudiantes. Por otra parte, los grupos se contactaron directamente con los respectivos expertos para reunirse presencialmente, al menos en dos ocasiones, y organizar la comunicación por correo electrónico para las consultas. Durante el mes que duró el proyecto, los estudiantes registraron sus impresiones en una bitácora de trabajo y recibieron retroalimentación formativa por parte del experto. Al término del proyecto, los estudiantes entregaron la versión traducida de su texto que fue evaluada tanto por la profesora como por el experto temático iniciador del encargo.

3.1. Instrumentos de evaluación

En esta dinámica de apoyo y seguimiento continuo por parte del profesor, la evaluación, que es otro de los ejes fundamentales del contexto de aprendizaje (Ramsden y Entwistle, 1981), se considera un proceso esencial, en cuanto entrega una retroalimentación constante para los diferentes bloques de trabajo sucesivos que desarrollan los estudiantes. Así, los estudiantes pueden identificar sus debilidades y reflexionar sobre ellas para mejorar el proceso. Es importante también incluir instrumentos de evaluación individual y colaborativa, que reflejen las miradas de otros agentes evaluadores (Coll et al., 2006).

Para fines de evaluación del trabajo de los estudiantes, se diseñaron instrumentos holísticos y analíticos diversificados que permitieron evaluar el proceso de traducción y no solo el producto (Larose, 1989; Nord, 1991; House, 1997). Se concibió la evaluación como un elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo principal de entregar a los estudiantes información sobre este proceso, de manera que pudieran tomar decisiones oportunas para mejorarlo en caso necesario (Ahumada, 2001). Así, los instrumentos diseñados con función formativa incluyeron un diagnóstico, un registro de fortalezas y debilidades observadas por el experto y un registro de fortalezas y debilidades observadas por el profesor. Además, se utilizaron los siguientes instrumentos con intención sumativa: una bitácora de reflexión, una rúbrica del profesor, una escala de apreciación del experto y una coevaluación. Los instrumentos formativos permitieron proporcionar retroalimentación del avance durante el curso y

mediante las evaluaciones sumativas se obtuvieron las calificaciones necesarias para cerrar el proyecto.

Debido a la importancia de conocer la percepción de los estudiantes respecto a la implementación de la estrategia, se aplicó un cuestionario sobre su experiencia, adaptado de The Student Course Experience Questionnaire de la Universidad de Oxford². Para complementar la información obtenida, se utilizó la bitácora de reflexión, que además de proporcionar información sobre el desarrollo del proyecto, recogió información sobre la valoración que los estudiantes dieron a esta innovación en su contexto de aprendizaje.

4. RESULTADOS

4.1. *Percepción del proyecto medida con el Course Experience Questionnaire*

El Course Experience Questionnaire (CEQ) es un instrumento ampliamente utilizado para obtener información sobre las experiencias de los estudiantes, ya que muestra algunos parámetros para medir la efectividad de la docencia y tomar decisiones sobre la misma (González et al., 2012). Además, entrega ciertos datos que pueden usarse en investigaciones sobre el proceso de aprendizaje. Este instrumento se basa en el trabajo de Ramsden y Entwistle (1981) y se ha utilizado durante aproximadamente 30 años en importantes estudios sobre el aprendizaje y la docencia a nivel universitario. Están disponibles diversas versiones del cuestionario que se adaptan a los fines de los investigadores que las utilizan. En el presente estudio se utilizó la versión en inglés adaptada de la Universidad de Oxford.

El cuestionario sobre la experiencia de los estudiantes incluía las siguientes categorías:

- Buena docencia (Good Teaching)
- Carga de trabajo adecuada (Appropriate Workload)
- Motivación (Motivation)
- Objetivos y criterios de evaluación claros (Clear Outcomes and Assessment Criteria/Standards)

² University of Oxford Student Course Experience Questionnaire. Disponible en: http://learning.ufs.ac.za/HOS529_ON/Resources/1%20Resources/3.Block%20sessions-Module%20Evaluation/3.Module%20evaluation/The%20student%20experience%20questionnaire.pdf [consultado el 2 mayo de 2018].

