

La gamificación y las competencias digitales y documentales en la clase de traducción comercial: una experiencia piloto

Gamification and digital and documentation competences in the commercial translation class: a pilot study

Ileana Yamina GAVA
Candela BLANCO
Kemel Karim COBRESLE
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

En línea con los avances investigativos sobre las tecnologías digitales para la formación de traductores, surgen propuestas innovadoras sobre el potencial de la gamificación, si bien se advierten vacancias en cuanto a su implementación en contextos específicos. Este trabajo presenta una experiencia piloto para el uso de la gamificación en un curso de traducción especializada en una universidad de Argentina. El objetivo principal fue explorar la aplicación de competencias documentales y digitales específicas de un grupo de estudiantes de traducción comercial en una actividad gamificada basada en el aprendizaje colaborativo en línea. Se utilizó un enfoque de investigación-acción en el marco de la metodología cualitativa. La actividad se diseñó con la herramienta Genially y el foro del aula virtual de Moodle conforme a los lineamientos sugeridos por Ardila-Muñoz (2019). El corpus se conformó por las contribuciones de los estudiantes en el foro y sus respuestas a una encuesta administrada al finalizar la actividad. Los resultados evidencian aspectos didáctico-metodológicos clave del diseño y la implementación de la actividad gamificada, sus beneficios y posibles limitaciones. Finalmente, se presentan implicancias pedagógicas y vías de investigación que podrían contribuir a una integración más significativa de la gamificación en la formación de traductores.

Palabras clave: formación de traductores, gamificación, competencia documental, competencias digitales, traducción especializada

Abstract

In line with research advances on the use of digital technologies for translation training, there are innovative proposals regarding the potential of gamification. However, studies about its implementation in particular contexts and in relation to specific objectives are still scarce. This paper reports on a pilot study for the use of gamification in a specialized translation course at a university in Argentina. The main objective was to explore the use of specific documentation and digital competences of a group of commercial translation students in a gamified activity based on online collaborative learning. An action research design was applied within the framework of a qualitative methodology. The activity was created using the Genially platform and the Moodle forums, according to the guidelines suggested by Ardila-Muñoz (2019). The corpus was made up of students' forum contributions, and responses to a survey administered to student participants. The results show key pedagogical aspects of the design and implementation of the gamified activity, its benefits, and possible limitations for the acquisition of specific competences. Finally, some pedagogical implications and future research directions that could contribute to a more meaningful integration of gamification in translator training are presented.

Keywords: translation training, gamification, documentation competence, digital competences, specialized translation

1. Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en tanto herramientas para la construcción y circulación del conocimiento, impulsan transformaciones profundas en los distintos niveles, ámbitos y modalidades de la educación formal. En el área de la formación de traductores en el nivel superior, el uso de recursos y herramientas digitales, aulas virtuales y otros entornos educativos en línea, tanto en la modalidad semipresencial como a distancia, se está explorando de manera creciente desde comienzos del siglo XXI (Alonso y Calvo, 2015; Álvarez Álvarez, 2012; Galán Mañas, 2009; Gava, 2022; Gava y Aguirre Sotelo, 2016; Gava et al., 2021; Gava et al., 2022; Muñoz Ramos, 2012; Neunzig, 2001; Prieto-Velasco y Fuentes-Luque, 2016; Pym, 2011; Torres del Rey, 2005; entre otros). Actualmente, la literatura da cuenta de propuestas innovadoras que incorporan usos específicos de las TIC, como la gamificación, que coadyuvan al desarrollo de la competencia traductora (CT) y otras competencias genéricas, a la vez que evidencian desafíos en relación con su implementación en contextos específicos (Alcalde Peñalver y Santamaría Urbieta, 2020; Meyers, 2022). En este escenario, considerando a nuestros estudiantes como ciudadanos insertos en una sociedad digitalizada que exige conocimientos sobre el uso responsable de herramientas digitales, y a su vez, como futuros profesionales de la traducción que formarán parte de un mercado en constante cambio, creemos que la incorporación de mecánicas de juegos en procesos de adquisición de la CT merece ser explorada en mayor profundidad.

La gamificación ha cobrado protagonismo en el campo de la didáctica de la traducción como un enfoque impulsor de experiencias interactivas, motivadoras, dinámicas y relevantes para los estudiantes (Alotaibi 2023; Bowker, 2016, entre otros). En líneas generales, se ha demostrado que las actividades que simulan procesos y encargos reales de traducción e incorporan elementos gamificados contribuyen a la adquisición de diversas subcompetencias que integran la CT. Por esa razón, la experiencia piloto presentada en este trabajo se cimenta en contribuciones en nuestro campo disciplinar, entre las que se destaca el trabajo de Gutiérrez-Artacho y Olvera-Lobo (2016), donde se aplica un modelo profesional para la formación de traductores que incorpora mecánicas de juegos específicas en proyectos de traducción. Esta propuesta se centra en la traducción especializada (científico-técnica) y da cuenta del uso de la gamificación para evaluar procesos de traducción de forma individual, entre pares o en grupo. Otro antecedente de relevancia para nuestro estudio es la propuesta innovadora de Romana (2018) con la creación de un país ficticio (*Traducistán*) que simula un entorno real para la adquisición de conocimiento especializado. La experiencia didáctica llevada a cabo por Romana se enmarca en el área de la macroeconomía y el registro financiero y económico para la traducción de textos en este campo de especialidad. Su trabajo fue continuado por Hernández Pardo y Romana García (2021) en un proyecto interdisciplinario con el fin de profesionalizar de manera lúdica y tecnológica la formación universitaria en relación específica con la competencia comunicativa, profesional, informática y lingüística, el trabajo en equipo, la adaptación a situaciones nuevas y la gestión de proyectos. En cuanto a los beneficios pedagógicos explorados en los trabajos antemencionados, los autores coinciden en que el uso de elementos básicos de la gamificación, como la simulación, el trabajo en equipo, los desafíos, el uso de puntos e insignias (o medallas), entre otros, fomenta el rol activo por parte del estudiantado y resulta motivador para el aprendizaje de la traducción en escenarios que simulan la realidad profesional. Existen también otros aportes más específicos, como las experiencias implementadas por Lachat-Leal (2016), en la que se aplican principios de la gamificación a un seminario sobre localización de videojuegos, y Lachat-Leal (2020), en la que se

creó un videojuego de rol para fomentar habilidades de negociación. Si bien la autora sugiere incorporar niveles de dificultad para aumentar la utilidad de la actividad gamificada, se concluye que el videojuego resultó eficaz para incrementar el interés de los estudiantes en cuanto a las habilidades de negociación. Por su parte, Robinson et al., (2017) proponen utilizar las insignias que ofrece la plataforma Moodle para recompensar los logros obtenidos en tareas asignadas, fomentar debates grupales en las clases, entre otros. Estas propuestas evidencian que la gamificación resulta gratificante y motivadora, ya que permite la superación de retos de manera progresiva (o gradual) en función de objetivos de aprendizaje.

Esta variedad de estudios y propuestas evidencia que la gamificación es un área incipiente en el campo de la didáctica de la traducción, que aún adolece de investigaciones que contemplen contextos diversos de aplicación, especialmente en nuestro país, y el uso de herramientas y entornos según distintos objetivos de aprendizaje para la adquisición de subcompetencias traductoras específicas. Asimismo, se advierte que, si bien las prácticas investigadas han contribuido a mejorar la enseñanza de la traducción, podrían presentar limitaciones si se aplican en otros contextos con características distintas, como el área de especialidad, los recursos disponibles y la cantidad elevada de estudiantes, entre otros factores. En este sentido, cabe señalar que en el ámbito de este estudio —la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) — aún no se cuenta con estudios específicos sobre la gamificación para la formación de traductores en áreas de especialidad. En consecuencia, sería meritorio investigar sobre el impacto pedagógico de actividades gamificadas y los posibles desafíos para el aprendizaje de contenidos y competencias relacionados con la traducción económica y financiera. Ante la necesidad de explorar nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje que promuevan una mayor participación en actividades de adquisición de competencias digitales y uso de recursos documentales, en el presente trabajo nos formulamos estas preguntas como punto de partida de la investigación: ¿Es posible fomentar el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales mediante la aplicación de competencias documentales y digitales específicas a través de una actividad evaluativa gamificada en la clase de traducción comercial? Si esto es así, ¿cuáles son las competencias documentales y digitales que se aplican en una actividad evaluativa gamificada y cuáles son las percepciones de los participantes sobre esta experiencia de aprendizaje? Por lo tanto, el objetivo general de este trabajo es explorar la aplicación de competencias documentales y digitales mediante la participación de un grupo de estudiantes de traducción comercial en una actividad gamificada basada en el aprendizaje colaborativo en línea. Los objetivos de este trabajo son los siguientes: 1) caracterizar la aplicación de competencias documentales y digitales, y las dinámicas de aprendizaje colaborativo a través del desempeño observable de los estudiantes participantes en una actividad evaluativa gamificada implementada; y 2) explorar las valoraciones de los estudiantes sobre esta experiencia gamificada.

A continuación, se presentan el marco teórico que da sustento a la propuesta didáctica explorada en este estudio, la metodología de investigación, el diseño de la actividad gamificada, los resultados alcanzados y una conclusión sobre las implicancias de esta experiencia en el contexto de estudio y posibles vías de investigación futura.

2. Marco teórico

Los métodos de enseñanza se fundamentan en enfoques teóricos que sustentan las prácticas educativas según los objetivos de aprendizaje que se persiguen. En la actualidad, estas metodologías se han adaptado a entornos más dinámicos, flexibles, y que ya no reconocen los

límites de tiempo y espacio característicos de la clase presencial. A su vez, el avance de Internet marca una ruptura con los paradigmas predominantes de la educación tradicional. Los nuevos soportes y herramientas digitales hacen posible atender a los cambios educativos frente a las demandas del contexto sociocultural, laboral y económico actual. En este escenario, surgen enfoques pedagógicos que reflejan y guían la construcción colectiva del conocimiento.

