

Una aproximación dialógica a las percepciones de docentes y alumnos de posgrado en traducción especializada sobre la modalidad a distancia

A Dialogic Approach to the Perceptions of Specialized Translation Graduate Students and Teachers about the Online Distance Learning Modality

Ileana Yamina Gava – yamina.gava@unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Resumen

Las transformaciones aceleradas del contexto sociocultural actual en el que se encuentra inserta la educación superior han impulsado la creciente virtualización de la enseñanza y el aprendizaje. En el campo de la traducción, los programas de educación a distancia proporcionan nuevas posibilidades de formación continua por su flexibilidad, por la reducción de costos y por un mayor alcance geográfico. La Facultad de Lenguas (UNC) no ha permanecido ajena a estos avances y demandas, razón por la cual hoy cuenta con carreras de especialización en traducción e interpretación en la modalidad a distancia. Debido a que estas carreras son relativamente nuevas —en la actualidad, se ha completado el cursado de la tercera cohorte— y presentan desafíos constantes, los docentes investigadores necesitamos nutrir nuestras prácticas con estudios que contribuyan a dilucidar las particularidades de la enseñanza de la traducción en estos entornos virtuales (Gava, 2015; Gava y Sestopal, 2013). En este marco, el presente trabajo, que integra un proyecto de investigación más amplio, informa sobre los resultados preliminares de encuestas y entrevistas administradas a docentes y a alumnos de cuatro cursos de la Especialización en Traducción Científica y Técnica, y la Especialización en Traducción Jurídica y Económica (FL, UNC). El objetivo principal es dar cuenta de las opiniones de los sujetos en cuanto a la utilidad, los beneficios, las dificultades y los desafíos de la modalidad de educación a distancia (EaD), las tareas y los recursos de aprendizaje de la traducción, y los modos de retroalimentación e interacción en las aulas virtuales de los cursos objeto de este estudio. La investigación se nutre de un marco teórico interdisciplinar basado en una conceptualización dinámica de los procesos de adquisición de la competencia traductora (Hurtado Albir, 2015; PACTE, 2011), en los enfoques socioconstructivistas del aprendizaje (Kiraly, 2014; Vygotsky, 1978) y en los lineamientos para la educación virtual. Se aplica una metodología cualitativa y se hace referencia al valor de las entrevistas semiestructuradas y las encuestas como instrumentos de investigación que permiten explorar la diversidad empírica y acceder a las opiniones de los participantes (Dörnyei, 2007; Hatch, 2002; Jansen, 2013). Los hallazgos evidencian no solamente las percepciones individuales de los sujetos, sino que, además, se establece una relación dialógica entre las perspectivas de los docentes y la mirada de los alumnos sobre aspectos clave del aprendizaje de la traducción en entornos virtuales. Se espera que estos resultados contribuyan al avance de este proyecto de investigación, que se propone un estudio multidimensional de la enseñanza estratégica de la traducción especializada a distancia.

Palabras clave: percepciones de docentes y alumnos, enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada, aulas virtuales, educación a distancia

Abstract

The accelerated transformations of the current sociocultural context in which higher education is inserted have brought about an increase in virtual learning. In the field of translation training, distance learning programs provide new possibilities for continuing education because of their flexibility, lower costs and wider geographic scope. In response to these advances and demands, the School of Languages of the National University of Córdoba (UNC) offers postgraduate distance online programs in Specialized Translation and Interpreting. Since these degrees are relatively new—the third cohort of students is about to complete the program—and face constant challenges, the researchers and practitioners need to nurture their practices with studies that contribute to a better understanding of translation pedagogy in these virtual environments (Gava, 2015; Gava & Sestopal, 2013). Within this framework, the present work, which is part a larger research project, reports on the preliminary results of surveys and interviews administered to the students and teachers in four courses of the *Specialized Translation Programs* in *Scientific and Technical Translation*, and *Legal and Economic Translation* at the School of Languages (UNC). The main objective is to describe the participants' opinions regarding the advantages, difficulties and challenges of the online courses, the learning tasks and translation resources used, and the feedback and interaction modes implemented the virtual classrooms the courses under study. This research is based on an interdisciplinary theoretical framework which integrates the dynamic conceptualization of translation competence (Hurtado Albir, 2015; PACTE, 2011) with the socioconstructivist approaches to learning (Kiraly, 2014; Vygotsky, 1978) and the underpinnings of virtual education. A qualitative methodology is applied and reference is made to the value of semi-structured interviews and surveys as research instruments to access the participants' opinions and explore empirical diversity (Dörney, 2007; Hatch, 2002; Jansen, 2013). The findings show the perceptions of the subjects and a dialogical relationship is established between the teachers' and students' views on key aspects of translation learning in these virtual environments. It is expected that these results will contribute to the advancement of this research project, which proposes a multidimensional study of the strategic teaching and learning of specialized translation in distance education programs.

Key words: students' and teachers' perceptions, specialized translation training, virtual classrooms, distance learning

Una aproximación dialógica a las percepciones de docentes y alumnos de posgrado en traducción especializada sobre la modalidad a distancia

1. Introducción

Los cambios tecnológicos, socioeconómicos y culturales están sucediendo a una velocidad vertiginosa y tienen un gran impacto en la educación. El problema radica en que, si bien la educación ha sido concebida para el desarrollo humano, paradójicamente, no siempre responde al mismo ritmo que los avances tecnológicos y las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas, sino que es más lenta y tradicional. Esto genera tensiones y retos constantes para los modelos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad. El orden mecanicista y lineal del paradigma educativo del siglo XX, que se orientaba a la gestión del conocimiento y de la información, está dando paso a un nuevo orden más sinérgico, no lineal, orientado a la planificación y creación conjunta del conocimiento. Por lo tanto, tal como advierte Moravec (2011), «en la sociedad 3.0, a diferencia de los paradigmas anteriores, los ciudadanos valoran más el modo en que se contextualiza la realidad y cómo se responde a dicha realidad desde un contexto en particular» (p. 55). Es así que, mientras más valor se le asigne al aprendizaje a lo largo de la vida y más relevantes resulten las competencias técnico-profesionales necesarias en la era digital, más imperioso resultará preguntarnos cómo se adquieren esas habilidades. Los métodos de enseñanza y aprendizaje deben permitir que los estudiantes actúen sobre su propio aprendizaje y desarrollen competencias específicas, con el propósito de que sean los protagonistas y creadores de los procesos que se generan en cada entorno educativo (Cobo, 2016; Cobo Romaní y Moravec, 2011; Gros, 2011; León Urquijo, Risco del Valle y Alarcón Salvo, 2014). Este es uno de los mayores desafíos que enfrenta la educación del siglo XXI.