- Competencias genéricas (Generic Skills)
- Satisfacción general con el módulo (Satisfaction with the Module)

A continuación, se describen las categorías y se analizan brevemente los resultados obtenidos en cada una de ellas al aplicar el cuestionario. El análisis se complementa con comentarios de los estudiantes extraídos de las bitácoras sobre elementos relacionados con el contexto de aprendizaje.

4.1.1 Buena docencia

Algunos estudios han analizado los atributos identificados por estudiantes y profesores de diferentes áreas disciplinares para una buena docencia y concluido que las competencias pedagógicas fueron las más valoradas, seguidas de las genéricas y las disciplinares (por ejemplo, Jerez et al., 2016). En general los estudiantes que participaron en ese estudio percibían al docente como un facilitador capaz de crear condiciones para que sus estudiantes aprendan mediante la exploración. También se destacaron componentes actitudinales y comunicativos como elementos clave de una buena docencia como conocer, respetar apoyar y generar confianza en los estudiantes, transmitir contenidos de manera clara, mostrarse dispuesto a responder preguntas y receptivo ante opiniones diversas.

La escala de buena docencia aplicada a los estudiantes de la Universidad de Santiago luego de la ejecución del Proyecto Colaborativo de Traducción examinó las percepciones sobre las habilidades demostradas por la profesora del curso para contribuir al aprendizaje de los estudiantes. En la dimensión de buena docencia, el cuestionario incluyó indicadores como: retroalimentar a los alumnos sobre sus procesos, explicar contenidos, hacer que el módulo parezca interesante, motivar a los estudiantes y entender sus problemas. Un alto puntaje en la escala de buena docencia se asocia con la percepción de que se utiliza este tipo de prácticas.

	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
3. My lecturer normally gives me helpful feedback on my progress	27	1	-	-	-
16. My lecturer made a real effort to understand any difficulties I had	22	5	1	-	-
19. The lecturer in this module is extremely good at explaining things	18	9	1	-	-
21. The lecturer worked hard to make this subject interesting.	15	11	2	-	-
27. My lecturer put a lot of time into comments in my work	18	9	1	-	-
31. Attending classes helped me to develop my understanding	11	14	3	-	-
Total: 28					

Tabla 1 Buena docencia (Good Teaching)

Como se puede observar en la tabla, los estudiantes valoraron favorablemente los indicadores relacionados con la buena docencia. Los valores más altos se obtuvieron en la retroalimentación entregada por la profesora sobre el avance en el proceso (96,4%), seguido por el esfuerzo demostrado por entender las dificultades enfrentadas (78,5%), por explicar los conceptos más complejos y por hacer comentarios sobre el trabajo desarrollado (64,2%). Además, la mayoría de los estudiantes (89,2%) estuvo de acuerdo en que asistir a clases los ayudó a mejorar su aprendizaje, ya que sirvió como instancia para reunirse con la profesora y con los expertos para aclarar dudas y recibir retroalimentación sobre el avance en el proyecto.

4.1.2. Carga de trabajo adecuada

Se entiende como la cantidad de trabajo académico necesaria para el logro de los objetivos esperados en una experiencia de aprendizaje particular o en un conjunto de ellas durante un periodo determinado (Ginns et al, 2007).

García y García-León (2017) especifican que la carga de trabajo percibida por los estudiantes no depende tanto de las horas de trabajo

reales sino de la motivación y el interés del estudiante por realizar una tarea concreta y que puede estar influenciada por varios elementos como el apoyo al aprendizaje y la orientación extra-académica. Destacan, además, la relación entre la percepción sobre la carga de trabajo y el enfoque de aprendizaje adoptado.

La carga de trabajo asignada al estudiante durante el proyecto en sus diferentes etapas debía ser suficiente para desarrollar la competencia traductora pero no excesiva para causar sobrecargas.

