

El rol de las estrategias socioafectivas en la enseñanza y el aprendizaje colaborativo y situado de la traducción en una clase virtual

Diego Adrián Mansilla

<http://hdl.handle.net/10803/675998>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESIS DOCTORAL

Título	El rol de las estrategias socioefectivas en la enseñanza y el aprendizaje colaborativo y situado de la traducción en una clase virtual
Realizada por	Diego Adrián Mansilla
en el Centro	Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna
y en el Departamento	Ciencias de la Educación
Dirigida por	Dra. María González Davies

AGRADECIMIENTOS

A la directora de esta tesis doctoral, Dra. María González Davies, por su paciencia, voluntad y entusiasmo inagotables, y por el tiempo y la ayuda que tan generosamente dedicó para guiarme, alentarme, aconsejarme y apoyarme en cada etapa de este trabajo. Su dedicación inquebrantable y su contagioso optimismo hicieron posible que la investigación llegara a esta culminación, y son una muestra de su genuino y firme compromiso con el mejoramiento de la educación en su sentido más amplio.

A mis colegas del Latin American and Iberian Studies Department (University of Massachusetts Boston), por apoyar nuestro Programa de Traducción, ayudarme a llevar a cabo iniciativas para su mejoramiento y motivarme a terminar esta tesis. Agradezco especialmente a la Dra. Reyes Coll-Tellechea, mi primera profesora de traducción, quien me ha brindado su apoyo en todas las etapas de mi desarrollo profesional como educador. Agradezco a las profesoras Nayelli Castro Ramírez, María Cisterna, Susan Gauss y Nino Keadze, quienes desde la jefatura del Departamento me han apoyado en múltiples aspectos relacionados con la dirección del Programa de Traducción.

A Marcos Cánovas, por ayudarme y por darme inspiración en los inicios de la investigación y compartir sus hallazgos sobre la metodología pedagógica, tanto en persona como a través de sus múltiples trabajos de investigación.

A Cristina Corcoll López, por su apoyo significativo desde el momento de la presentación de mi plan de investigación.

A Jordi Segura Bernal, por la buena disposición y apoyo administrativo que me brindó durante estos años.

A Marta Cortina y su familia, quienes desde una etapa temprana del desarrollo de esta tesis se convirtieron en una verdadera familia para mí en Barcelona.

Gracias a todos mis estudiantes del Programa de Traducción de la University of Massachusetts Boston, por ser una constante fuente de motivación. Sus aportes, a través de encuestas, foros de discusión, grupos focales y conversaciones personales han hecho posible que esta investigación diera resultados tangibles y útiles.

Gracias a mi hermana Julia, por siempre saber cómo y cuándo aconsejarme y apoyarme para terminar esta tesis. Gracias a mis padres, que seguramente estarían muy orgullosos y felices. Agradezco a mi esposa Adel y a mi hijo Adrián por estar conmigo siempre. Finalmente, gracias a mi hija Daphne por regalarnos el mejor incentivo para acelerar las últimas etapas de esta tesis.

RESUMEN

La enseñanza virtual ha crecido sustancialmente en los últimos años, y las proyecciones indican que continuará en aumento. Los programas de formación de traductores profesionales también reflejan esta tendencia.

El objetivo principal de este trabajo se centra en identificar y proponer modos de incorporar las estrategias socioafectivas que resultan más eficaces para enriquecer la adquisición de la competencia traductora en un programa de enseñanza virtual de traducción.

El estudio utiliza un enfoque colaborativo y situado, con bases humanistas y socioconstructivistas vigotskianas en la enseñanza y aprendizaje de la traducción (Vigotsky, 1962, 1978; Lave y Wenger, 1990; Kiraly, 2000; González Davies, 2004, 2006^a, 2009, 2006b; Johnson & Johnson, 2009;; Oxford, 2011; Lantolf & Poehner, 2014), subrayando la incidencia positiva de la interacción en los resultados de aprendizaje, además del estudio de Oxford (2011) sobre el efecto de las estrategias socioafectivas sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