Si bien existe un volumen más creciente de investigaciones sobre la formación de traductores, los estudios relacionados con las aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la didáctica de la traducción revelan áreas vacantes y aspectos que se deben explorar en mayor profundidad (Álvarez Álvarez, 2012; Galán Mañas, 2009; Gava, 2015; Gava y Aguirre Sotelo, 2016; Muñoz Ramos, 2012; Neunzig, 2001; Pym, 2002; Sajoza Juric, 2008, 2009; Sestopal, Gava y Aguirre Sotelo, 2017; Torres del Rey, 2003, 2005; Torres Burgos, 2015, entre otros). La Facultad de Lenguas (UNC) no ha permanecido ajena a estos avances y demandas, razón por la cual hoy cuenta con carreras de especialización en traducción e interpretación que se dictan en la modalidad a distancia. Debido a que estas carreras son relativamente nuevas —en la actualidad, se ha completado el cursado de la tercera cohorte— y presentan desafíos constantes, los docentes investigadores necesitamos nutrir nuestras prácticas con estudios que contribuyan a dilucidar las particularidades de la enseñanza de la traducción en entornos virtuales (Gava, 2015; Gava y Sestopal, 2013). Es por ello que, en el presente trabajo, que integra un proyecto de investigación más amplio¹, se propone informar sobre los resultados preliminares de encuestas y

¹ Proyecto de tesis doctoral: *Un enfoque multidimensional para el estudio de las estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en cursos de posgrado a distancia*. Doctorado en Ciencias del Lenguaje con mención en Traductología, FL, UNC. Directora: Dra. Liliana B. Anglada. Resolución del HCD N° 2490/15.

entrevistas administradas a docentes y alumnos de cuatro cursos de las especializaciones en traducción en la Facultad de Lenguas (UNC). El objetivo es dar cuenta de las opiniones de docentes y alumnos en cuanto a la utilidad, los beneficios, las dificultades y los desafíos de la modalidad de educación a distancia (EaD), de las tareas y recursos de aprendizaje de la traducción, y de los modos de retroalimentación e interacción en las aulas virtuales de los cursos objeto de este estudio.

2. Marco teórico

Este estudio se nutre de un marco teórico basado en una conceptualización dinámica de los procesos de adquisición de la competencia traductora según el enfoque de aprendizaje por tareas (Hurtado Albir, 1999, 2015; PACTE, 2003, 2011), en los enfoques socioconstructivistas del aprendizaje (Kiraly, 2014; Vygotsky, 1978) y en los lineamientos para el uso pedagógico de las tecnologías digitales (Cobo, 2016; Lemos y Bufi, 2001; Onrubia, 2005; Torres del Rey, 2003, 2005).

Una noción importante para la didáctica de la traducción es la *competencia traductora*, concepto recurrente en propuestas formativas e investigativas actuales. Según Hurtado Albir (1999), «la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para traducir; se distingue así del acto de traducir, que supone la realización de estos conocimientos y habilidades en una situación determinada» (p. 43). Este concepto es analizado desde múltiples perspectivas por los investigadores del grupo PACTE (2003, 2011), quienes han desarrollado un modelo holístico en el que se identifican cinco subcompetencias interrelacionadas y una serie de componentes psicofisiológicos. Estas subcompetencias traductológicas son: la subcompetencia bilingüe (conocimientos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales y léxico-gramaticales en ambas lenguas); la subcompetencia extralingüística (conocimientos biculturales, enciclopédicos y temáticos); la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción o de transferencia (la capacidad para realizar todo el proceso de traducción); la subcompetencia instrumental (el uso de las fuentes de documentación y de las tecnologías aplicadas a la traducción) y la subcompetencia estratégica que afecta todas las demás y rige todo el proceso traductor.

Desde fines del siglo XX, comienza a surgir el enfoque de aprendizaje por tareas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y nutre a la pedagogía de la traducción para su definición y aplicación. Hurtado Albir (1999) sostiene que la tarea de traducción es «una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada como un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo» (p. 56). Se propone una pedagogía centrada en el sujeto que aprende, en los procesos y estrategias traductorales y de aprendizaje, que hacen que el estudiante sea más autónomo y aprenda a autoevaluarse y medir sus propias posibilidades (Hurtado Albir, 1999). Esto implica un rol activo por parte del aprendiz, en el que el docente desempeña el papel de guía o *acompañante cognitivo*, según lo llama Tedesco (2003). La interacción con los pares y expertos asegura la realización de las tareas en las que el proceso de construcción de significados se enriquece por medio del intercambio. Por lo tanto, el enfoque por tareas de traducción supone un aprendizaje autónomo y el desarrollo de habilidades de colaboración con los pares y expertos (los docentes) para lograr un aprendizaje eficaz.

Dada la naturaleza compleja e interactiva del proceso traductor, esta investigación se

fundamenta en los principios socioconstructivistas del aprendizaje (Vygotsky, 1978). En esta línea, la propuesta de Kiraly (2014) para la pedagogía de la traducción se destaca por introducir un modelo innovador que incluye factores sociológicos y culturales. Cabe destacar que, según se mencionó, los entornos de interacción que propicia el uso de las TIC conllevan un cambio de paradigma con respecto a las prácticas educativas más tradicionales, otorgando preeminencia a la construcción del conocimiento por parte de los alumnos y al aprendizaje colaborativo. La información y el conocimiento ya no son propiedad de unos pocos, ni los transmiten solo los expertos. Tal como afirman Lemos y Bufi (2001), «el uso de Internet para buscar información cambia la posición de los actores del hecho educativo» (p. 49). Ahora el docente ya no es el experto frente al grupo, sino que existe un usuario frente a la red con cientos de expertos. El docente es el tutor-facilitador que guía el proceso de aprendizaje y ofrece ayuda a los alumnos cuando así lo requieran. Tal como sostiene Onrubia (2005):

Así entendida, la enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de «realización conjunta de tareas» entre profesor y alumno: sólo a partir de esa realización conjunta se podrá realizar una intervención sensible y contingente que facilite realmente al alumno el ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido le permitiría hacer (p. 5).