Los indicadores agrupados en este criterio para evaluar la percepción de los estudiantes sobre este dominio, en función del proyecto colaborativo de traducción analizado, se concentraron en examinar si la cantidad de trabajo era percibida como manejable.

	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
2. There is a lot of unwanted academic pressure on me as a student	2	5	7	12	2
4. The workload in this module is too heavy	3	2	14	7	2
15. I was generally given enough time to understand the things I had learnt	14	10	1	2	1
22. The academic expectations of me on this module were too high	1	5	11	10	1
24. The volume of work in this module is too much to thoroughly understand it	1	2	5	17	3
Total 28					

Tabla 2 Carga de trabajo adecuada (Appropriate Workload)

El alto puntaje obtenido en estos indicadores muestra una carga de trabajo razonable, que permitió que los estudiantes se compenetraran con las actividades para promover su aprendizaje. 25% de los estudiantes sintió

cierto grado de presión académica y aunque 21,4% calificó las expectativas puestas en ellos como demasiado altas, 85,7% de los estudiantes declaró haber tenido tiempo suficiente para trabajar en el proyecto y 60,7% de ellos no creía que el volumen de trabajo dificultara su aprendizaje.

4.1.3. Motivación

Rinaudo et al. (2003) definen la motivación como el interés que genera una actividad en sí misma, no como un medio para alcanzar otros objetivos. Proponen, basados en Tapia (1995), que la motivación incide en el pensamiento y, como consecuencia, en el aprendizaje. Desde este punto de vista, se podría concluir que un alumno motivado está más dispuesto a dedicar esfuerzos para lograr su aprendizaje. Se relaciona con el significado, el valor y los beneficios que percibe el estudiante en la actividad didáctica y que propicia su compromiso con el proceso educativo.

	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
1. This module is intellectually stimulating	12	11	5	-	-
7. I have found this module motivating	1	16	11	-	-
8. The lecturer in this module motivated me to do my best work	15	12	1	-	-
11. My module has stimulated my enthusiasm for further learning	5	14	9	-	-
17. This module has stimulated my interest in the field of study	4	12	9	3	-
Total 28					

Tabla 3 Motivación (Motivation)

Como se puede observar en la tabla, los alumnos percibieron el proyecto como una actividad estimulante y motivadora, que alentó su entusiasmo para seguir desarrollando sus competencias traductoras. Esta percepción se puede observar al revisar con un poco más de detalle los porcentajes obtenidos en cada indicador. 60,7% de los estudiantes percibió el módulo como motivador y 82,1% como intelectualmente estimulante. 67,8% de ellos declara que el proyecto aumentó su entusiasmo por seguir

aprendiendo y 57,1% indicó tener mayor interés por el área de estudio después de la ejecución del proyecto. Además, 96,4% de los estudiantes percibió que la profesora los motivó a hacer el mejor trabajo posible.

4.1.4. Objetivos y criterios de evaluación claros

Este dominio se relaciona con la claridad que tanto los docentes como los estudiantes tienen sobre los propósitos de las experiencias de aprendizaje y de los resultados esperados, así como de las condiciones para su correcto desarrollo (Ginns et al., 2007). En el caso del proyecto, era necesario que los estudiantes tuvieran claro el objetivo de la estrategia y las condiciones en las que se desarrollaría.

En cuanto a los criterios de evaluación, Orozco-Jutorán (2006) propone que para que los procesos de evaluación sean eficaces se deben establecer criterios de evaluación claros. Esta autora agrega que es imprescindible que los alumnos conozcan estos criterios desde principios del curso, de manera que sepan lo que se espera de ellos y se aseguren de comprender la información que se les entrega. Comprender esta información les permitirá hacerse responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Esta dimensión supone la existencia de objetivos de evaluación claros y delimitados, que permitan entregar información sobre el nivel de desempeño que ha alcanzado un alumno, intentando establecer la relación entre los resultados conseguidos y los objetivos propuestos.