Se llevó a cabo una investigación cualitativa y cuantitativa, con un diseño cuasiexperimental (un estudio de caso), durante el segundo semestre del Programa de Traducción inglés-español para adultos universitarios bilingües de la University of Massachusetts Boston, en EE. UU. El programa es intensivo, de doce créditos, es decir, aproximadamente 180 horas de trabajo por semestre. Se trabajó con un grupo de 20 estudiantes. Al principio del primer semestre del programa se aplicaron las estrategias socioafectivas identificadas durante un estudio piloto. En el segundo semestre se verificó su efectividad por medio de los datos recogidos mediante tres instrumentos: el grupo focal, la encuesta y el diario reflexivo de los estudiantes. Los resultados se analizaron en cuatro áreas (el área de la influencia del profesor, el área de las creencias y actitudes del estudiante, el área de las interacciones entre los estudiantes, el área del marco pedagógico) con

un enfoque en los aspectos socioafectivos de la enseñanza y aprendizaje: el entusiasmo del profesor (EP), un beneficio futuro (BF), el uso del humor (UH), la conciencia emocional (CE), un par más competente (PMC), la integración al grupo (IAG), las actividades sincrónicas (AS) y las actividades colaborativas (AC).

Al final del estudio, se proponen las estrategias socioafectivas más eficaces para compensar la falta de interacción humana directa del profesor o profesora con el objetivo de enriquecer la adquisición de la competencia traductora. Se sugieren, también, algunas tácticas para una efectiva implementación de tales estrategias en un curso virtual de traducción.

Palabras clave: enseñanza de la traducción; aprendizaje de la traducción; estrategias socioafectivas; interacción; aprendizaje virtual; enseñanza virtual; aprendizaje remoto; aprendizaje colaborativo; aprendizaje situado

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Lista de siglas y abreviaturas	xiv
Lista de tablas	xv
Lista de gráficos	xvii
1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Preguntas de investigación y objetivos	1
1.2. Objeto de estudio y justificación	3
1.2.1. Estrategias socioafectivas: definición	3
1.2.2. Justificación	7
1.3. Enfoque metodológico	12
1.3.1. Paradigma de investigación: exploratorio, cuantitativo y cualitativo, interpretativo	15
1.3.2. Método de investigación	15
1.3.3. Tipo de datos	17
1.3.4. Instrumentos	19
1.3.4.1. Grupo focal	20
1.3.4.1.1. Características externas	20
1.3.4.1.2. Características internas	22
1.3.4.1.3. Ventajas y limitaciones	22
1.3.4.2. Encuesta	23
1.3.4.2.1. Validación de la encuesta: validez y fiabilidad	24
1.3.4.3. Diario reflexivo	27
1.3.4.3.1. Validación del diario: ventajas y limitaciones	30
1.3.5. Etapas de recolección de datos	31
1.3.6. Tipo de análisis e interpretación	32
1.3.7. Dimensiones de análisis	34
1.3.8. Participantes	37
1.3.9. Contexto	43
1.3.10. Limitaciones del estudio	44
1.3.11. Cuestiones éticas	45
1.3.12. Resumen del enfoque metodológico	46
1.4. Estructura	47
1.5. Notas ortotipográficas	49
PARTE I: MARCO TEÓRICO: ENFOQUE PEDAGÓGICO	51
2. Dimensión 1: Educación virtual: la formación de traductores a distancia	52
2.1. ¿Qué entendemos por educación virtual?	52
2.2. La educación virtual en los estudios de traducción	57
2.3. Enfoques, estudios, herramientas	58
2.4. Posicionamiento	63
3. Dimensión 2: Enseñanza de la traducción	66
3.1. ¿Qué quiere decir enseñar a traducir y cuál es el objetivo de tal enseñanza?	66
3.1.1. Traducción como disciplina	67