En los contextos de EaD, los alumnos deben, ante todo, *aprender a aprender*, que implica aprender a utilizar la información, a seleccionar lo que es relevante según las necesidades y objetivos de aprendizaje, a evaluarla en forma crítica y transformarla en conocimiento a través de un proceso relacional (Tedesco, 2003). En el área de la formación de traductores, la autonomía del aprendiz y la aplicación del pensamiento crítico y creativo son también de suma relevancia. Esto responde a dos razones principales. Por un lado, las concepciones socioconstructivistas del conocimiento ponen de manifiesto la naturaleza social y dialógica del conocimiento. Por otro lado, los entornos interculturales y virtuales, que caracterizan el ámbito laboral del traductor en este nuevo milenio, implican habilidades cognitivas y digitales específicas para analizar, contrastar y reorganizar grandes volúmenes de información que se deberán utilizar con reflexión y espíritu crítico. Es así que, como resultado del papel clave del alumno en la educación virtual, las propuestas pedagógicas actuales se deben centrar en el sujeto que aprende, sus características y necesidades; en las tareas de aprendizaje y el contexto específico de formación; y en el rol del docente-tutor como guía y soporte del proceso de enseñanza y aprendizaje (Onrubia, 2005). Según este paradigma, se retoma la idea fundamental de que no se debe caer en el error de asumir que la computadora o el uso de Internet constituyen mejoras o soluciones a los problemas educativos, sino que los aprendizajes se mejoran y potencian desde el alumno y no como consecuencia del uso de la tecnología de punta. Los resultados de este estudio se fundamentan en este nuevo paradigma y exploran las perspectivas de los actores del proceso educativo.

3. Metodología de investigación

Se aplica un enfoque metodológico cualitativo y se utiliza un diseño de investigación exploratorio y descriptivo. Esta metodología resulta apropiada para este estudio por su flexibilidad, recursividad y riqueza descriptiva de los hallazgos (Creswell, 2007; Dörnyei, 2007; Hatch, 2002;

Patton, 2002; Rojo, 2013). El objetivo fundamental de la investigación cualitativa es explorar las causas o factores que subyacen el comportamiento social en sus distintas manifestaciones y producir descripciones de los patrones observados. Como es sabido, las entrevistas y encuestas son utilizadas como instrumentos de investigación para explorar las opiniones y percepciones de los participantes. En las investigaciones cualitativas, estos instrumentos se emplean para analizar las estructuras de significado que los sujetos utilizan para organizar sus experiencias o para explorar las razones que sustentan las prácticas observadas, lo que hace posible obtener información no asequible a la observación empírica. Existen diversas clasificaciones de los tipos de entrevistas y encuestas, según su estructura y la metodología de investigación aplicada. En este estudio adherimos a la clasificación de entrevistas propuesta por Dörnyei (2007). Se diseñó una entrevista semiestructurada, cuyo uso está ampliamente difundido en el campo de la lingüística aplicada. En este tipo de entrevista, el investigador elabora las preguntas *a priori*, pero, a diferencia de las entrevistas estructuradas, permiten una mayor flexibilidad. Las encuestas también se basaron en un enfoque cualitativo-descriptivo. Con el propósito de clarificar cierta confusión que existe en cuanto a la dicotomía encuesta cuantitativa vs. cualitativa, Jansen (2013) sostiene que «una encuesta es cualitativa si no tiene en cuenta la frecuencia de las categorías (o valores), sino que busca la diversidad empírica de las propiedades de los miembros, incluso si estas propiedades se expresan en números» (p. 45). Según el propósito de esta investigación, una vez concluido el dictado de cada asignatura se administraron las encuestas a los alumnos y se entrevistaron a los docentes de cada curso. Las entrevistas se realizaron de manera personal y se grabaron en archivos de audio, que fueron posteriormente transcritos para su análisis, y las encuestas se diseñaron en formularios de Google, que se compartieron a través del aula virtual de cada curso.

En este trabajo, presentamos algunos hallazgos preliminares de los datos obtenidos por medio de las entrevistas a los docentes y las encuestas a los estudiantes, que tal como se mencionó anteriormente integran un proyecto de tesis doctoral más amplio sobre las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales.

4. Contexto de estudio

Los sujetos que participaron en este estudio pertenecían a cuatro cursos de las carreras de posgrado en el marco de las especializaciones en traducción que ofrece la Facultad de Lenguas de la UNC en la modalidad a distancia a través de las aulas virtuales de la plataforma Moodle. Dos cursos corresponden a la *Especialización en Traducción Científica y Técnica* y los otros dos se dictan en la *Especialización en Traducción Jurídica y Económica*. Se contó con la participación voluntaria de seis docentes y 52 estudiantes. Los estudiantes tenían entre los 30 y 50 años de edad, y eran egresados de carreras de grado afines al campo de la traducción, en su mayoría de traductorados de inglés, según los datos proporcionados por la dirección de la especialización. En lo que respecta a la alfabetización digital y a las competencias tecnológicas, todos los alumnos evidenciaron habilidades suficientes para utilizar el aula virtual e Internet.

5. Resultados y discusión: percepciones de docentes y alumnos

El análisis de las respuestas de los estudiantes y docentes revela las opiniones de los sujetos en cuanto a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje a distancia en los cursos objeto de este estudio. A continuación, presentamos los resultados en forma dialógica, es decir, se describen las opiniones de los estudiantes y la mirada de los docentes, con el propósito de lograr un acercamiento a la variedad de percepciones de los actores del proceso educativo. Se exploran estas perspectivas en torno a los beneficios, dificultades y desafíos de los ejes que constituyen el objetivo de investigación: la modalidad de EaD, las tareas de aprendizaje y el uso de recursos para la traducción especializada, los modos de retroalimentación, y la interacción en las aulas virtuales.