La escala de objetivos y criterios de evaluación claros examina la percepción de los estudiantes sobre la coherencia de la evaluación con el trabajo desarrollado y el planteamiento claro de expectativas sobre el trabajo que se requiere que los estudiantes realicen. En general, los alumnos percibieron que los instrumentos de evaluación eran claros, aun cuando no se evaluaron con este cuestionario los diversos instrumentos desarrollados específicamente para este proyecto.

	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
6. I had a clear idea of where I was going and what was expected of me	6	15	5	1	1
12. It was always easy to know the standard of assignment expected	11	6	8	3	-
8. The lecturer in this module motivated me to do my best work	11	11	6	-	-
25. It was made clear right from the start what is expected from me	1	2	8	7	10
28. It was often hard to discover what was expected of me on this module	1	2	8	7	10
Total 28					

Tabla 4 Objetivos y criterios de evaluación claros (Clear Outcomes and Assessment Criteria/Standards)

Al analizar los resultados del cuestionario en la tabla anterior en lo referente a la claridad de los objetivos y de los criterios de evaluación del módulo, se observa que 75% de los estudiantes manifestó tener una idea clara de los objetivos y de lo que se esperaba de ellos. 60,7% planteó que era fácil conocer los criterios de evaluación y 78,6% expresó que la profesora los había motivado para que dieran lo mejor de sí en el trabajo. Sin embargo, se observa una contradicción en el indicador “Quedó claro desde el inicio lo que se esperaba de mí”, que arrojó 60,7% y el indicador “Con frecuencia era difícil descubrir lo que se esperaba de mí en este curso”, que también dio como resultado 60,7%.

4.1.5. Competencias genéricas

De acuerdo con lo planteado por Corominas (2001), las competencias genéricas, como saber comportamental, “son atributos personales de carácter cognitivo, social, actitudinal o valorativo que enriquecen el comportamiento profesional” (p 301). Este autor plantea que, aunque no son imprescindibles para el ejercicio profesional, son un elemento diferenciador que añade valor cualitativo.

En función del proyecto colaborativo de traducción analizado, esta dimensión evaluó la percepción de los alumnos sobre las competencias genéricas o transversales desarrolladas, tales como trabajo colaborativo, capacidad analítica, comunicación y planificación.

	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
5. This module has helped me develop my ability to work as part of a group	8	16	3	1	-
9. This module has helped sharpen my analytical skills	9	13	4	2	-
10. Since doing this module; I feel more confident about tackling problems	3	20	4	1	-
18. This module has improved my communication skills	4	15	5	3	1
23. This module has helped me to develop the ability to plan my own work	11	10	6	1	-
Total 28					

Tabla 5 Competencias genéricas (Generic Skills)

Al observar los resultados en la tabla con respecto de la dimensión de competencias genéricas, se puede apreciar el alto puntaje obtenido en esta categoría, lo que demostró que los alumnos valoraron la posibilidad de desarrollo de las competencias transversales durante el proyecto. Se

observa que 85,7% de los estudiantes manifestó que el módulo del curso les ayudó en el desarrollo de su habilidad para trabajar colaborativamente; 78,6% planteó haber observado una mejora en su capacidad analítica; 82% expresó haber aumentado su confianza para resolver problemas; 67,9% manifestó haber mejorado sus habilidades comunicativas y 75%, las de planificación.

4.1.6. Satisfacción general con el módulo

Para González-Peiteado, Pino-Juste y Penado-Abilleira (2017) la satisfacción estudiantil se concibe como una dimensión positiva del bienestar psicológico personal que resulta de la comparación entre las aspiraciones y los logros. Esta categoría se relaciona con el grado de cumplimiento de las expectativas cognitivas y afectivas de los estudiantes.