El presente estudio parte de la concepción del aprendizaje como constructo social e individual. La educación en entornos virtuales, ya sea en modalidad híbrida, semipresencial o a distancia, favorece el papel protagónico del estudiante y la adquisición de competencias digitales actualizadas para la construcción crítica y colaborativa del conocimiento. El papel docente pasa a ser el de guía, transmisor y soporte que brinda el andamiaje necesario para el proceso de aprendizaje. Es así que, «en su carácter pedagógico, el fundamento teórico del entorno virtual de aprendizaje es el socioconstructivismo, el cual considera a los entornos virtuales de aprendizaje como lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimientos» (Livier Martínez de la Cruz et al., 2013, p. 5). Es por ello que consideramos que, en el campo de la didáctica de la traducción, la aplicación de principios socioconstructivistas (Vygotsky, 1978) redundará en beneficios para los estudiantes, permitiéndoles asumir un rol más activo para el desarrollo de competencias mediante el aprendizaje colaborativo.

Según se ha demostrado, el enfoque socioconstructivista optimiza el proceso de adquisición de la competencia traductora (CT) a través de la coconstrucción dinámica e interactiva de conocimientos relevantes para la realidad profesional, el empoderamiento individual y el trabajo en equipo (Király, 2000, 2014). En cuanto a la CT, si bien existen diversas caracterizaciones, todas ellas incluyen componentes y subcompetencias relacionados con los conocimientos lingüísticos, culturales, enciclopédicos o temáticos, y las habilidades interlingüísticas e intralingüísticas, estratégicas, instrumentales y metodológicas que intervienen antes, durante y después de la fase de traducción, entre las que se destacan los conocimientos y habilidades para la documentación temática y terminológica (EMT, 2022; Gile, 2009; Göpferich, 2009; Kelly, 2002; Neubert, 2000; PACTE, 2003, 2011, entre otros). Como sugiere Pinto (2000):

Si tenemos en cuenta que el trabajo del traductor consiste esencialmente en el procesamiento de la información manifiesta en los documentos, y que la documentación es el sistema que almacena, procesa y transforma dicha información, podemos intuir la importancia de la actividad documental como única vía de acceso al conocimiento, y su decisiva contribución al logro de una apropiada competencia traductora. (p. 1)

Es importante señalar que, si bien la *competencia documental* está presente en los modelos de CT propuestos en la literatura de nuestro campo disciplinar, la mayoría de los autores describe esta competencia de manera implícita. Es por ello que consideramos relevante retomar la descripción de la competencia documental que ofrecen Pinto (2000) y Pinto y Sales (2008), quienes la conciben como una macrocompetencia integrada por cuatro competencias: cognitiva, informativo-digital (dominio de plataformas y herramientas informáticas), comunicativa y procedimental (aplicación estratégica del conocimiento adquirido). Por lo tanto, en el marco de una didáctica actualizada de la traducción, adherimos a esta descripción detallada de la competencia documental ya que, como afirma Gallego Hernández (2019), «la documentación es un componente esencial tanto en la práctica traductora como en la formación del traductor» (p. 4) y podría considerarse el motor que alimenta el proceso traductor.

Partiendo de esta conceptualización multifacética de la subcompetencia documental, en este estudio se considera que los conocimientos y habilidades para utilizar las TIC de manera eficaz en los trayectos de formación de traductores son esenciales, y que estas habilidades pueden desarrollarse al integrar *competencias digitales* específicas en actividades de aprendizaje del proceso traductor. En una propuesta actualizada y completa para propiciar un entendimiento común a nivel global, Vuorikari et al. (2022) ofrecen un marco de referencia que define la competencia digital como «el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas» (p. 3). Estos autores identifican una amplia variedad de competencias según los niveles de desempeño del usuario, algunas de las cuales nutrieron la experiencia didáctica presentada en este trabajo, por ejemplo, la búsqueda y gestión de información y datos, y la comunicación y colaboración. Según la clasificación propuesta por este marco de referencia, para la búsqueda y gestión de información se promovieron las siguientes habilidades: a) navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales; b) evaluar datos, información y contenidos digitales. En cuanto al área de comunicación y colaboración, se tuvieron en cuenta tres competencias principales: a) interactuar con otros a través de diferentes tecnologías digitales y entender los medios de comunicación digitales apropiados para un contexto determinado; b) compartir información y contenidos con otros a través de las tecnologías adecuadas y aplicar las prácticas de referencia y atribución; c) aplicar normas de comportamiento (netiqueta) y del *know-how* (saber cómo) en el uso de las tecnologías y en la interacción en entornos digitales. Como se demuestra en los resultados de la implementación de la experiencia gamificada presentados en este trabajo, la aplicación de estas competencias digitales específicas coadyuva al proceso de documentación temática y terminológica para el aprendizaje del proceso de traducción en la era digital.

En cuanto al uso de la gamificación y su implementación en la educación superior, retomamos los supuestos teóricos desarrollados por Ardila-Muñoz (2019) y la aplicación de un esquema lúdico en la enseñanza de la traducción económica (Romana, 2018) por su relevancia para este estudio. En primer lugar, Ardila-Muñoz identifica siete aspectos beneficiosos que la gamificación ofrece a la relación de la enseñanza con el aprendizaje:

- 1) herramientas para el seguimiento a estudiantes por frecuencia de uso y puntos de interés; 2) recompensas a estudiantes por esfuerzo para incrementar su interés por interactuar con la actividad gamificada; 3) justicia en la asignación de reconocimientos, debido a que la aplicación los asigna en la medida en que cumplan una meta o un logro; 4) alternativas de evaluación que van más allá de lo punitivo; 5) dinámica de aula basada en la competencia y colaboración; 6) realimentación inmediata a los estudiantes en la interacción estudiante-estudiante y docente-estudiante; y 7) un ambiente de aprendizaje agradable y divertido. (p. 78)

Según este autor, también es posible identificar una serie de *etapas* esenciales que orientan el diseño de experiencias gamificadas: 1) analizar el contexto de los estudiantes para aumentar la probabilidad de éxito de la actividad, 2) establecer objetivos de aprendizaje, 3) plantear actividades cortas y simples acompañadas de las mecánicas de juego, 4) elaborar una historia llamativa que se vincule con los intereses de los estudiantes, 5) establecer las metas individuales y colectivas, 6) diseñar las fases y rutas por las que deben pasar los estudiantes para alcanzar las metas, 7) definir el seguimiento de las actividades y la forma en que van a recibir realimentación, 8) disponer la forma en que se van a desarrollar las actividades colaborativas e individuales, 9) delimitar los niveles (de complejidad creciente) por los cuales se debe pasar, 10) instituir recompensas y

reconocimiento social que van a obtener los estudiantes, 11) considerar recompensas adicionales (grupales e individuales) motivadoras, y 12) permitir que se puedan repetir las actividades. Cabe señalar que esta clasificación es orientativa y que las actividades gamificadas pueden prescindir de algunos de estos elementos. No obstante, se considera que la aplicación de estos pasos facilita el diseño y la implementación de experiencias que incorporan la dimensión lúdica en el aprendizaje de manera significativa.

En segundo lugar, Romana (2018) se refiere a la dimensión lúdica en las experiencias gamificadas para la formación de traductores y describe un esquema denominado PBL, *points, badges and leaderboard* (Werbach y Hunter, 2012, en Romana, 2018), el cual consiste en el uso de puntos, insignias y tablas de clasificación. Según Romana, estos elementos funcionan como motivadores naturales, ayudan a llevar un registro de lo logrado y permiten reflexionar sobre el propio rendimiento e incorporar representaciones visuales de los logros obtenidos.

Por último, pero no por ello menos importante, la gamificación en la educación superior puede contribuir a la motivación para la apropiación y creación del conocimiento de manera amena y divertida. Además, «la relación enseñanza-aprendizaje se despoja de su carácter punitivo cuando el estudiante se equivoca y, el error se convierte en una oportunidad de aprendizaje que se fortalece con la perseverancia del estudiante-jugador y la realimentación» (Ardila-Muñoz, 2019, p. 80).

En suma, la implementación de la gamificación en la enseñanza de traducción especializada, respaldada por enfoques socioconstructivistas y la inclusión de competencias digitales, constituye un marco integral que promueve la participación activa de los estudiantes, la colaboración y el desarrollo de habilidades esenciales para enfrentar los desafíos del contexto sociocultural, laboral y económico actual. Así, esta sinergia entre teoría pedagógica y herramientas digitales crea un entorno educativo estimulante que potencia el aprendizaje significativo en pos de la preparación para el mercado laboral.

En la siguiente sección, se presenta la metodología de investigación, el contexto de estudio y los participantes de la actividad gamificada.

3. Metodología de investigación

En este trabajo se aplicó un diseño de investigación-acción según un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo (Denzin y Lincoln, 2012; Hatch, 2002; Miles, Huberman y Saldaña, 2014; Patton, 2002).

3.1. Enfoque metodológico

Se considera que la investigación-acción es apropiada para este estudio dado que se orienta a intervenir en la realidad para resolver problemas (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). La intervención se realizó a través de una práctica concreta (la actividad evaluativa gamificada) con objetivos de aprendizaje específicos, que permitirá realizar ajustes e introducir mejoras en la misma sobre la base de los resultados alcanzados.

Se utilizaron dos instrumentos para la recolección de los datos cualitativos: el foro del aula virtual, para recopilar las producciones de los estudiantes participantes en la actividad gamificada, y una encuesta, que permitió explorar sus percepciones sobre esta actividad. Por lo tanto, el corpus del estudio estuvo conformado por las contribuciones en el foro (lo que suma un total de 105

intervenciones¹), y las respuestas a la encuesta administrada, que fue respondida por el 67 % de los participantes.