En primer lugar, los hallazgos demuestran que gran parte de los estudiantes no tenían experiencias previas en cursos o programas de EaD. En uno de los cursos, ningún estudiante había realizado un curso por Internet antes de iniciar esta carrera de especialización en traducción y, en los otros tres cursos, solo entre el 25 % y el 33 % de los sujetos había realizado alguna capacitación a distancia, de los cuales solo un estudiante contaba con una carrera de posgrado en esta modalidad. Estos datos evidencian la escasa experiencia de los sujetos en la educación virtual.

En cuanto a los beneficios de la modalidad de EaD y el uso de las aulas virtuales, la mayoría de los estudiantes y docentes manifiesta que las principales ventajas se relacionan con el aprendizaje autónomo, la practicidad y conveniencia, la reducción de costos (viáticos), la flexibilidad para el manejo del tiempo, la posibilidad de intercambio con colegas de lugares distantes, y el acceso a gran cantidad y variedad de recursos para el aprendizaje de la traducción. Tal como lo expresa un estudiante: «Las carreras a distancia permiten estudiar en los horarios que uno tiene disponibles según las rutinas personales, familiares y laborales [...] y generar ricos intercambios con colegas provenientes de otros contextos geográficos y académicos»². Otro estudiante agrega: «El beneficio de realizar una carrera de posgrado a distancia es que no necesito trasladarme largas distancias para asistir, y a su vez me permite autorregular los tiempos de realización de las tareas y lecturas, y me da la posibilidad de conocer colegas de todas partes del país». Los docentes, asimismo, destacan los beneficios en cuanto a la flexibilidad de los tiempos, el aprendizaje autónomo y colaborativo, y el desarrollo de las habilidades cognitivas de nivel superior. A este respecto, se opina lo siguiente: «La ventaja en los cursos a distancia es que tenés más tiempo para contestar, para pensar bien las respuestas». Los profesores, a su vez, se refieren al mayor alcance geográfico de la capacitación por medio de la virtualidad. Un docente lo expresa del siguiente modo: «La ventaja principal es que no tenés que estar presente en el lugar. Este año tuvimos una alumna de Canadá y de todas las provincias (de nuestro país)». Muchos otros estudiantes y docentes expresaron opiniones similares a estas, lo que pone de manifiesto los beneficios que se perciben de estos cursos de posgrado en línea para la formación en el campo de la traducción especializada.

Los sujetos de este estudio también experimentaron ciertas dificultades y desafíos de la modalidad de EaD debido a la falta de inmediatez, la comunicación asincrónica y escrita, el manejo del tiempo y la autodisciplina para el estudio, como expresa un estudiante: «Al no tener contacto

² Como se mencionó anteriormente, en la sección “Metodología de investigación”, las opiniones de los estudiantes se obtuvieron a partir de las encuestas (corpus escrito) y las percepciones de los docentes por medio de las entrevistas (corpus oral).

directo con los profesores, los tiempos se deben administrar de manera correcta para poder cumplir con los objetivos establecidos y para integrar los conocimientos». Otros mencionan algunos problemas en la comprensión de las consignas: «Las consignas fueron, por momentos, muy amplias e imprecisas y muchas veces diferían. Es decir, al entrar en la pestaña: Actividades, la consigna estaba definida de forma distinta a lo que se planteaba una vez que ingresábamos al foro o a la entrega de la tarea». A su vez, algunos alumnos opinan que el seguimiento de los foros les resultó difícil o confuso cuando las pautas no eran claras o cuando las intervenciones de los participantes eran demasiado extensas. Los docentes, por su parte, consideran que las dificultades se deben a la escasa experiencia de los estudiantes en el uso de los foros, la falta de práctica de la traducción y búsqueda de recursos para la documentación, y el modo de comunicación asincrónica no presencial, como explica un profesor: «El desafío quizá es justamente ese, es decir, poder aprender, lograr un proceso de enseñanza y de aprendizaje carente de ese contacto humano, que pueda subsanar esa falencia». En algunos casos, los sujetos opinan que los problemas tecnológicos interfieren en la comunicación, retrasan las respuestas y generan ansiedad. También se reconoce que el manejo del tiempo y la comunicación escrita representan retos para el docente, especialmente en cuanto al seguimiento de las tareas, en el primer caso, y la retroalimentación y redacción de consignas, en el segundo. A este respecto, un docente opina lo siguiente: «La comunicación escrita, que implica explicar detalladamente en cada archivo los errores de cada alumno, exige mucho más tiempo que cuando uno lo hace presencial. Otra desventaja es que uno no sabe quién hace el trabajo (la traducción)». Estas percepciones ponen de manifiesto la incertidumbre que se generó en algunos casos y los desafíos que los alumnos y profesores tuvieron que enfrentar en estos espacios virtuales.

Las tareas y recursos de aprendizaje y práctica de la traducción son esenciales en el proceso de formación. Según los resultados de este estudio, en general, se mencionan aspectos positivos de las tareas de aprendizaje y los contenidos de cada asignatura. A este respecto, un estudiante dice: «Realicé todas las tareas porque me parecieron muy interesantes y no tuve dificultad con el plazo propuesto para cada una. Además, si había dudas con respecto a las consignas, los profesores aclaraban todo sin problemas». Otro alumno admite: «Aunque en algunos foros me hubiera gustado participar más, no pude hacerlo por falta de tiempo. De todos modos, me parecieron muy enriquecedores. Todas las tareas sirvieron para aumentar nuestro conocimiento de la materia». En cuanto a los contenidos, los estudiantes consideran que el material teórico sobre géneros textuales, problemas y técnicas de traducción en cada área de especialidad fueron fundamentales para su formación. Se hace mención también de la utilidad del material audiovisual. Además, todos los encuestados destacan las tareas de terminología y práctica de la traducción, como lo expresa una alumna: «Sin lugar a dudas, la práctica de traducción es fundamental para mi formación profesional, ya que me permitirá responder con mayor seguridad y calidad a los encargos de traducción en esta área». Algunos puntualizan la orientación que se les brindó en relación con la búsqueda de recursos para la documentación en las áreas de especialidad, y todos los estudiantes encuestados consideran que fueron de suma utilidad para ampliar conocimientos lingüísticos y traductológicos. Por ejemplo, un estudiante menciona las siguientes ventajas: «Me obligaron a buscar terminología y a resolver problemas de traducción (dados, básicamente, por la falta de equivalencias culturales) de manera autónoma, lo que contribuyó a desarrollar mis habilidades de investigación y documentación», y agrega que el material del curso «me confrontó con textos nunca antes vistos, lo que ya me da una base para cuando reciba un encargo de algún cliente». Según la