	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
14. I felt a part of students who are committed to learning	8	16	3	1	-
30. Overall, I am satisfied with the quality of this module	9	13	4	2	-
32. Overall, I am satisfied with the quality of support from my lecturer	3	20	4	1	-
Total 28					

Tabla 6 Satisfacción general con el módulo (Satisfaction with the Module)

Al analizar los resultados del cuestionario en la dimensión de satisfacción general con el módulo, los alumnos evidenciaron compromiso con el aprendizaje y satisfacción con la calidad de la estrategia diseñada. Se observa que el 85,7% de los estudiantes se identificó como un estudiante comprometido con su aprendizaje; 78,6% de ellos manifestó

estar satisfecho con la calidad del módulo y 82% afirmó estar satisfecho con la calidad del apoyo brindado por la profesora.

4.2. *Percepción del proyecto según la bitácora de reflexión*

Palomero E. y Fernández M.R. (2009) definen la bitácora como una herramienta pedagógica que tiene como objetivos motivar el aprendizaje de contenidos e impulsar los procesos de desarrollo y crecimiento sociopersonal de los estudiantes. Este instrumento recoge la reflexión de los alumnos sobre los procesos cognitivos recorridos y los aprendizajes alcanzados en diferentes etapas, para tomar conciencia de ellos y fortalecer las debilidades percibidas. Las reflexiones se complementan con explicaciones e interpretaciones personales que contribuyen al desarrollo profesional, personal y social de los estudiantes.

Este instrumento de evaluación se diseñó como una narración libre para registrar las reflexiones de los estudiantes sobre el proceso de traducción en tres momentos definidos: principio (primera semana de trabajo), mitad (final de segunda semana) y término (final del proceso). El objetivo era que los estudiantes tomaran conciencia sobre el camino recorrido y lo internalizaran; también buscaba registrar algunas percepciones de los estudiantes sobre los elementos del contexto que, según Ramsden y Entwistle (1981), determinan el enfoque que adoptan los estudiantes frente al aprendizaje. La bitácora se elaboró en torno a tres preguntas diferentes para cada una de las tres etapas del proceso. Algunas preguntas de elaboración propia y otras adaptadas del cuestionario sobre el proceso traductor propuesto por Umaña y Suárez (2011) como uno de los instrumentos utilizados para medir la competencia traductora. Se plantearon preguntas como: ¿cuáles son los principales problemas enfrentados en relación con el dominio del tema?, ¿qué recursos y estrategias fueron útiles para resolver los problemas relacionados con el dominio del tema? y ¿qué aprendí para el futuro respecto a la competencia extralingüística?

Los estudiantes valoraron favorablemente el proyecto colaborativo en la bitácora de reflexión. Destacaron que lo perciben como una práctica innovadora que les permitió tomar más conciencia de la complejidad del proceso de traducción en general y descubrir las fortalezas y debilidades con las que enfrentaron el proceso específico para los diferentes textos. También resaltaron que tanto la colaboración entre los agentes involucrados como la retroalimentación obtenida de cada uno de ellos fueron esenciales para finalizar con éxito la tarea y que la motivación fue mayor al tratarse de un trabajo con una aplicación real y concreta.

En la bitácora de reflexión los alumnos valoraron la buena docencia demostrada en el proyecto como contexto de aprendizaje por facilitar

instancias de discusión y retroalimentación. A continuación, se analizan los elementos más recurrentes en las bitácoras de reflexión y que se relacionan con el proyecto de traducción como contexto de aprendizaje.

4.2.1. Valoración de la experiencia

La tarea de traducir un texto que cumplía una función real y concreta motivó a los alumnos a enfrentar el trabajo con más conciencia sobre la responsabilidad involucrada. Esta valoración se relaciona con el grado de satisfacción expresado por los estudiantes y su motivación por las tareas abordadas durante el proceso. El proyecto les permitió experimentar los desafíos, problemas, dificultades y recompensas que enfrenta un traductor profesional en el ejercicio de su labor.

Los siguientes fragmentos extraídos de las bitácoras de reflexión de los estudiantes se relacionan con la motivación de los estudiantes y su satisfacción con el proyecto realizado.