Conforme al primer objetivo de esta investigación —caracterizar la aplicación de competencias y dinámicas de aprendizaje a través del desempeño observable de los participantes—, se realizó un análisis cualitativo y exploratorio de las contribuciones en el foro que permitiese identificar y caracterizar patrones (recurrentes y esporádicos) en los datos a partir de los conceptos sensibilizadores (*sensitizing concepts*) interrelacionados (Patton, 2002) presentados en el marco teórico: 1) las competencias documentales para la traducción especializada; 2) el uso de competencias digitales específicas; y 3) las habilidades para el aprendizaje colaborativo. La noción de conceptos sensibilizadores es útil para el diseño metodológico aplicado en este estudio dado que se refieren a los conceptos fundamentales en los que se basa. Por consiguiente, se identificaron ideas clave en las contribuciones de los participantes relacionadas con el marco teórico, que permitieron caracterizar los resultados conforme a los objetivos de la investigación. Seguidamente, se seleccionaron producciones típicas para ilustrar cada competencia y dinámica de aprendizaje. Esta metodología de análisis implicó un proceso cíclico, no lineal, que facilitó la descripción detallada y la interpretación de los hallazgos (Denzin y Lincoln, 2012; Dörnyei, 2011).

Para la consecución del segundo objetivo de este trabajo —explorar las valoraciones de los estudiantes que participaron en la actividad evaluativa gamificada—, se implementó una encuesta cualitativa (Jansen, 2013). Se incluyeron preguntas abiertas y cerradas, para las que se utilizó la escala de medición de Likert. La encuesta se administró a través de un formulario de Google que facilitó el posterior procesamiento de los datos. Para evitar el sesgo, no se aplicaron criterios de selección *a priori*, sino que se incentivó la participación voluntaria de los estudiantes. El análisis de las respuestas se basó en la riqueza descriptiva y profunda de las percepciones de los participantes (Hatch, 2002).

Este enfoque metodológico implicó cierta sensibilidad teórica para integrar los conceptos del marco teórico con las caracterizaciones que surgen de este estudio. Esto permitió, por un lado, identificar características específicas de la experiencia de aprendizaje y, por otro, cotejar los hallazgos mediante las opiniones de los participantes en cuanto a las potencialidades y posibles problemáticas de la propuesta de enseñanza y aprendizaje gamificada presentada en este trabajo.

3.2. Contexto y participantes

La actividad gamificada objeto de este estudio se llevó a cabo en la cátedra de Traducción Comercial de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba), una asignatura que forma parte del tercer año del Traductorado Público Nacional de Inglés. Participaron 105 estudiantes, 2 docentes investigadoras y 2 estudiantes avanzados en formación en la investigación.

4. Diseño de la actividad gamificada

El diseño de la actividad implicó la creación de dos entornos gamificados en la plataforma Genially, que se insertaron en una sección del aula virtual de la cátedra. Los estudiantes

¹ Para el análisis de corpus, se tuvo en cuenta la cantidad de contribuciones en el foro contabilizadas en cada nivel de la actividad gamificada (nivel 1 = 45; nivel 2 = 35; nivel 3 = 25). Estos niveles se describen en el apartado 4. *Diseño de la actividad gamificada*.

participantes debían navegar por el entorno gamificado y elegir un desafío (ejercicio) para participar. En Genially, el botón «Elegir este desafío» los redireccionaba a un foro de debate en Moodle, en el que debían realizar una contribución para superar el desafío elegido.

Para el diseño, se aplicaron las etapas sugeridas por Ardila-Muñoz (2019) que se consideraron relevantes para el desarrollo de competencias digitales y documentales específicas mediante el aprendizaje colaborativo: 1) análisis del contexto de aprendizaje; 2) formulación de objetivos de aprendizaje; 3) creación de una historia interesante con fases y rutas para alcanzar las metas; 4) incorporación de niveles (de complejidad creciente) por los cuales se debe pasar; 5) confección de ejercicios cortos y simples basados en las mecánicas de juego; 6) creación de recompensas que obtendrían los estudiantes-participantes y recompensas adicionales motivadoras; 7) formulación de las reglas del juego; y 8) seguimiento de las actividades y realimentación.

En la primera etapa, se procedió al análisis del contexto para determinar las necesidades de aprendizaje y los objetivos de la asignatura Traducción Comercial que fuesen relevantes para esta actividad gamificada. En cuanto a las necesidades de aprendizaje, se observó que habitualmente se implementaba una actividad colaborativa en un foro de la plataforma Moodle con ejercicios de análisis pretraslativo y documentación con escasa participación por parte de los estudiantes. Los recursos y aportes compartidos por algunos de los participantes en dicha actividad se repetían, y la mayoría de las contribuciones no se adecuaban a los criterios de búsqueda y gestión de la información esperados. Esto motivó la necesidad de explorar nuevas propuestas, como la que analizamos en este trabajo. Conforme a la experiencia diseñada para este estudio piloto, seleccionamos una serie de objetivos de la asignatura que enmarcasen esta actividad: la adquisición de un método traductor; la toma de decisiones traslativas fundamentadas; la aplicación de conceptos y terminología especializada; el desarrollo de estrategias de investigación documental y terminológica en Internet mediante el uso de recursos digitales y la aplicación de habilidades para trabajar tanto de forma autónoma como colaborativa en equipos de traducción.

En la segunda etapa de diseño, se establecieron los objetivos de aprendizaje para esta actividad evaluativa gamificada: a) que los estudiantes logren aplicar competencias digitales específicas para el desarrollo de la subcompetencia documental; b) que utilicen estrategias de documentación para la búsqueda y selección de recursos para la traducción especializada; y c) que evidencien dinámicas de colaboración en un entorno virtual de aprendizaje.

En la tercera etapa, se seleccionó una narrativa que incentivara la participación de los estudiantes en la actividad. Además, para facilitar la participación en esta cátedra numerosa, se crearon dos entornos gamificados en Genially que denominamos **Mundos** basados en el reconocido videojuego de plataformas Super Mario Bros. El Mundo 1 se denominó «Las aventuras de Luigi en el proceso de documentación» (figura 1), y el Mundo 2 «Mario y la intrépida búsqueda de recursos especializados» (figura 2). A modo ilustrativo, se incluyen las portadas de los dos entornos gamificados creados en Genially que se insertaron en el foro del aula virtual de Moodle. La creación de estos Mundos con dos personajes culturales icónicos (Mario y Luigi) permitió elaborar una historia llamativa que pudiese despertar el interés de los estudiantes e incentivar su participación.

Figura 1: portada del Mundo 1 en Genially



Figura 2: portada del Mundo 2 en Genially



En la cuarta etapa del diseño, se crearon **niveles** relacionados con el desarrollo de competencias digitales y competencias de documentación específicas. Se establecieron tres niveles de dificultad creciente. A su vez, se elaboró un encargo didáctico de traducción para introducir los tres niveles, en el que se proporcionó el texto fuente con el que se trabajaría y el público meta del encargo (hispanohablantes de EE. UU.). Como se muestra en las figuras 3 y 4, mediante pautas que contribuyen a dar realismo a la actividad en relación con las demandas y competencias del futuro profesional, se brindan opciones para que los estudiantes escojan un nivel para participar. En el **nivel 1** (figura 3), se fomentó el uso de estrategias de búsqueda en Internet para el proceso de documentación. En el **nivel 2** (figura 4), se promovió la exploración y el análisis de recursos de documentación temática, terminológica y lingüística para ponderar la confiabilidad de dichos recursos. En el **nivel 3** (figura 5), se incentivó la retroalimentación entre pares.

Figura 3: introducción del Nivel 1 para la aplicación de estrategias de búsqueda en Internet

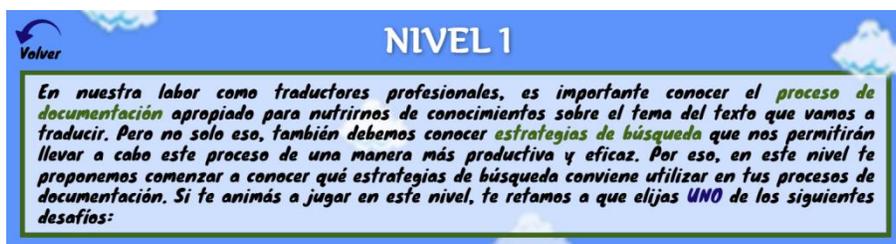


Figura 4: introducción del Nivel 2 para el análisis de recursos consultados y evaluación de su confiabilidad

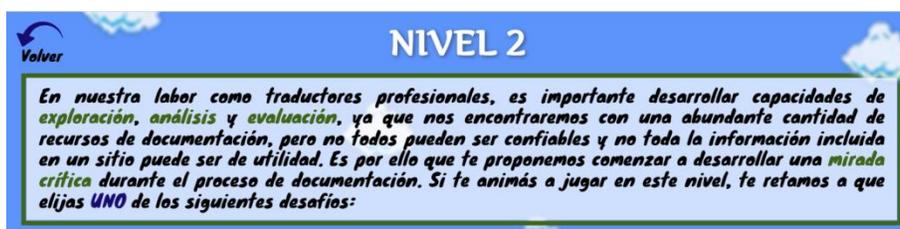
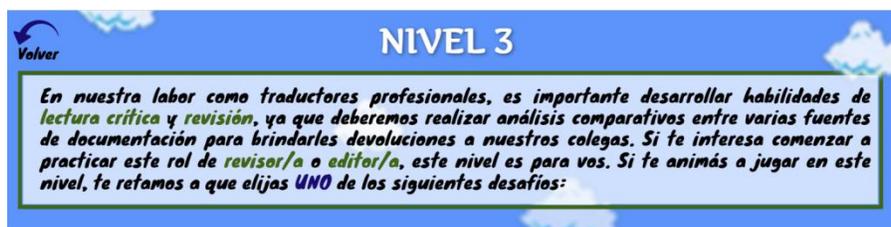


Figura 5: introducción del Nivel 3 para el desarrollo de habilidades de lectura crítica y revisión



La quinta etapa del diseño consistió en introducir ejercicios basados en las mecánicas de juego. Para cada nivel, se crearon cuatro ejercicios de práctica cortos y simples que denominamos **desafíos**, los cuales se incluyeron en el Genially a modo de rutas del juego. Como se mencionó, los desafíos no fueron asignados por las docentes, sino que los estudiantes tuvieron la posibilidad de elegir un desafío para participar, lo cual fue percibido como un aspecto positivo de la actividad, según se demuestra más adelante.