opinión de otro estudiante: «Los recursos y el material brindado en el curso resultaron de mucha ayuda y creo que voy a seguir consultándolos en el futuro. Aprendí muchos detalles del proceso penal que no conocía y de los documentos que surgen durante el mismo». De este modo, se vislumbra que los estudiantes valoran las tareas de práctica de la traducción y el uso de una amplia variedad de recursos actualizados como herramientas útiles y necesarias para su formación profesional.

Asimismo, los profesores valoraron los beneficios cognitivos que aporta la variedad de recursos y tareas de práctica de la traducción. A modo de ejemplo, un docente explica: «Hicimos práctica sobre distintas formas de traducir, por ejemplo, en uno de los ejercicios tenían material sobre el juicio por jurado en EE. UU. y el juicio por jurado en Argentina y la actividad era hacer un resumen en español de las dos formas y después comparar y contrastar la terminología. [...] Los videos fueron muy amenos. Es distinto cuando vos leés y cuando ves a alguien que habla, [...] se activan otros procesos cognitivos». Varios docentes también se refieren a la dimensión socioafectiva del aprendizaje a través de los intercambios en los foros y las traducciones colaborativas en las wikis. En cuanto al uso del foro, fue el medio esencial para el acompañamiento continuo y la guía del proceso de aprendizaje mediante la construcción conjunta del conocimiento, como dice un profesor: «El foro es útil para guiarlos sobre todo en cuanto a la documentación: dónde documentarse, qué fuentes son confiables y cuáles no. Para esto me pareció fundamental el uso de los foros». Estas opiniones evidencian las ventajas percibidas de las tareas de aprendizaje en los cursos objeto de este estudio.

En todos los cursos se realizaron tareas grupales, ya sea traducciones colaborativas, actividades conjuntas de análisis textual o debates sobre temas de diversa índole. Se perciben numerosos beneficios del trabajo cooperativo. Entre las principales ventajas, se mencionan la siguientes: el intercambio de ideas y opiniones, la posibilidad de aprender de los errores propios y ajenos, las sugerencias sobre terminología y uso de la lengua, el enriquecimiento de los conocimientos mediante los aportes de cada miembro del grupo, y el intercambio de recursos para la traducción, todo lo cual permite lograr un aprendizaje más profundo e integral. No obstante, se perciben algunas desventajas en relación con las tareas colaborativas. Varios alumnos comentaron que tuvieron dificultades para coordinar las actividades —debido a cuestiones relacionadas con la disponibilidad de tiempo, horarias y compromisos laborales o personales de cada integrante— y para lograr una distribución equitativa de las actividades, ya que no todos demostraron el mismo nivel de compromiso. De este modo, manifiestan que les faltó tiempo para debatir algunas elecciones terminológicas o para realizar una adecuada revisión de la traducción. Como lo expresa un estudiante: «La distancia, las actividades que cada uno realiza y el trabajo que tiene cada uno dificultan la coordinación de un horario para compartir materiales, opiniones y correcciones». Algunos también mencionaron dificultades en la realización de las tareas como consecuencia de la disparidad en las competencias tecnológicas de los miembros del grupo. Los resultados demuestran que los docentes también perciben estas dificultades experimentadas por los alumnos y, por lo tanto, algunos de ellos reflexionan sobre la necesidad de fortalecer las habilidades tecnológicas y lograr un equilibrio entre tareas individuales y grupales.

Según se evidenció, las opiniones de los sujetos sobre el uso de los foros merecen especial atención. En tres de los cuatro cursos objeto de este estudio se usaron los debates en foros temáticos. Los alumnos opinan que estos intercambios resultan enriquecedores y fundamentales para el

proceso de aprendizaje, ya que, como lo explica un estudiante, «es lo más cercano que se tiene a una clase grupal en la que cada persona puede exponer su punto de vista». Si bien, como se mencionó anteriormente, algunos alumnos experimentaron ciertas dificultades en el seguimiento y la participación en estos debates, muchos valoraron los aportes de los docentes y compañeros, lo que otorgó dinamismo a las asignaturas y brindó la posibilidad de aclarar dudas y desarrollar temas teóricos y prácticos. A este respecto, un estudiante dice: «Me gustan los foros cuando la pregunta o el tema a debatir es relativamente simple. Para cuestiones más complejas, tiende a confundirme». Los docentes también perciben múltiples beneficios del uso de esta herramienta. Se menciona el foro como un espacio propicio para el desarrollo de la competencia traductora y para el andamiaje del proceso de aprendizaje, como afirma un docente: «Lo considero fundamental, porque es la única instancia de intercambio que hay. En las correcciones de las traducciones y tareas de análisis el foco está en el resultado, los docentes no vemos el proceso (lo que pasó en el medio). Entonces, en los foros se puede ir siguiendo más el aprendizaje». En cuanto al tipo y variedad de tareas de aprendizaje de la traducción, según la opinión de un docente: «El foro es útil para todo tipo de actividad porque fundamentalmente lo que hacés es resolver las dudas de las actividades a través de los foros. También podés hacer una actividad en sí, [...] tienen que investigar y plasmar sus respuestas ahí, en el debate. Los foros me parecen fundamentales para todas las tareas porque es el medio de comunicación que tenemos. [...] El foro es como la clase». Se mencionan usos específicos del foro como las actividades relacionadas con la subcompetencia bilingüe, ya que, en varios foros, se hizo referencia al uso del español y del inglés. Asimismo, se percibe que algunos debates en foros fueron muy provechosos para explorar fuentes de documentación y para justificar elecciones terminológicas relacionadas con las tareas de traducción, como opina una docente: «En cuanto a la competencia traductora, me parece que las que más se usaron fueron la subcompetencia de conocimientos sobre la traducción o de transferencia y la instrumental porque insistimos mucho en el uso de las fuentes de documentación». Otra docente agrega: «También se aplicó la subcompetencia estratégica, porque ellos aprendían a fundamentar las decisiones». A su vez, los foros se usaron para el desarrollo de la subcompetencia extralingüística, como se explica en el siguiente caso: «Usamos los foros para pulir ideas, es decir, para trabajar en cuanto a los contenidos teóricos y discutir temas: [...] la teoría que apoya la traducción». Este docente también dice: «Los foros son mi fuerte, porque yo creo en esta construcción colectiva del conocimiento». Estos hallazgos evidencian que si bien existen algunas limitaciones en el uso de esta herramienta, las actividades en foros fueron percibidas como altamente beneficiosas dado que propiciaron la creación de espacios en los que alumnos y profesores construyen el conocimiento de modo colaborativo.