En este sentido, agradezco la lección de realismo, puesto que previamente no dimensionaba el nivel de dificultad de la traducción especializada en Ciencias Sociales y solo lo comprendí cuando me vi enfrentada a la complejidad de este artículo. (DA, 2017)

La realización de este proyecto fue clave para el desarrollo de la percepción de la labor de los traductores especializados. (ND, 2017)

El proyecto permitió que los alumnos valoraran la labor de los traductores especializados. Fue enriquecedor para ellos aprender más sobre los temas abordados en los textos y agotar todas las posibilidades para poder alcanzar ese conocimiento.

4.2.2. Valoración del trabajo colaborativo

En la reflexión de los estudiantes se percibe el trabajo colaborativo como un elemento clave para activar las competencias traductoras. Trabajar en colaboración con los compañeros permite desarrollar valores como la responsabilidad, la capacidad de organización y otros, además de promover la reflexión profunda sobre el proceso.

Los estudiantes valoraron la posibilidad de discutir conceptos con sus compañeros de grupo, compartir conocimientos y aplicarlos al proceso de traducción. Percibieron el trabajo colaborativo como la clave para recorrer con éxito el proceso de traducción de un texto especializado.

Creo que de esta experiencia aprendí primero que todo a apreciar más el trabajo en equipo, puesto que estas instancias dan la posibilidad de obtener retroalimentación de los pares, lo que

siempre es positivo ya que pudimos corregir y resolver dudas entre nosotras. (BG, 2017)

Puedo decir con seguridad que no resulta tan difícil resolver las dificultades presentadas cuando se tienen los recursos prestados para la realización del proyecto, los cuales, en este caso corresponden al experto, a la profesora a cargo, a mis compañeras de equipo y a las del otro grupo con quienes compartimos el mismo texto a traducir. (AC, 2017)

CONCLUSIONES

El análisis de las percepciones de los estudiantes permitió identificar aquellos elementos del contexto que pueden propiciar aprendizajes más profundos según Ramsden y Entwistle (1981) y el desarrollo de la competencia traductora de acuerdo con las propuestas de Kiraly (2000) y otros autores.

En cuanto a la calidad de los cursos, la carga de trabajo de los estudiantes fue regulada, ya que se destinó un mes completo al proyecto, periodo que incluyó trabajo dentro y fuera de la sala de clases. Por otra parte, la meta final era bastante clara: cumplir eficientemente con el encargo de traducción de cada texto. Este encargo había sido claramente definido al iniciar el proyecto. En relación con la calidad de la docencia, se puede mencionar la libertad que tuvieron los estudiantes para seleccionar los textos, organizarse en grupos y coordinarse con el experto para obtener su asesoría. Esta libertad y flexibilidad les permitió desarrollar el proyecto de manera más autónoma. La buena docencia se concretó también en el interés que motivó en los estudiantes la ejecución del proyecto y su entusiasmo por lograr un producto final eficiente, trabajando de manera responsable y comprometida con el apoyo de la profesora.

Otro elemento del contexto de aprendizaje es la evaluación. En este dominio, se puede afirmar que los diversos instrumentos diseñados para el proyecto permitieron evaluar el proceso en todas sus etapas y entregaron una retroalimentación adecuada para la toma de decisiones oportuna. Es valorable, también, haber podido recoger la mirada de los diferentes agentes involucrados en el proceso: la profesora, el experto temático y los estudiantes. Además, situar este proyecto en el área de las Ciencias Sociales permitió abordarlo con mayor flexibilidad y adaptarse a los intereses y necesidades de los estudiantes de una manera más personalizada.

El análisis del proceso recorrido por los estudiantes y los resultados de los cuestionarios y las reflexiones registradas en la bitácora permiten concluir que el proyecto propicia el desarrollo de la competencia traductora,

específicamente de la subcompetencia extralingüística, porque aborda eficientemente los elementos del contexto propuestos por Ramsden y Entwistle (1981).

La interacción de todos estos elementos propicia la reflexión de los estudiantes sobre el proceso recorrido para encontrar el significado de las tareas realizadas. Esta atribución de significado facilita el desarrollo de la competencia traductora como aprendizaje profundo, situado en el proyecto como contexto. Específicamente, la interacción con los expertos y las ayudas graduadas entregadas por ellos fueron clave para contribuir al desarrollo de la competencia extralingüística, ya que permitió que los estudiantes afianzaran sus conocimientos sobre los campos temáticos abordados en los textos al recibir la retroalimentación oportuna de los expertos en estas áreas.