3.1.2. Hacia el concepto de competencia traductora	68
3.1.2.1. Competencia traductora según las áreas del proceso de enseñanza y aprendizaje de González Davies (2004)	70
3.1.2.2. Competencia traductora según los niveles del proceso de traducción de Muñoz Martín (2010)	70
3.1.2.3. Áreas de la macrocompetencia de Kelly (2002, 2005)	71
3.1.2.4. Competencias o categorías descriptivas del Grupo PACTE (2019)	72
3.1.3. Competencia traductora en relación con los objetivos de nuestro estudio	73
3.2. Principales enfoques en la enseñanza de la traducción	74
3.2.1. Enfoques globales	74
3.2.1.1. Enfoque transmisionista	75
3.2.1.2. Enfoque transaccional	75
3.2.1.3. Enfoque transformacional	76
3.2.2. Orientación constructivista social y aprendizaje colaborativo	76
3.2.2.1. Creación de una comunidad de práctica y de la sensación de integración al grupo	78
3.2.2.2. Concepto de par más competente y de zona de desarrollo próximo	81
3.2.2.3. Aprendizaje colaborativo	82
3.2.2.4. Cooperación y colaboración en la enseñanza virtual	85
3.2.2.5. Creación de la interdependencia positiva	86
3.2.3. Incidencia en los aspectos profesionales. Aprendizaje situado	87
3.2.4. Resumen de los principales enfoques en la enseñanza de la traducción	89
4. Dimensión 3: Estrategias afectivas de aprendizaje de Oxford (2011)	91
4.1. Activar emociones, creencias y actitudes favorables	92
4.2. Generar y mantener la motivación	93
4.3. Estrategias metaafectivas	94
4.4. Estrategias afectivas de Oxford (2011) aplicadas en nuestro estudio	95
4.4.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	96
4.4.2. Mantener la motivación con la ayuda de un beneficio futuro	97
4.4.3. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor	100
4.4.4. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje mediante la conciencia emocional	101
4.5. Estrategias socioafectivas desarrolladas con base en el marco teórico del enfoque pedagógico	103
5. Estrategias y tácticas socioafectivas en una clase virtual: propuestas a partir del marco teórico y de la propia experiencia docente	105
5.1. Experiencia en el área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)	106
5.1.1. Tácticas posibles para activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	106
5.1.1.1. Crear una interfaz fácil de navegar	106
5.1.1.2. Guiar la navegación por el entorno virtual	108
5.1.1.3. Utilizar eficazmente la comunicación virtual	111
5.1.1.4. Crear caminos abiertos para la construcción del aprendizaje personalizado	112

5.1.2. Tácticas relacionadas con un beneficio futuro para mantener la motivación de los estudiantes	115
5.1.2.1. Crear caminos para el aprendizaje situado	116
5.1.2.2. Crear una percepción de control sobre el proceso de aprendizaje	118
5.2. Experiencia en el área de las creencias y actitudes del estudiante	119
5.2.1. Creación de la proximidad comunicativa	119
5.2.1.1. Comunicación verbal	120
5.2.1.1.1. Compartir cierta información personal	121
5.2.1.1.2. Obtener cierta información personal	122
5.2.1.1.3. Hacer el proceso evaluativo más personalizado	123
5.2.1.2. Comunicación no verbal	124
5.2.2. Creación de presencia social del profesor	127
5.2.3. Creación de un ambiente relajado mediante el uso de juegos y elementos lúdicos	130
5.3. Experiencia en el área de las interacciones entre los estudiantes	131
5.3.1. Creación de una comunidad de práctica	132
5.3.1.1. Foros de discusión	133
5.3.1.1.1. Organización	134
5.3.1.1.2. Evaluación de la participación	136
5.3.1.1.3. Resolución de conflictos	139
5.3.1.2. Revisión por pares	140
5.4. Experiencia en el área del marco pedagógico	141
5.4.1. Tácticas para una colaboración productiva	141
5.4.1.1. Papel del profesor	141
5.4.1.2. Interdependencia positiva	143
5.5. Recapitulación	144
PARTE II: ESTUDIO PILOTO	146
6. Estudio piloto: Emociones y colaboración en una clase virtual de traducción	147
6.1. Descripción general	147
6.2. Diseño de la encuesta (2015-2016)	148
6.2.1. Análisis de los resultados recopilados mediante la encuesta (2016-2017, 2017-2018)	151
6.3. Diseño de la última etapa del estudio piloto	153
6.3.1. Análisis de los resultados de la encuesta y los grupos focales (2018-2019)	159
6.3.1.1. Percepciones con respecto al entusiasmo del profesor	160
6.3.1.2. Percepciones con respecto a la voz del profesor	163
6.3.1.3. Percepciones con respecto a un beneficio futuro	167
6.3.1.4. Percepciones con respecto al uso del humor	171
6.3.1.5. Percepciones con respecto a la conciencia emocional	174
6.3.1.6. Percepciones con respecto a un par más competente	177
6.3.1.7. Percepciones con respecto a la integración al grupo	180
6.3.1.8. Percepciones con respecto a la comunicación informal	182
6.3.1.9. Percepciones con respecto a las actividades sincrónicas	185
6.3.1.10. Percepciones con respecto a las actividades colaborativas	189
6.4. Resumen de los resultados del estudio piloto	193
6.5. Recapitulación	197