En cuanto a las desventajas y desafíos de los foros de debate, en algunos casos, los estudiantes experimentaron cierta desorientación, ya que las consignas no eran lo suficientemente precisas o se generaban intercambios extensos y esto producía cierta desorganización en el foro. Como opina un estudiante: «La lectura de cada una de las intervenciones lleva mucho tiempo y a veces uno se pierde. Es difícil estar tan pendiente del foro, en el día a día, para evitar perderte». Además, se mencionan cuestiones relacionadas con los plazos, como en el siguiente caso: «En una ocasión pasé tres horas armando la respuesta y cuando la fui a publicar hacía diez minutos que le habían dado cierre al foro. La fecha de cierre fue la correcta pero el horario fue distinto al del foro anterior. [...] Creo que los horarios y las fechas de entrega deben ser siempre los mismos». Varios alumnos

se refirieron a problemas técnicos del funcionamiento de la plataforma que impidieron que sus contribuciones se publicasen en el plazo estipulado. Los docentes, en general, no perciben desventajas en el uso de estos entornos, aunque reconocen que, debido a los distintos ritmos de aprendizaje y frecuencia de las interacciones, muchas veces no se logró una participación equilibrada, es decir, muchos alumnos intervenían solo durante el fin de semana o uno o dos días antes del cierre del foro. Esto no solo generó una carga extra para el profesor, que se veía en la obligación de dar respuesta a demasiadas contribuciones en un corto plazo, sino que también limitó las posibilidades de profundizar sobre algunos temas. De este modo, se podría afirmar que el principal desafío de las actividades en los foros se relaciona con la frecuencia y extensión de las intervenciones, y la dificultad para el seguimiento de estas contribuciones por parte de los docentes y alumnos.

Otro aspecto de relevancia para este estudio es la retroalimentación, ya sea del docente o de los pares. En cada curso, se asignaban periódicamente tareas (encargos) de traducción que los alumnos entregaban en documentos editables. En la mayoría de los casos, los docentes usaban la herramienta de control de cambios para corregir el error y brindar la opción correcta. En algunos casos también insertaban comentarios explicativos sobre el tipo de error (gramatical, ortotipográfico, terminológico, distorsión, omisión, etc.) o incluían sugerencias para mejorar las traducciones. Los estudiantes percibieron que este tipo de retroalimentación les permitió identificar sus desaciertos y mejorar las traducciones. Las sugerencias y explicaciones de los docentes fomentaron el proceso de aprendizaje, como lo sintetiza un estudiante: «Recibí devoluciones justificadas y muy útiles para seguir investigando el tema». Solo se mencionaron algunas desventajas en relación con los plazos, la especificidad en cuanto al tipo de errores y las oportunidades para la autocorrección. Al respecto, algunos opinan que demoraban en recibir las correcciones o estas no eran lo suficientemente explicativas y, por lo tanto, no podían aplicar las sugerencias de los profesores en las traducciones posteriores. Es interesante notar que algunos hubiesen preferido que el docente solo señalase el error, sin correcciones explícitas o directas, como lo expresa un estudiante: «Me gustaría tener más oportunidades de hacer autocorrecciones a partir de los comentarios de las profesoras». Otro alumno se refiere al «tiempo consumido para poder consultar ciertas correcciones y fundamentar la elección». Estas opiniones evidencian que los alumnos valoran el aprendizaje crítico y autónomo, y que se perciben ciertas dificultades para su desarrollo en estos entornos de EaD, debido a la falta de inmediatez en las consultas y las posibilidades para el desarrollo de la autonomía.

En cuanto a la mirada de los docentes sobre la retroalimentación, varios consideran que indicar el error y brindar la opción correcta es conducente para el aprendizaje, ya que evita confusiones y además obliga al alumno a realizar el esfuerzo para no cometer demasiados errores, porque la entrega de la tarea es la versión final de su traducción, no una versión que tendrá devolución con la posibilidad de una segunda entrega. Como opina un profesor: «No marcamos solo el error [...]. Para mí, corregir de esa manera da lugar a que el alumno puede interpretar muchas cosas, el alumno, por ejemplo, no va a saber si el término está mal o si hay distorsión o si es cuestión de frecuencia de uso, etc.». Otros docentes, en cambio, reconocen desventajas en esta modalidad de corrección: «Señalarle el error y que lo corrijan ellos implica una ida y vuelta para la que no tenemos tiempo. Ese es el problema, la falta del tiempo. Por eso le damos la opción correcta. La desventaja es que el alumno no hace el esfuerzo para buscar la solución, porque se la

damos nosotros. Para su formación, lo ideal sería que el estudiante recorra este trayecto, es decir, que ellos busquen la solución». Por lo tanto, como muchos de ellos lo expresan, las actividades de autocorrección se perciben como un desafío en estos cursos a distancia.