Los estudiantes valoraron favorablemente la estrategia al destacar que la perciben como una práctica innovadora que les permitió tomar más conciencia de la complejidad del proceso de traducción en general y descubrir las fortalezas y debilidades con las que enfrentaron el proceso específico de traducción de los diferentes textos. También resaltaron la colaboración entre los agentes involucrados, es decir, los compañeros de grupo, los expertos asesores y la profesora del curso. Valoraron especialmente la retroalimentación obtenida de cada uno de ellos, pues fue esencial para finalizar con éxito la tarea. Una motivación adicional de este proyecto fue que se utilizaron textos reales, con una aplicación concreta, lo que permitió el acercamiento de los estudiantes a una dinámica más cercana al mundo profesional real de los traductores, con mayor autonomía de trabajo y poder de decisión. Esta mayor autonomía les permitió tener mayor conciencia de su aprendizaje y de un nuevo rol del profesor.

Se puede concluir que el proyecto logró cumplir los objetivos propuestos que se resumen en los siguientes puntos: en primer lugar, el proyecto promueve un aprendizaje activo en el estudiante, ya que lo convierte en protagonista del proceso al permitirle experimentar las tareas propias del traductor profesional. En segundo lugar, fue fundamental la asesoría de los expertos como fuente de documentación temática puesto que la retroalimentación entregada por ellos a través de interacciones presenciales y virtuales permitió que los estudiantes identificaran sus debilidades para superarlas durante el proceso. En tercer lugar, también fue esencial el hecho de que los expertos fueran a su vez los iniciadores del encargo de traducción, ya que esto les permitió entregar a los estudiantes la información necesaria para la ejecución del proyecto. Esta diversificación de los participantes del proceso formativo permitió vincular las necesidades reales de traducción con la práctica de los estudiantes en torno a una

comunidad universitaria. Finalmente, los estudiantes valoraron el trabajo colaborativo realizado que les permitió obtener retroalimentación de varios agentes a través de diversos instrumentos de evaluación con distintas intencionalidades. Evaluaron favorablemente esta colaboración en sus percepciones sobre el contexto de aprendizaje propiciado por el proyecto por permitirles integrar la mirada de diferentes agentes implicados en el proceso: el iniciador, sus pares y la profesora como mediadora del proceso, aprender de cada una de ellas e integrar estos aprendizajes para el desarrollo de sus competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias Universidad de Valparaíso. Recuperado de http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf
- Coll, C.; Mauri, T. y Onrubia, J. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, vol. 3, núm. 2, pp. 29-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030210.pdf>
- Chiecher, A. (2017). Metas y contextos de aprendizaje. Un estudio con alumnos del primer año de carreras de ingeniería. Innovación educativa, vol. 17, núm. 74, pp. 61-80. Recuperado de <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-74/metas-y-contextos-de-aprendizaje.pdf>
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. Revista de Educación, núm. 325, pp. 299-321. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19417>.
- Dias de Figueiredo, A. (2005). Learning Contexts: a Blueprint for Research. Interactive Educational Multimedia, núm, 11, pp. 127-139. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28097152_Learning_Contexts_A_Blueprint_For_Research
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 2, pp. 1-13. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Domingo, A. y Gómez, M. V. (2014). La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid, España: Narcea
- Elena, P. (2011). El aprendizaje activo en traducción y su evaluación. Estudios de Traducción, vol. 1, pp. 171-183. doi: 10.5209/rev ESTR.2011.v1.12