En la sexta etapa del diseño, se pautó la asignación de recompensas, un elemento clave de la dimensión lúdica del aprendizaje. En este sentido, en lugar de las calificaciones numéricas o punitivas (por ejemplo, «muy bueno», «bueno», «regular», «aprobado», «no aprobado») que suelen utilizarse en actividades y evaluaciones tradicionales o no gamificadas, en esta experiencia didáctica se optó por la retroalimentación constructiva con **recompensas** según la dificultad de cada nivel. Se buscó valorar el esfuerzo de los alumnos y fomentar su interés por interactuar en la actividad gamificada. Dado que la dificultad de los desafíos se incrementaba conforme al nivel, a cada nivel se le asignó una recompensa diferente. Quienes realizaban una contribución adecuada según las reglas del juego, sumaban puntos para otras actividades evaluativas del ciclo lectivo. Por otra parte, quienes no superaban el desafío obtenían una **vida extra**, es decir, la oportunidad de reclamar su recompensa en otra actividad, que en este caso fue una wiki de traducción colaborativa en el aula virtual.

En la séptima etapa, se establecieron reglas de juego y normas de comportamiento y del *know-how*. Los estudiantes debían seleccionar un solo desafío para jugar e indicarlo en su contribución del foro, consultar las contribuciones de los demás para evitar repeticiones, no exceder el límite de palabras establecido, justificar sus respuestas y consignar todas las fuentes consultadas. Además, en caso de que tuvieran dudas, podían comunicarse con los desarrolladores del juego (docentes) a través del foro de consultas del aula virtual, que estaba hipervinculado al Genially. En cuanto a las normas de comportamiento (netiqueta) para la interacción en foro, debían incluir un saludo inicial, su nombre al final de la intervención y evitar el uso de mayúscula sostenida en sus textos. Para las normas del *know-how*, se fomentó el uso de prácticas de referencia y atribución al momento de compartir contenido, otra competencia digital necesaria en la labor profesional de todo traductor.

Finalmente, en la última etapa del diseño, se creó un archivo en Google Sheets que simulaba las tablas de clasificación (*leaderboards*) del esquema lúdico PBL antemencionado. Al finalizar la actividad, se registraron los nombres de los participantes, el nivel y desafío elegidos, la recompensa obtenida y una devolución breve de las docentes para cada estudiante, y se compartió la tabla de clasificación en el aula virtual para que tuvieran acceso a la retroalimentación.

5. Resultados y discusión

Los resultados de esta experiencia piloto permiten abordar las necesidades de enseñanza y aprendizaje detectadas en el contexto de este estudio y dar respuesta a las preguntas que guiaron esta investigación. A continuación, se caracterizan y describen la aplicación de competencias digitales y documentales, y las dinámicas de aprendizaje colaborativo según lo observado en el corpus constituido por las intervenciones de los estudiantes en el foro. Esta descripción se realizó a partir de los conceptos presentados en marco teórico: las *competencias documentales* para la selección y uso de recursos terminológicos y temáticos; las *competencias digitales* para la búsqueda y gestión de la información en Internet, la interacción con otros participantes y las prácticas de referencia y atribución; y las *dinámicas de aprendizaje colaborativo*. En todos los casos, se proporcionan ejemplos que ilustran los hallazgos. Finalmente, se exploran las valoraciones de los estudiantes en relación con las fortalezas y limitaciones de la experiencia gamificada para cotejar los resultados de su implementación.

5.1. Competencias documentales: selección de recursos temáticos y terminológicos

Los aportes en el foro de la actividad gamificada revelan que la mayoría de los participantes logró aplicar competencias documentales para la búsqueda de recursos temáticos y terminológicos. Estas competencias se evidencian mayormente en las 35 contribuciones pertenecientes al nivel 2 de la actividad, en el que se promovió la búsqueda y el análisis de recursos de documentación para la evaluación de su confiabilidad y/o utilidad en relación con el texto de la actividad.

Varias contribuciones en el foro muestran que se lograron aplicar habilidades y conocimientos pertinentes a la competencia documental para usar, procesar y administrar información en un área temática específica (la banca). Como se puede observar en el ejemplo 1 a continuación, la estudiante llevó a cabo un proceso de documentación para familiarizarse con el significado de la sigla APR y logró justificar la pertinencia de la fuente consultada para el tema que estaba investigando, ya que la consideró útil para comprender el significado y otros aspectos relacionados con el término en cuestión.

Ejemplo 1:

- Estudiante: ¡Buen día! Para participar en este foro elegí el nivel 2. (...) elegí el término APR (Annual Percentage Rate). Para conocer qué representa la sigla y su significado, utilicé Investopedia (<https://www.investopedia.com/terms/a/apr.asp>). Esta página es un recurso de gran utilidad ya que brinda información sobre diversos términos y aspectos financieros y económicos. Para esta traducción, el uso de Investopedia es útil para comprender de forma completa el significado del término y otros aspectos importantes relacionados con el mismo. Saludos, [nombre de la estudiante].

Esta producción y otras similares presentes en el corpus revelan que varios participantes lograron plasmar en estos ejercicios un proceso de búsqueda y adquisición de información orientado a determinar la utilidad de los recursos de documentación en función del tema del texto fuente.

Según se observa en múltiples contribuciones en esta actividad, se lograron aplicar de manera exitosa habilidades relacionadas con la competencia documental para indagar sobre terminología especializada. En el ejemplo 2, una estudiante seleccionó fuentes terminológicas

pertinentes para la audiencia meta del encargo de traducción al que hace referencia la contribución. Luego de presentarse, conforme a las normas de netiqueta, y mencionar el término con el que trabajó y el equivalente elegido, justificó la utilidad de las fuentes consultadas (Investopedia y un banco comercial de EE. UU.) y constató el uso del equivalente en el glosario del Fondo Monetario Internacional, el cual también consideró relevante por contener términos del área financiera.

Ejemplo 2:

- **Estudiante:** ¡Hola! ¡Buenas noches! En esta ocasión decidí participar en el desafío 1 y el término que elegí es "time deposit", cuyas traducciones pueden ser "depósito a plazo fijo" o "depósito a plazo" como así también "cuenta a plazo". Me gustaría aclarar que el público meta era hispanohablantes de Estados Unidos, por lo tanto, los equivalentes más apropiados serían "depósito a plazo" o "cuenta a plazo"(ya que "depósito a plazo fijo" es normalmente utilizado por hispanohablantes que residen en Argentina). Los pasos que seguí son los siguientes: primero busqué la definición en Investopedia (aquí adjunto el link de este recurso: <https://www.investopedia.com/terms/t/timedeposit.asp>) para poder entender su significado. Luego me dirigí al glosario de la página del banco Wells Fargo, donde pude comprobar que la traducción de este término puede ser "depósito a plazo" o "cuenta a plazo". Este recurso me pareció sumamente útil para obtener equivalentes para un público hispanohablante de Estados Unidos, ya que el banco es de allí. Asimismo, decidí buscar también en el glosario del IMF, donde encontré los mismos equivalentes. Este recurso me pareció relevante ya que contiene cientos de traducciones reconocidas de términos del ámbito financiero.

En esta contribución, y en otras similares presentes en el corpus, además del uso de estrategias de documentación, también se aplicaron competencias digitales relacionadas con la gestión de la información (infra 5.2.1), lo cual indica que la competencia documental y las competencias digitales se complementan. Por ejemplo, en algunas contribuciones no solo se justificó la confiabilidad y pertinencia de las fuentes temáticas y terminológicas, sino que se reflexionó sobre la información obtenida para sugerir otros equivalentes que podrían ser más adecuados para un público meta diferente al del encargo (como Argentina, Chile o Colombia). Se percibe que, en general, los desafíos del nivel 2 facilitaron la aplicación de la competencia documental en cuanto a selección de recursos temáticos y terminológicos adecuados, y la evaluación de su confiabilidad. Estos hallazgos muestran la utilidad de la gamificación para el desarrollo de la competencia documental en este ámbito de especialidad, una habilidad que se considera esencial para la práctica traductora (Pinto, 2000 y Gallego Hernández, 2019).

5.2. Competencias digitales

En relación estrecha con las competencias documentales descritas en el apartado anterior, los resultados revelan que la mayoría de los participantes logró aplicar competencias digitales pertinentes para los ejercicios de esta actividad gamificada. Considerando el marco de competencias digitales propuesto por Vuorikari et al. (2022) presentado en nuestro marco teórico, es posible clasificar las competencias desplegadas en la experiencia implementada en este estudio en dos áreas: 1) búsqueda y gestión de la información y 2) comunicación e interacción. En cuanto a la búsqueda y gestión de la información, se detectaron habilidades para navegar en Internet, filtrar información y evaluar la información recabada según criterios de búsqueda específicos. Esto se observó principalmente en las 45 contribuciones del nivel 1 de la actividad gamificada,

probablemente porque en los desafíos de dicho nivel se fomentó el uso de estrategias de búsqueda en Internet mediante consignas que referían explícitamente a dichas estrategias. En relación con la comunicación y la interacción en entornos digitales, se identificaron algunas instancias de interacción mediante normas de comportamiento en las 25 contribuciones del nivel 3 de la actividad, en el que se incentivó la retroalimentación entre pares mediante ejercicios de revisión o edición. Además, casi todas las contribuciones (de los tres niveles) reflejan instancias de aplicación prácticas de referencia y atribución al momento de citar las fuentes consultadas.