En estrecha relación con la retroalimentación docente, los resultados de este estudio evidencian actitudes favorables en cuanto a la revisión de los pares. Resulta interesante la opinión de un alumno: «La revisión siempre ayuda a superarse, y las actividades entre pares aportan otras perspectivas y lo obligan a uno a fundamentar mejor su postura». Y otra alumna señala: «Hay cosas que se nos escapan siempre y la colega puede iluminar muchos aspectos y brindar otras formas de análisis». Los docentes también mencionan ventajas de la corrección entre pares: «Se sienten con más derecho para pensar y refutar los cambios cuando un compañero corrige la traducción. [...] En ese sentido fue muy enriquecedor». No obstante, los alumnos mencionan algunas dificultades para «corregir sin ofender» o para coordinar los tiempos para debatir las correcciones, consensuar elecciones terminológicas y el estilo de la traducción. De este modo, si bien se experimentan algunas limitaciones para la corrección entre pares, se percibe que este tipo de retroalimentación colaborativa aporta nuevas miradas y favorece el aprendizaje.

Por medio de las encuestas y entrevistas administradas en este estudio, también se pudo explorar la opinión de los participantes en cuanto a los modos de comunicación e interacción en las aulas virtuales. En los cuatro cursos, la herramienta utilizada con mayor frecuencia fue el foro de consultas, mientras que la mensajería de Moodle se utilizó para algunas consultas individuales. Los foros de consulta fueron útiles para plantear preguntas sobre una variedad de temas, aclarar dudas y resolver problemas durante el cursado de las materias. A su vez, el foro permitió acceder a las preguntas de otros compañeros y las respuestas a estas consultas. Por ejemplo, un estudiante expresa lo siguiente: «El foro es un excelente medio de comunicación entre el docente y el alumno cuando existen dudas o consultas, ya que de las respuestas obtenidas se pueden favorecer otros colegas y evitar que se repitan las consultas de manera constante». De igual manera, los docentes también preferían el foro de consultas como medio principal de comunicación, aunque percibieron algunas falencias en su uso, como explica uno de ellos: «Si bien teníamos foro de consulta, no sé si es que no lo saben usar o por miedo o vergüenza preguntan por mail. El foro de consulta lo usaron mucho, pero lo que pasaba es que tampoco lo sabían usar, porque hacían las mismas preguntas que ya se habían hecho y respondido antes». Por otro lado, un docente y algunos alumnos se refirieron a la posibilidad de contar con instancias de interacción «cara a cara» para desarrollar temas puntuales o evacuar dudas. Como dice un estudiante: «Sería un desafío poder realizar una videoconferencia en algún tramo del cursado». Esto indica que, si bien la interacción asincrónica se consideró suficiente y adecuada, aún existen desafíos para mejorar la comunicación en las aulas virtuales de estos cursos de posgrado a distancia.

5. Conclusión

Las tareas de aprendizaje implican el compromiso personal y activo por parte del alumno y la acción reflexiva social. Para su desarrollo requieren además del intercambio con los pares y el acompañamiento del docente. Tal como sostiene Kiraly (2014), según el enfoque socioconstructivista, la dimensión social del aprendizaje de la traducción «es vital no solo porque mejora la colaboración y la comunicación, sino porque la acción reflexiva es lo que caracteriza la

comunidad de profesionales» (p.32)³. Las reglas no son impuestas, sino que el traductor basa sus decisiones por medio de la participación activa en la comunidad de expertos. Es así que, como se demuestra en este estudio, el enfoque centrado en el sujeto que aprende y en los mecanismos de interacción social son el eje del aprendizaje a lo largo de la vida y cobran relevancia en los entornos digitales que facilitan la construcción colaborativa del conocimiento.

Según las perspectivas de participantes de este estudio se evidenciaron beneficios y desafíos de estas prácticas colaborativas y del papel central del alumno y las tareas de aprendizaje. Esta investigación permitió explorar y comparar las percepciones de docentes y alumnos en el marco de las carreras de *Especialización en Traducción* a distancia de la Facultad de Lenguas (UNC). Se describieron diversas opiniones de los sujetos en cuanto a las ventajas, las dificultades y los retos de las dinámicas de EaD, las tareas de aprendizaje y los modos de retroalimentación y comunicación en las aulas virtuales de cuatro cursos de traducción especializada en las áreas de traducción científica y técnica, y traducción jurídica y económica. Por lo tanto, los resultados alcanzados tienen implicancias de relevancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la traducción especializada en la modalidad a distancia.

En primer lugar, se destacan beneficios de la modalidad de EaD en línea a través de las aulas virtuales de la plataforma Moodle en cuanto a la flexibilidad para el manejo de los tiempos, el acceso a gran variedad de recursos útiles para la formación profesional, y el desarrollo del aprendizaje autónomo y colaborativo. De igual modo, se mencionan aspectos positivos en cuanto a las tareas de aprendizaje y los contenidos de cada asignatura. Se hace referencia a la dimensión socioafectiva del aprendizaje y las habilidades cognitivas de nivel superior a través de los debates en foros y las traducciones colaborativas en las wikis, que favorecen la construcción conjunta del conocimiento. Los sujetos también opinan que la retroalimentación docente y de los pares les permitió identificar sus desaciertos, mejorar las traducciones, y aprender de los errores propios y ajenos. En cuanto a los modos de comunicación en las aulas virtuales, se destaca la practicidad de los foros de consultas para plantear preguntas y aclarar dudas de diversa índole durante el cursado de cada materia.

En segundo lugar, los resultados demuestran que los docentes y alumnos perciben ciertas dificultades en su mayor parte relacionadas con la comunicación asincrónica, la falta de inmediatez, los distintos ritmos de aprendizaje y la disponibilidad de horarios para la interacción en las tareas de traducción colaborativas. A este respecto se mencionan algunos desafíos. Los sujetos opinan que en algunos casos sería necesario lograr un mayor equilibrio entre las tareas individuales y colaborativas, facilitar dinámicas de participación coordinadas y equitativas en los foros de debate, mejorar la especificidad de las pautas e instrucciones de las tareas, y fortalecer la autonomía en el aprendizaje, principalmente en la etapa de corrección de las traducciones y en los modos de retroalimentación implementados. Se sugiere además implementar instancias de comunicación sincrónica (videoconferencias) como opciones para superar la falta de contacto personal (cara a cara) y la brecha de tiempo y espacio propias de la EaD.