- Galán Mañas, A. (2013). Ejes, articulación y evaluación del uso de la semipresencialidad en la formación de traductores. *Educación XXI*, vol. 16, núm. 1, pp. 161-189. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70625886009.pdf>
- García Martín, A. y García-León, J. (2017). Una experiencia de medición de la carga de trabajo percibida por los estudiantes para facilitar la coordinación horizontal. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 15, núm.1, pp. 81-104. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5987>
- Ginns, P.; Prosser, M. y Barrie, S. (2007). Students' perceptions of teaching quality in higher education: The perspective of currently enrolled students. *Studies in Higher Education*, vol 32, núm, 5, pp. 603 – 615. doi: 10.1080/03075070701573773
- González, C., López, L. y Montenegro, H. (2012). Análisis de confiabilidad y validez del instrumento Course Experience Questionnaire (CEQ). *Educación y Educadores*, vol. 15, núm. 1, pp. 63-78. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n1/v15n1a05.pdf>
- González-Peiteado, M., Pino-Juste, M. y Penado-Abilleira, M. (2017). Estudio de la satisfacción percibida por los estudiantes de la UNED con su vida universitaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 20, núm, 1, pp. 243-260. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16377>
- Entwistle, N. (2007). Research into student learning and university teaching. *Student Learning and University Teaching. BJEP Monograph Series*, vol. II, núm, 4, pp. 1-18. doi:10.1348/000709906X166772
- House, J. (1997). *Translation Quality Assessment: Past and Present*. New York, USA: Routledge
- Huertas Barros, E. (2011). Collaborative learning in the translation classroom: Preliminary survey results. *The Journal of Specialised Translation*, núm, 16, pp. 42-60. Recuperado de http://www.jostrans.org/issue16/art_barros.pdf
- Jerez, O., Orsini, C. y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*. vol. XLII, núm.3, pp. 483-506. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art26.pdf>
- Kelly, D. (2002). La competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes* 1, pp 9-19. Recuperado de <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing
- Larose, R. (1989). *Théories Contemporaines de la traduction*. Québec, Canadá: Presses de la Université de Québec

- Muñoz, E. (2007). Contexto socioeconómico, percepción del contexto educativo y tiempo de estudio en relación con los resultados de aprendizaje en la educación superior. *INNOVAR*, vol. 17, núm. 30, pp 31-46. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v17n30/v17n30a03.pdf>
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Method and Didactic Application of a Model for Translation Oriented Text Analysis*. Translated from the German by Christiane Nord and Penelope Sparrow. Amsterdam, Netherlands/Atlanta GA, USA: Rodopi
- Orozco-Jutorán, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. La evaluación en los estudios de traducción e interpretación, pp. 47-68. Recuperado de http://gent.uab.cat/marianaorozco/sites/gent.uab.cat/marianaorozco/files/Orozco_evaluacion_2006.pdf
- Palomero, E. Palomero, P. y Fernández, M. R. (2010). El cuaderno de bitácora y la formación de los psicomotricistas. Sobre cómo fomentar el encuentro entre la cultura académica y la cultura experiencial. *REIFOP*, vol. 13, núm. 4, pp 335-346. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277262443_El_cuaderno_de_bitacora_y_la_formacion_de_los_psicomotricistas_Sobre_como_fomentar_el_encuentro_entre_la_cultura_academica_y_la_cultura_experiencial
- PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Revista de Traducción*, núm. 6, pp 39-45. Recuperado de <http://www3.uji.es/~aferna/H44/Translation-competence.pdf>
- Prosser, M. y Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Buckingham, England/Philadelphia, PA, USA: Society for Research into Higher Education & Open University Press
- Ramsden, P. y Entwistle, N. (1981). Effects of academic departments on students approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 51, núm. 3, pp 368-383. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1981.tb02493.x>
- Rinaudo, M. C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. *Anales de Psicología*, vol. 19, núm 1, pp 107-119. Recuperado de https://www.um.es/analesps/v19/v19_1/11-19_1.pdf
- Umaña, O. y Suárez, M (2011). Descripción y explicación del diseño de instrumentos que miden la competencia traductora y terminología en traductores profesionales. *Revista EAN*, núm. 70, pp. 20-41. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/206/20620709003.pdf>