5.2.1 Búsqueda y gestión de la información

Varias de las contribuciones analizadas en el corpus del nivel 1 evidencian la aplicación de competencias digitales en cuanto a búsquedas en Internet en relación con una tarea específica. Según la consigna del desafío 2 (nivel 1), debían explicar qué estrategias de búsqueda aplicarían para decidir si utilizarían *caja de ahorro* o *cuenta de ahorro* como equivalente de *savings account* para diferentes audiencias. Para esto, como podemos observar en el ejemplo 3, una estudiante primero consultó el sitio web del banco de Chile para buscar ambos términos y determinar cuál se utilizaba. Luego, explicó cómo utilizó las comillas para delimitar su búsqueda en Google y encontrar equivalentes apropiados para esa región (Chile) y también para un público colombiano.

Ejemplo 3:

- **Estudiante:** Hola, ¡buenas noches! Yo elegí el nivel 1, desafío 2. Para investigar esto hice una búsqueda del banco de Chile (<https://portales.bancochile.cl/personas>) y en la página busqué ambas expresiones. No hubo resultados para caja de ahorro pero sí para cuenta de ahorros (<https://portales.bancochile.cl/personas/ahorro>). Para asegurarme hice una búsqueda en Google, utilizando: banco central de chile "cuenta corriente" y luego "caja de ahorros" para buscar artículos o páginas con esas palabras específicas juntas. Nuevamente, hubo muchos más resultados sobre cuenta de ahorros, incluyendo documentos y artículos, y prácticamente ninguno sobre caja de ahorros. Para investigar sobre Colombia hice un proceso similar, comenzando por buscar el banco central de Colombia (<https://www.banrep.gov.co/es>) y utilizando el buscador de la página para buscar ambos términos. Luego utilicé Google para buscar: banco central colombia "caja de ahorros" y luego "cuenta de ahorros". De esta manera encontré que el banco central utiliza caja de ahorros (<https://www.banrep.gov.co/es/taxonomy/term/6106>) pero el banco Bancolombia utiliza cuenta de ahorros. ¡Espero que mi colaboración sirva! [Nombre de la estudiante]

Estos hallazgos, y otros similares, muestran formas concretas en que la gamificación puede contribuir al desarrollo de competencias digitales para la gestión de la información mediante estrategias documentales específicas.

En cuanto a la evaluación de la información, como ya se mencionó, varias contribuciones reflejan la aplicación de competencias digitales relacionadas con la evaluación de la información. Por ejemplo, varios estudiantes consultaron diccionarios o glosarios elaborados por instituciones financieras reconocidas, como el Fondo Monetario Internacional o el Banco Central de la República Argentina, y justificaron la pertinencia de dichos recursos para la gestión terminológica. Sin embargo, en algunos casos, se seleccionaron fuentes no especializadas o de baja confiabilidad como fuente de consulta principal (ProZ, Linguee, WordReference), lo que evidencia una falta de lectura crítica tanto de la información obtenida en el proceso de documentación como de las reglas

del juego, particularmente en casos en los que no se consideró el tema del texto fuente al momento de documentarse. Estos resultados revelan que, si bien existen ciertas falencias en el desempeño de los estudiantes, la gamificación puede favorecer el uso de competencias digitales vinculadas con la navegación en Internet, el filtrado de información y los criterios de búsqueda para la evaluación de la información (Vuorikari et al., 2022), lo que sin dudas también podría contribuir al desarrollo de la CT en el contexto de este estudio.

5.2.2 Comunicación e interacción

En cuanto la interacción en el foro, es interesante destacar que, al igual que en los ejemplos 1, 2 y 3 antemencionados, en todas las contribuciones se observa el uso de normas de netiqueta, especialmente en el saludo inicial y el nombre al final de cada aporte. Además, la gran mayoría de las contribuciones evidencia una comprensión del foro como espacio de interacción y una correcta aplicación de estas normas, como se muestra en el ejemplo 4 a continuación. En dicha contribución, un estudiante, luego de saludar, realizó una corrección acompañada de un comentario constructivo sobre el trabajo de otra compañera. Le sugirió *registrar* como equivalente más apropiado para el término *post* y le recomendó el sitio web bilingüe del banco estadounidense Chase, el cual resultó útil para su búsqueda.

Ejemplo 4:

- Estudiante: ¡Buen día! Elegí el desafío 3 del nivel 3 en el que nos invitan a darle una retroalimentación a otro participante del foro. Con respecto al aporte de [nombre de una compañera], encontré que en el diccionario Collins, ofrecen "registrar" como el equivalente de "post" (link). Considero que el equivalente propuesto por ella no es el más apropiado para el término "post". Para buscar si equivalente es el más acertado, le recomendaría buscar ese término usado en el idioma de origen (en una página de algún banco estadounidense, por ejemplo) y luego buscar una rendición de ese mismo enunciado, en español. Yo he encontrado un apartado donde el banco estadounidense Chase usa la palabra "post" en el contexto de transacciones, luego accedí a la opción "español" proporcionada en la página y me encontré con que utilizan como equivalente "registrar" (link). Saludos. [Nombre del estudiante].

Contribuciones como esta evidencian que, a través de la actividad gamificada, fue posible incentivar la aplicación de normas de comportamiento en un entorno virtual. Varios estudiantes destacaron, de manera respetuosa, un aspecto positivo o un aspecto a mejorar en las contribuciones de sus compañeros, quienes valoraron esos aportes. En este sentido, otro hallazgo importante está relacionado con dichas interacciones. Si bien se esperaba que se brindaran retroalimentaciones entre ellos, en algunos casos se generó, además, un diálogo constructivo y se continuó el debate para agradecer las devoluciones, algo que no estaba estipulado, pero consideramos valioso resaltar. En el ejemplo 5, se observa cómo la participante responde a la retroalimentación de su compañero (ejemplo 4), reconoce el error cometido y agradece su contribución.

Ejemplo 5:

- Estudiante: Hola, [Nombre del estudiante]. Estoy de acuerdo con que el equivalente más acertado es "registrar". Me sirve mucho tu recomendación porque todavía encuentro dificultades a la hora de documentarme correctamente. ¡Muchas gracias por tu retroalimentación! Saludos, [Nombre de la estudiante].

Estos hallazgos dan cuenta de la importancia de las normas de comportamiento en interacciones mediadas por tecnologías digitales (Vuorikari et al., 2022) para la construcción colaborativa del conocimiento conforme al enfoque socioconstructivista que sustenta esta investigación (Livier Martínez de la Cruz et al., 2013) y, a la vez, demuestran la utilidad del foro como entorno de aprendizaje para esta actividad gamificada.

En cuanto a las prácticas de referencia y atribución al momento de compartir información, los ejemplos 1 a 4 también muestran la aplicación de esta competencia digital (Vuorikari et al., 2022). En este sentido, aunque en algunos casos no se incluyó el enlace específico al recurso citado sino un vínculo a la página principal del sitio web o glosario consultados, casi todos los estudiantes lograron citar las fuentes de consulta de manera correcta, tanto para atribuir la autoría de los recursos como para justificar la confiabilidad de las fuentes. Según se observa en el siguiente ejemplo, un estudiante se documentó para determinar el concepto de la sigla FDIC y luego realizó una propuesta de traducción adecuada. En cuanto a las fuentes consultadas, justificó su confiabilidad, incluyó los nombres completos de los recursos y compartió los enlaces con sus compañeros:

Ejemplo 6:

- Estudiante: El término FDIC (Federal Deposit Insurance Corporation) hace referencia a una agencia independiente del gobierno estadounidense creada con el fin de asegurar los depósitos bancarios en aquellos casos que las entidades bancarias quiebren. Esta agencia asegura depósitos de hasta \$250,000. **Traducción:** Corporación Federal de Seguro de Depósitos. Elegí esta traducción ya que se encontraba en la página oficial del Gobierno de Estados Unidos en español (Corporación Federal de Seguro de Depósitos (FDIC) | USAGov) por ende, el término ha sido aceptado oficialmente. También tuve en cuenta la definición que se brindaba en la página y que coincidiera con la que se encontraba en el sitio oficial en inglés. Por último, decidí revisar en Economipedia (Corporación Federal de Seguros de Depósitos (FDIC) - Qué es, definición y concepto) ya que suele ser una fuente confiable y accesible para los traductores.

El análisis de las interacciones en el entorno digital diseñado para este estudio nos permite afirmar que no solo se aplicaron competencias digitales relacionadas con las normas de netiqueta y las prácticas de referencia y atribución, sino que también se promovieron dinámicas del aprendizaje colaborativo como las retroalimentaciones y la elaboración conjunta de una guía de recomendaciones, según se describe a continuación.

5.3 Dinámicas de aprendizaje colaborativo

Si entendemos los entornos virtuales de aprendizaje como lugares privilegiados para adquirir y crear conocimientos de manera conjunta (Livier Martínez de la Cruz et al., 2013), en los que los docentes debemos guiar a los estudiantes para que avancen en su propio proceso de

aprendizaje, la adquisición de competencias para colaborar en dichos espacios adquiere gran relevancia. En relación con este enfoque socioconstructivista, los hallazgos revelan que primó el uso del foro de debate como espacio de colaboración, especialmente en instancias de retroalimentación entre pares, y que se logró una mayor participación gracias a la incorporación de la gamificación, según las necesidades detectadas en la etapa de análisis del contexto de enseñanza y aprendizaje. Varias contribuciones evidencian dinámicas de aprendizaje colaborativo, las cuales se materializaron en revisiones para brindar retroalimentación entre pares y en la elaboración conjunta de una guía de recomendaciones.