En conclusión, este estudio permitió abordar las percepciones de los actores del proceso educativo, lo que constituye un punto de partida para profundizar y ampliar el estudio de las dinámicas pedagógicas en entornos virtuales. Debido a la cantidad limitada de participantes de este

³ Traducción propia.

estudio y las áreas de especialidad, sería necesario explorar las opiniones de los estudiantes y docentes de otras asignaturas de traducción en la modalidad a distancia. Se sugiere asimismo continuar investigando los factores en torno al diseño de tareas de aprendizaje para la adquisición de la competencia traductora, los modos de retroalimentación y comunicación, el uso de recursos y herramientas, y los roles de docentes y alumnos en las aulas virtuales en cursos de traducción especializada a distancia.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, S. (2012). *La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: Diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado de uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1988/1/TESIS234-130121.pdf
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/Debate. Montevideo, Uruguay: Penguin Random House y Sudamericana.
- Cobo Romaní, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Barcelona, España: Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Segunda edición). California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford, Estados Unidos: OUP.
- Galán Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en modalidad semipresencial*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5275/aha1de2.pdf?sequence=1>
- Gava, I. Y. (2015). Una aproximación teórico-metodológica al aprendizaje estratégico de la traducción en entornos virtuales. En E. Da Porta y D. Brocca (Comp.) *Entornos culturales y tecnológicos: tensiones, cruces y desafíos*. II Jornadas Nacionales y IV Jornadas de la UNC sobre Experiencias e Investigaciones en Educación a Distancia y Tecnología Educativa. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Libro digital. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/351069999/actas-jornadas-2015>
- Gava, I. Y. y Aguirre Sotelo, E. N. (2016). La autonomía y la construcción del conocimiento: el uso de entornos virtuales para la formación en traducción. En V. H. Sajoza Juric, A. Cacciabue, M.V. Tuya, V. Rodríguez y S. Bacco (Comp.) *Inter pares 3. El traductor y sus incumbencias: lo tradicional, lo nuevo y lo inesperado*, 1(3). 107-116. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Federación Argentina de Traductores. Recuperado de http://fat.org.ar/pdf/fat_pdf_6.pdf
- Gava, I. Y. y Sestopal, M. D. (2013). La voz del alumno en los foros de discusión en un curso de posgrado a distancia. En L. R. Miranda, L. I. Rivas y E. A. Basabe (Eds.). *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión - Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS* (CD-ROM). Santa Rosa, Argentina: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas Extranjeras.
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual construyendo el e-learning del Siglo XXI*. Barcelona, España: Editorial UOC. Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA_e-learning_castellano.pdf
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, Estados Unidos: State

- University of New York.
- Hurtado Albir, A. (Dir.). (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid, España: Edelsa Grupo Didascalía.
- _____ (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*, 60(2), 256-280. doi:10.7202/1032857
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>
- Kiraly, D. C. (2014). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Lemos, A. M. y Bufi, E. A. (2001). *Internet en los proyectos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Edebé.
- León Urquijo, A. P., Risco del Valle, E. y Alarcón Salvo, C. (2014). Estrategias de aprendizaje en educación superior en un modelo curricular por competencias. *Revista de la Educación Superior*, 18(4), 123-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60432737006>
- Moravec, J. W. (2011). Desde la sociedad 1.0 hacia la sociedad 3.0. En C. Cobo Román y J. W. Moravec, *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI* (pp. 47-74). Barcelona, España: Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Muñoz Ramos, M. (2012). *Hacia una redefinición de las materias de tecnologías de la traducción en el marco del EEES: concepto, competencias, procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5048/Tesis%20Doctoral%20de%20Maria%20Mu%C3%B1oz%20Ramos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Neunzig, W. (2001). *La intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción on-line: cuestiones de método y estudio empírico* (Tesis doctoral). Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/TDX-1222103-155137>
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 2, 1-16. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- _____ (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation project and dynamic translation index. En S. O'Brien (Ed.), *Cognitive explorations of translation* (pp. 30-53). Londres: Continuum Studies in Translation.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Tercera edición). California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Pym, A. (2002). E-learning and Translator Training. *Current Status of Translation Education (conference proceedings)*, 3-36 Sookmyung Women's University. Seoul, Corea del Sur. Recuperado de http://usuariis.tinet.cat/apym/on-line/training/2001_elearning.pdf
- Rojó, A. (2013). *Diseños y métodos de investigación en traducción*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Sajoza Juric, V. H. (2008). La implementación de la educación a distancia en el nivel superior: de las representaciones de los docentes a la innovación. *Políticas Educativas*, 1(2), 19-34. Recuperado de <https://seer.ufgrs.br/Poled/issue/view/1212>
- _____ (2009). Didáctica de la traducción, tecnologías y educación a distancia: de las viejas concepciones a los nuevos desafíos. *Actas de las II Jornadas de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas* (CD-ROM). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

- Sestopal, M. D, Gava, I. Y. y Aguirre Sotelo, E. N. (2017). El uso didáctico de portafolios digitales para el desarrollo de la competencia traductora y el aprendizaje colaborativo. En F. Perduca (Comp.), *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción: lenguas en el cruce de fronteras: políticas, prácticas y saberes* (pp. 451-456). Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/Actas_IV_Jornadas_Internacionales_2017_2.pdf
- Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. *Debates de educación*. Fundación Jaume Bofill y la UOC, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- Torres Burgos, J. J. (2015). *Desarrollo de la sub-competencia instrumental en estudiantes de traducción, a partir de la enseñanza de recursos terminográficos online* (Tesis de maestría). Facultad de Estudios Sociales y Empresariales, Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.autonoma.edu.co/xmlui/handle/11182/115>
- Torres del Rey, J. (2003). *Nuevas tecnologías y la enseñanza de la traducción* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Recuperado de <https://diarium.usal.es/jtorres/files/2013/08/JTORRESDELREY.pdf>
- _____ (2005). *La interfaz de la traducción. Formación de traductores y nuevas tecnologías*. Granada, España: Editorial Comares.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.