5.3.1 Retroalimentación entre pares

En el nivel 3, se incentivó la retroalimentación entre pares y los datos recabados revelan las habilidades de revisión de los participantes para brindar retroalimentación a sus compañeros. Además, en varias de las contribuciones realizadas para superar los desafíos de revisión y devolución constructiva, los participantes interactuaron aplicando competencias digitales en una dinámica de aprendizaje lúdico, tal como se demostró anteriormente. En el ejemplo 7, se puede observar cómo el estudiante se refirió a un aspecto del aporte de su compañera que se podía mejorar, la traducción del término *statement period*, ya que se debería haber tenido en cuenta el público meta del encargo (hispanohablantes de EE. UU.), por lo que sugirió consultar el glosario bilingüe de un banco de ese país para determinar un equivalente más apropiado. A su vez, sugirió buscar el término en uso y para esto recurrió a varios textos paralelos en los que el término se traduce como *período de estado de cuenta*, lo que también demuestra su competencia documental. Tras constatar esta información en otros sitios web confiables, incluyó una nota sobre criterios para reconocer la confiabilidad de las fuentes a modo de recordatorio para sus compañeros, probablemente porque identificó algunas falencias en contribuciones previas y quiso compartir estos conocimientos con sus pares.

Ejemplo 7:

- Estudiante: ¡Hola! Elegí el nivel 3 para jugar. Quiero dar mi retroalimentación a [nombre de la estudiante] con respecto a "statement period". El público meta son los hispanohablantes en EE. UU. y si tenemos en cuenta eso, podemos encontrar en el glosario de Wells Fargo (hacer clic en el enlace "S-T") que su equivalente es "período de estado de cuenta": <https://www.wellsfargo.com/es/help/glossary>. (...) al buscar contextos en internet donde se lo utilice, podemos encontrar varios casos de textos paralelos en los que "statement period" se traduce como "período de estado de cuenta" y no como "período de facturación". Por ejemplo: El sitio web HelpWithMyBank.gov de una de las oficinas gubernamentales de EE.UU. Fuente: <https://www.helpwithmybank.gov/help-topics/bank-accounts/statements-records/statement-required.html>. El CitiBank en su sitio web para EE.UU. al final de la página. Fuente: https://online.citi.com/JRS/portal/template.do?ID=international-personal-bank-citi-global-executive-preferred&l=es&locale=es_US. **NOTA:** Recordemos que siempre tenemos que tener en cuenta los criterios para reconocer sitios confiables (dominio, entidad u organización encargada de administrar tales sitios, etc.). Ambos sitios web tienen en la parte superior la opción para traducir del inglés al español y viceversa. Por lo tanto, considero que sería más apropiado utilizar el término "período de estado de cuenta" en este caso. Saludos, [Nombre del estudiante].

Esta contribución, y otras presentes en el corpus, evidencian los beneficios de la gamificación para el aprendizaje colaborativo, ya que se logró generar instancias de retroalimentación entre pares mediante el uso de mecánicas de juegos, en consonancia con lo sugerido por Gutiérrez-Artacho y Olvera-Lobo (2016). Además, tal como se demuestra en los aportes incluidos en los ejemplos 4 y 7, y en otras contribuciones del nivel 3, en los ejercicios de revisión se aplicaron competencias documentales, digitales y habilidades para el aprendizaje colaborativo. La presencia de frases como «¡Espero que mi colaboración sirva!» o «¡Espero que les resulte útil la información!» en contribuciones de todos los niveles refleja que se generaron instancias de aprendizaje mediante la colaboración.

Otro desafío de la actividad gamificada que fomentó la colaboración fue la creación conjunta de una guía de recomendaciones, presentada a continuación.

5.3.2 Elaboración conjunta de una guía de recomendaciones

Los hallazgos muestran que muchos participantes eligieron desafíos relacionados con la elaboración de una guía de recomendaciones sobre aspectos lingüísticos (en español) relevantes para el análisis pretraslativo del texto de la actividad. Algunas contribuciones presentes en el corpus bajo análisis evidencian que se logró crear una guía útil que contenía información sobre diferentes aspectos ortotipográficos y luego serviría como material de consulta o repaso para futuras instancias evaluativas. A modo de ejemplo, se incluye el aporte de una estudiante que exploró el sitio web de la Real Academia Española, realizó un comentario sobre el uso de mayúsculas y minúsculas en el foro, y luego realizó una recomendación en la guía (figura 6).

Figura 6: aporte realizado en la guía de recomendaciones

ASPECTO	ENLACE	COMENTARIOS Y SUGERENCIAS
Uso de mayúsculas y minúsculas (en nombres de centros y departamentos de una empresa o un banco)	[Pueden usar esta página para acortar enlaces muy extensos: https://tinyurl.com/9w5] mayúsculas Diccionario panhispánico de dudas RAE - ASALE Wikilengua: https://tinyurl.com/3d4mbed	Según el Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia Española (RAE), los sustantivos y adjetivos que componen el nombre de entidades, organismos, departamentos o divisiones administrativas, edificios, monumentos, establecimientos públicos, partidos políticos, etc. deben escribirse con mayúscula inicial. () Wikilengua describe uno de los usos de las mayúsculas llamado "Mayúscula de sentido o diacritica" que se relaciona con la utilización de la mayúscula inicial para diferenciar un significado de nombre propio de otro de nombre común. Entre los ejemplos más comunes se encuentran: <ul style="list-style-type: none"> • Gobierno (se refiere a la institución) / gobierno (forma de gobernar) • Iglesia (institución) / iglesia (templo) • Estado (se refiere al cuerpo político) / estado (división administrativa) En otros casos, la mayúscula diacritica en uno o más términos de un sintagma confiere a este un significado distinto. <ul style="list-style-type: none"> • Banco Central (en España, entidad bancaria que tiene esa denominación) / banco central (banco de emisión de un país). ()

Se observa así que la estudiante logró navegar y buscar información sobre un aspecto específico, para luego evaluar dicha información e incluirla en la guía de recomendaciones según las prácticas de referencia y atribución. De manera similar, otros participantes incluyeron en esta guía aportes sobre la escritura de horas para español de Latinoamérica y español de EE. UU., y recomendaciones ortotipográficas para la traducción de siglas. Estos resultados demuestran que la actividad gamificada permitió generar un espacio de colaboración para fomentar la aplicación de

competencias documentales y digitales específicas, como la navegación en Internet para la documentación lingüística y la socialización de la información obtenida.

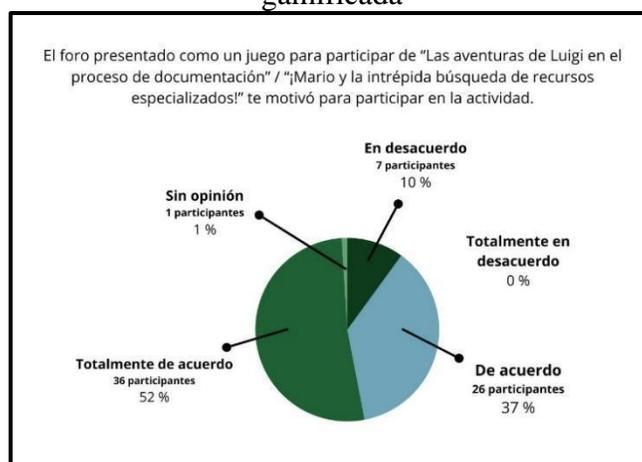
En síntesis, estos resultados muestran numerosos beneficios y algunas limitaciones que tienen implicancias pedagógicas para el uso de la gamificación en el contexto de este estudio. En primer lugar, esta experiencia didáctica permitió comprobar la utilidad de planificar e implementar la gamificación en un contexto específico de aprendizaje del nivel superior desde un enfoque socioconstructivista (Kiraly, 2000, 2014; Livier Martínez de la Cruz et al., 2013) y conforme a etapas de diseño como las que sugiere Ardila-Muñoz (2019). Las pautas de la actividad también facilitaron la creación de un entorno amigable en el que se reflejó la aplicación de normas de comportamiento en la virtualidad, el manejo adecuado de los recursos utilizados, la interacción entre los estudiantes y el rol docente como guía y soporte de actividades de aprendizaje. En segundo lugar, los hallazgos muestran la utilidad del uso de mecánicas de juegos para el desarrollo de la competencia documental, un componente esencial en la formación de traductores, ya que se observa la aplicación de habilidades para usar, procesar y administrar información del área comercial. Se observa que la actividad fomentó no solo el uso de estrategias de búsqueda, navegación y filtrado de datos, sino también la comprensión y el uso adecuado de entornos digitales como medios de interacción y colaboración a través de la aplicación de normas de netiqueta y prácticas de referencia y atribución. En tercer lugar, se evidencian aspectos didáctico-metodológicos esenciales del diseño e implementación de una actividad gamificada en la clase de traducción especializada que fomentan habilidades relacionadas con el aprendizaje colaborativo, como la retroalimentación y la elaboración conjunta de una guía de recomendaciones, en la que los participantes desplegaron diversas competencias digitales y documentales específicas en el área comercial de la banca. Por último, se advirtieron ciertas limitaciones relacionadas con la competencia documental, ya que hubo instancias en las que se citaron recursos no especializados o de baja confiabilidad, o contribuciones en las que no se tuvo en cuenta el tema del texto fuente durante el proceso de documentación. En relación con las competencias digitales, en algunos casos, no se incluyó el enlace específico al recurso consultado, sino un enlace a la página principal del sitio web, el glosario, o la base de datos elegidos, lo que dificultó el acceso de los demás estudiantes a la información citada. Sin embargo, las producciones de los estudiantes en esta experiencia gamificada permitieron observar dinámicas de aprendizaje colaborativo que se concretizan a través de la activación de procesos relacionados con la competencia documental y competencias digitales específicas, como la aplicación de prácticas de referencia y atribución para compartir información y recursos, la interacción en entornos digitales mediante normas de comportamiento, y la reflexión sobre los aportes de los pares.

5.4 Percepciones de los estudiantes

Al finalizar la actividad gamificada, se administró una encuesta que fue respondida de manera voluntaria por el 67 % de los participantes (70 estudiantes). Los resultados de esta encuesta permitieron explorar sus valoraciones sobre los aspectos positivos y las dificultades percibidas en relación con la actividad gamificada en función de ciertos elementos clave de la gamificación (Trejo-González, 2020; Ardila-Muñoz, 2019): la temática de la narrativa utilizada en la actividad gamificada, la navegación en el entorno gamificado, la claridad en las reglas del juego y en las formas de obtener recompensas, y la construcción colaborativa de conocimiento relacionado con las competencias documentales y digitales.

En cuanto a la narrativa de esta actividad, se advierte una alta incidencia de la temática elegida (Super Mario Bros) en el interés del estudiantado por participar, ya que la gran mayoría de los encuestados valoró la incorporación de un entorno agradable y divertido. Como se observa en el gráfico 1, un 89 % de los estudiantes afirmó que el foro presentado como un juego implicó una motivación para participar.

Gráfico 1: percepciones de los estudiantes sobre la temática de la narrativa de la actividad gamificada



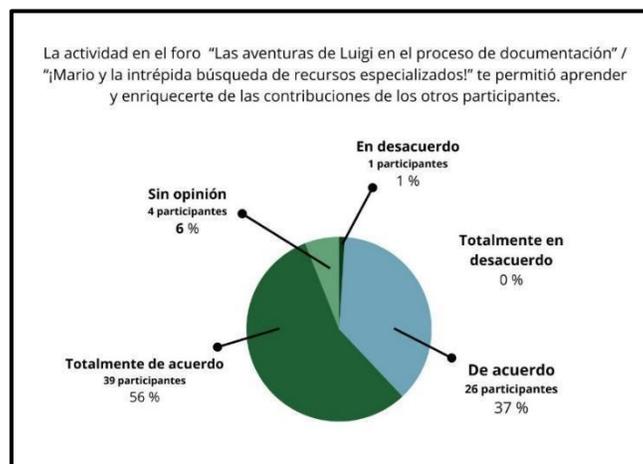
De manera similar, resulta importante destacar que un 83 % sostuvo que la plataforma en la que estaba alojado el juego (Genially) no les generó dificultades para navegar e interactuar con el entorno. No obstante, algunos participantes manifestaron haber tenido dificultades durante la navegación en el juego, como en el caso de un estudiante que mencionó lo siguiente: «Lo único que mejoraría es la navegación dentro de la plataforma Genially, ya que a veces resultaba confusa por la cantidad de diapositivas y maneras de interactuar con ellas». A su vez, si bien varios se refirieron a la actividad como una experiencia divertida, sugirieron que se podrían incluir más desafíos para evitar la repetición de recursos y/o términos en sus contribuciones. Se evidencian así las ventajas de la narrativa y el recurso interactivo utilizados como complemento de otras herramientas de trabajo colaborativas, el foro de debate en este caso, si bien existen aspectos a mejorar en relación con la navegación del entorno y la variedad de ejercicios (o desafíos). Estos hallazgos parecen indicar que sería beneficioso realizar ciertos ajustes en función de las problemáticas observadas y continuar utilizando este entorno en futuras actividades gamificadas en la cátedra de Traducción Comercial.

Las opiniones del estudiantado sobre las reglas y las recompensas demuestran que, en general, no se percibieron dificultades. Solo unos pocos opinaron que se debería mejorar la claridad en la explicación de las formas de obtener recompensas, mientras que el 93 % de los encuestados afirmó que las reglas del juego fueron fáciles de comprender. Esto permite corroborar la participación observada en esta actividad, ya que la gran mayoría cumplió con las consignas y, si bien se les había proporcionado un foro de consultas para evacuar dudas sobre las reglas del juego y los desafíos, ningún estudiante realizó consultas en dicho foro. En cuanto a la asignación de recompensas, se buscó conocer las opiniones del estudiantado para determinar si se percibía la relación entre el desafío elegido y la recompensa correspondiente. Solo un 20 % de los participantes manifestó haber elegido el desafío con la recompensa más alta, es decir, el de mayor

dificultad. Esto indica que es probable que asignar mejores recompensas conforme aumenta la dificultad de los ejercicios no necesariamente influye en las elecciones y el interés de los estudiantes. En este sentido, la mayoría de los encuestados manifestó que eligieron el desafío con el que sentían más seguridad, por lo que podríamos afirmar que la posibilidad de obtener una mejor recompensa no incide directamente en sus elecciones, sino que se prioriza la sensación de seguridad al momento de participar en actividades evaluativas.

En lo que respecta al desarrollo conjunto de competencias documentales y digitales, según las opiniones de los estudiantes, esta experiencia gamificada resultó beneficiosa, ya que un 93 % afirmó que la actividad les permitió enriquecerse de los aportes de los demás participantes sobre las búsquedas en Internet y el uso de recursos terminológicos y temáticos (gráfico 2). Fueron muchos los que se refirieron a las ventajas de la gamificación para el aprendizaje colaborativo, como en el caso de una alumna que afirmó lo siguiente: «También creo que fue muy beneficiosa para aprender de las búsquedas realizadas por otros compañeros»; e incluso hubo quienes percibieron la relación entre el ejercicio profesional de la traducción y la actividad gamificada: «Agradezco la implementación de esta actividad, ya que nos alienta a estudiar la materia de una manera activa y realista. También ayuda a entender que quienes vamos a ejercer la traducción podemos conectar con colegas más allá de que la profesión nos sea solitaria de vez en cuando». Estos hallazgos son coincidentes con los resultados del análisis de sus contribuciones (supra 5.2.2 y 5.3) y confirman lo sugerido por otros investigadores, como Romana (2018) y Ardila-Muñoz (2019) en cuanto a los beneficios de la gamificación para generar dinámicas en el aula basadas en la colaboración.

Gráfico 2: percepciones del estudiantado en cuanto a la construcción colaborativa del conocimiento en la actividad gamificada



Por último, las opiniones de los participantes revelan aspectos positivos en cuanto a la relación entre la narrativa, la asignación de recompensas y la motivación. Muchos hicieron hincapié en la posibilidad de divertirse mientras aprendían y valoraron que existieran diferentes niveles para participar dentro del entorno gamificado. En relación con estos aspectos, una estudiante afirmó lo siguiente:

El formato de juego lo hizo motivador, te dan ganas de probarlo y participar. Fue muy interesante que esté dividido en niveles y que podamos elegirlo. Y también que sume puntos para alguna evaluación es muy motivador, dan ganas de participar y hacerlo bien.

Es interesante mencionar que muchos estudiantes se refirieron a la incorporación de un método evaluativo no punitivo. A modo de ilustración, una estudiante consideró como valioso y alentador el saber que, en caso de equivocarse, podría aprender de sus errores y volver a intentarlo:

Me pareció bastante interesante y motivador (...) el lograr hacernos ver la actividad como un desafío que podía darnos recompensas, o que no nos penalizaría si nos iba mal. Soy alguien que se pone bastante nerviosa e insegura, con miedo a fallar, por lo que no he participado en casi ningún foro durante los años de pandemia. Sin embargo, quería agradecerles ya que me pareció muy valioso y alentador el saber que si nos equivocábamos nomás aprenderíamos de nuestro error y podríamos intentar de nuevo.

Estos resultados nos permiten corroborar los beneficios de métodos alternativos de evaluación como superar retos y recibir las recompensas (Robinson et al., 2017) y las ventajas de las actividades gamificadas que no se enfocan en penalizar errores (Ardila-Muñoz, 2019).

En síntesis, se considera que las percepciones de los estudiantes participantes arrojan luz sobre la utilidad de los componentes didáctico-metodológicos clave de esta actividad para la adquisición de competencias documentales y digitales, y las dinámicas de colaboración. Es posible afirmar que existe una relación positiva entre motivación y diversión, la temática de la narrativa y la posibilidad de elegir el desafío en el cual participar. A su vez, se pudo constatar el beneficio de las alternativas de evaluación que van más allá de lo punitivo. Por último, la opinión de los estudiantes permite afirmar que los ejercicios cortos y simples en actividades gamificadas, junto con reglas claras, promueven un rol activo por parte del estudiantado y favorecen la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje en la universidad.

6. Conclusión

La experiencia piloto presentada en este trabajo nos permitió introducir mejoras en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de competencias para la búsqueda y selección de recursos documentales en línea a través de un foro del aula virtual de la cátedra de Traducción Comercial. Se pudo comprobar la efectividad de un enfoque socioconstructivista (Kiraly, 2000, 2014; Livier Martínez de la Cruz et al., 2013) mediante el diseño de una experiencia gamificada, creada a partir de una narrativa interesante, que incorporó mecánicas de juegos como niveles, desafíos, recompensas y tablas de clasificación, conforme a los lineamientos sugeridos por Ardila-Muñoz (2019) y el esquema lúdico en la enseñanza de la traducción económica aplicado en el estudio de Romana (2018).

Los hallazgos permitieron constatar que es posible fomentar el aprendizaje colaborativo en un entorno virtual a través de la aplicación de competencias documentales y digitales en el marco de una actividad evaluativa gamificada. El desempeño observable de los estudiantes participantes facilitó la caracterización de las competencias documentales, digitales, y las dinámicas de aprendizaje para la construcción colaborativa del conocimiento que fueron aplicadas. Primero, se demostró la utilidad de la gamificación en procesos de documentación para determinar la confiabilidad de los recursos terminológicos y temáticos especializados. Segundo, se comprobó

que las actividades gamificadas pueden contribuir al desarrollo de competencias digitales vinculadas con la búsqueda y gestión de la información, y la interacción en entornos virtuales mediante normas de netiqueta y prácticas de referencia y atribución. Tercero, se constató que el uso de mecánicas de juegos fomentó la colaboración a través de instancias de retroalimentación entre pares y la elaboración conjunta de una guía de recomendaciones. Se logró, así, un rol activo y comprometido por parte del estudiantado. Por último, las opiniones de los estudiantes permitieron corroborar la utilidad pedagógica de la actividad gamificada en torno a varios aspectos: el interés que suscitaron la narrativa y el formato de la actividad, el aumento de la motivación para participar en el foro, las ventajas de la colaboración, los beneficios de elegir el nivel en el cual participar y la obtención de recompensas en lugar de una calificación basada en la penalización de errores. Las percepciones de los estudiantes también indican que se podrían realizar ajustes en cuanto a la navegación en el entorno gamificado (Genially) e incorporar más desafíos para evitar repeticiones en sus contribuciones.

En relación con el aula virtual utilizada para la gamificación, y en consonancia con otros estudios (Robinson et al., 2017), este trabajo permitió evidenciar las ventajas de Moodle como espacio de aprendizaje, especialmente en relación con la dinámica del foro de debate. Asimismo, como también se demostró en otros contextos educativos (Gutiérrez-Artacho y Olvera-Lobo, 2016), comprobamos los beneficios pedagógicos de la gamificación al incorporar mecánicas de juegos en ejercicios de retroalimentación entre pares. No obstante, si bien otros estudios (Ardila-Muñoz, 2019; Lachat-Leal, 2020) sugieren que los escenarios de juego con diferentes niveles de dificultad podrían representar un beneficio para el proceso de aprendizaje, este estudio evidenció que la asignación de mejores recompensas conforme aumenta la dificultad de los niveles no necesariamente tiene un impacto positivo en el interés de los estudiantes por participar.

Por último, consideramos que si bien existen aportes valiosos en el área de la traducción económica (Romana, 2018; Hernández Pardo y Romana García, 2021), esta experiencia gamificada contribuye con una propuesta novedosa para la gamificación en este ámbito de especialidad, cuyo estudio debería continuar profundizándose para incorporar otras destrezas y estrategias. Por lo tanto, sería deseable replicar esta actividad con otros grupos de estudiantes para evaluar los resultados. También se podrían implementar experiencias similares en otros cursos de traducción especializada para la práctica de diversas subcompetencias traductoras, o en asignaturas de otros pares de idiomas y distintos niveles para ampliar y profundizar los hallazgos presentados en este estudio. En conclusión, debido al avance de las TIC y a su actualización permanente, se sugiere continuar indagando sobre el uso de otras herramientas y recursos que puedan ser utilizados para el diseño de experiencias gamificadas en el ámbito de la didáctica de la traducción en nuestra región y en otras universidades.

Referencias bibliográficas

Alcalde Peñalver, E. y Santamaría Urbieta, A. (2020). Enhancing medical translation skills through a gamified experience. Failure or success? *Panacea*, XXI (51), 4-12. www.tremedica.org/wp-content/uploads/panacea20-51_04_Tribuna_01_AlcaldePenalver_SantamariaUrbieta.pdf

- Alonso, E. y Calvo, E. (2015). Developing a blueprint for a technology-mediated approach to translation studies. *Meta*, 60(1), 135-157. <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2015-v60-n1-meta02005/1032403ar/>
- Alotaibi, A. (2023). Enhancing EFL Saudi Student's Motivation and Learning Outcomes in Translation through Gamification. *Boletín De Literatura Oral - The Literary Journal*, 10(1), 1862-1871. <https://www.boletindeliteraturaoral.com/index.php/bdlo/article/view/416>
- 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 de doctorado, Universidad de Valladolid]. uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1988/1/TESIS234-130121.pdf
- Ardila-Muñoz, J. Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge>
- Bowker, L. (2016). The Need for Speed! Experimenting with “Speed Training” in the Scientific/Technical Translation Classroom. *Meta*, 61, 22–36. <https://doi.org/10.7202/1038683ar>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Dörnyei, Z. (2011). *Research methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- EMT Board and Competence Task-Force (2022). *European Master's in Translation: Competence Framework* [Archivo PDF]. <https://tinyurl.com/EU-EMT-2022>
- Galán Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en modalidad semipresencial*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/5275>
- Gallego Hernández, D. (2019). Propuesta y evaluación de actividades de documentación en traducción económica. *Nueva ReCIT: Revista del Área de Traductología*, 2. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReCIT/article/view/24557>
- Gava, I. Y. (2022). *Estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en cursos de posgrado a distancia: desde un análisis multifacético hacia un modelo multidimensional*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546286>
- 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*, 107-116. Federación Argentina de Traductores. http://fat.org.ar/pdf/fat_pdf_6.pdf
- Gava, I. Y., Blanco, C., Caldarone, G. y Cobresle, K. K. (2021). Repensando el aula virtual de traducción para la formación profesional: recursos digitales para potenciar el aprendizaje interactivo. En E. E. Aveleyra, M. Proyetti Martino, F. Bonelli, D. Mazzoni, G. Musso, J. Perri y R. Veiga (Comp.), *Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma*, 935- 940. Eudeba. <https://r-libre.telug.ca/2437/1/Libro%20de%20res%20C3%BAmenes%20EDUTEC%202021.pdf>
- Gava, I. Y., Blanco, C. y Cobresle, K. K. (2022). El aula virtual de traducción para la formación profesional: recursos digitales para el aprendizaje interactivo. En E. E. Aveleyra y M. A. Proyetti Martino (Coord.) *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos*. págs. 1214-1225. Ediciones Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16361>
- Gile, D. (2009). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. John Benjamins.
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: the longitudinal study TransComp. En S. Göpferich, A. L. Jakobsen, y I. M. Mees (Eds.) *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research* (pp. 11–37). Samfundslitteratur.
- Gutiérrez-Artacho, J. y Olvera-Lobo, M. D. (2016). Gamification in the Translation and Interpreting degree: a new methodological perspective in the classroom. *8th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 50-58. Barcelona. <http://hdl.handle.net/10481/43643>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.

- Hernández Pardo, B., Romana García, M. L. (2021). Traducistán 2.0: el país de la comunicación interdisciplinar. *XI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria: la transformación digital de la universidad*, Universidad de la Laguna. <http://doi.org/10.25145/c.docenciauniversitaria.2021.11>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.
- 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>
- Kelly, D. A. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, (1), 9-20. <https://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>
- Kiraly, D. C. (2000). From instruction to collaborative construction: a passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education? En B. J. Baer y G. S. Koby (Eds.), *Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy* (pp. 3-32). John Benjamins.
- Kiraly, D. C. (2014). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. (2ª Edición). Routledge.
- Lachat-Leal, C. (2016). Gamificación, videojuegos y traducción: localizar jugando. En G. Padilla Castillo (coord.) *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas*, (pp. 301-308) McGraw Hill. <https://tinyurl.com/sy4zw8w>
- Lachat-Leal, C. (2020). La relación del traductor con el cliente: un juego de rol para desarrollar habilidades de negociación. En E. Waluch de la Torre, K. Popek-Bernat, A. Jackiewicz y G. Beltrán-Cejudo (Eds.). *Las lenguas ibéricas en la traducción y la interpretación* (pp. 193-208). Uniwersytet Warszawski Instytut Studiów Iberyjskich Iberoamerykańskich
- Livier Martínez de la Cruz, N., Galindo González, R. y Galindo González, L. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje abiertos, y sus aportes a la educación. En *XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Educación Virtual en los Cinco Continentes*, 2. <http://www.udgvirtual.udg.mx/remedid/index.php/memorias/article/view/163>
- Meyers, C. (2022). The Translation Duel as a Gamified Hybrid Learning Activity. *Journal of Research in Higher Education*, VI(2), 88-112. <https://doi.org/10.24193/JRHE.2022.2.5>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3ª Edición). Sage.
- 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 de doctorado, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5048>
- Neubert, A. (2000). Competence in Language, in Languages, and in Translation. En C. Schäffner y B. Adab (Eds.) *Developing Translation Competence* (pp. 3-18). John Benjamins.
- Neunzig, W. (2001). *La intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción on-line: cuestiones de método y estudio empírico*. [Tesis de doctorado, Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://www.tdx.cat/TDX-1222103-155137>
- PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, (43-66). <https://doi.org/10.1075/btl.45>
- PACTE. (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). Continuum Studies in Translation.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3ª Edición. Sage Publications.
- Pinto, M. T. (2000). Documentación para la Traducción en la sociedad de la información. *XV Association Internationale de Bibliologie*. Salamanca, AIB. https://www.ugr.es/~mpinto/web/doc/Documentacion_para_la_traducccion.pdf
- Pinto, M. T. y Sales, D. (2008). INFOLITRANS: A model for the development of information competence for translators. *Journal of documentation*, 64(3), 413-437.

- https://www.researchgate.net/publication/46212873_INFOLITRANS_A_model_for_the_development_of_information_competence_for_translators
- Prieto-Velasco, A. y Fuentes-Luque, A. (2016). A collaborative multimodal working environment for the development of instrumental and professional competences of student translators: An innovative teaching experience. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 76-91. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154344>
- Pym, A. (2011). What technology does to translating. *The International Journal for Translation and Interpreting Research*, 3(1), 1-9. <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/121/81>
- Robinson, B.J.; Arrufat Pérez de Zafra, M. A. y Olvera-Lobo, M. D. (2017). To play or not to play: Gamifying Moodle for undergraduate trainee translators. C. Valero Garcés y C. Pena Díaz (Eds.), *AIETIS: Superando límites en traducción e interpretación*. VIII Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, Universidad de Alcalá (España). Ginebra: Tradulex, pp. 238-247, ISBN: 978-2-9701095-1-8.
- Romana, M. L. (2018). Traducistán, el país de los traductores. Innovación Didáctica: Ludificación en traducción económica. En C. Fortea, M. J. Gea, C. Gómez Pérez, M. Guirao, E. Maqueda, M. Marotta y A. Roales (Eds.), *Nuevas perspectivas en traducción e interpretación*. (pp. 237-250). Escolar y Mayo Editores S.L. <http://hdl.handle.net/11531/35356>
- Torres del Rey, J. (2005). *La interfaz de la traducción: formación de traductores y nuevas tecnologías*. Comares.
- Trejo-González, H. (2020). Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma. *Educación y Educadores*, 23(4), 611–633. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.4>
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: Marco de competencias digitales para la ciudadanía. Con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes*. (Junta de Castilla y León, Trads.) Somos Digital. (Obra original publicada en 2022). https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.