PARTE III: ESTUDIO DE CASO	198
7. Conceptualización del estudio	199
7.1. Instrumentos: diseño, aplicación y registro de datos	199
7.1.1. Etapas del desarrollo del grupo focal	199
7.1.1.1. Duración de la reunión	201
7.1.1.2. Fecha y lugar de celebración	201
7.1.1.3. Diseño del guion de preguntas	201
7.1.2. Diseño y aplicación de la encuesta	202
7.1.2.1. Distribución de la encuesta y proceso del análisis de los resultados de la encuesta	202
7.1.2.2. Registro de los resultados recolectados mediante la encuesta y el grupo focal	202
7.1.3. Diario reflexivo	203
7.1.3.1. Diseño, establecimiento y operacionalización de objetivos	203
7.1.3.2. Recolección de datos	204
7.2. Recapitulación	204
8. Tratamiento, análisis e interpretación de la información recopilada	205
8.1. Análisis de los resultados recopilados mediante el grupo focal	205
8.1.1. Resultados y discusión con respecto al entusiasmo del profesor	210
8.1.2. Resultados y discusión con respecto al beneficio futuro	213
8.1.3. Resultados y discusión con respecto al uso del humor	215
8.1.4. Resultados y discusión con respecto a la conciencia emocional	215
8.1.5. Resultados y discusión con respecto a un par más competente	217
8.1.6. Resultados y discusión con respecto a la integración al grupo	217
8.1.7. Resultados y discusión con respecto a las actividades sincrónicas	218
8.1.8. Resultados y discusión con respecto a las actividades colaborativas	220
8.1.9. Recapitulación de los datos recopilados mediante el grupo focal	222
8.2. Análisis de los resultados recopilados mediante la encuesta	223
8.2.1. Resultados y discusión de los resultados recopilados mediante la encuesta	227
8.2.1.1. Resultados y discusión con respecto al entusiasmo del profesor	227
8.2.1.1.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P1.1.)	227
8.2.1.1.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P1.1.1.)	228
8.2.1.2. Resultados y discusión en relación con el beneficio futuro	231
8.2.1.2.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P1.2.)	231
8.2.1.2.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P1.2.1.)	231
8.2.1.3. Resultados y discusión con respecto al uso del humor	233
8.2.1.3.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P2.1.)	233
8.2.1.3.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P2.1.1.)	234
8.2.1.4. Resultados y discusión con respecto a la conciencia emocional	234

8.2.1.4.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P2.2.)	234
8.2.1.4.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P2.2.1.)	235
8.2.1.5. Resultados y discusión con respecto a un par más competente	236
8.2.1.5.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P3.1.)	236
8.2.1.5.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P3.1.1.)	237
8.2.1.6. Resultados y discusión con respecto a la integración al grupo	238
8.2.1.6.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P3.2.)	238
8.2.1.6.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P3.2.1.)	239
8.2.1.7. Resultados y discusión con respecto a las actividades sincrónicas	239
8.2.1.7.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P3.3.)	239
8.2.1.7.2. Observaciones generales a partir de las respuestas abiertas de los alumnos a la pregunta abierta (P3.3.1.)	240
8.2.1.8. Resultados y discusión con respecto a las actividades colaborativas	243
8.2.1.8.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P4.1.)	243
8.2.1.8.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P4.1.1.)	243
8.2.2. Recapitulación de los resultados recopilados mediante la encuesta	245
8.3. Análisis de los resultados recopilados mediante el diario reflexivo	246
8.3.1. Resultados y discusión con respecto al entusiasmo del profesor	250
8.3.2. Resultados y discusión con respecto al beneficio futuro	251
8.3.3. Resultados y discusión con respecto al uso del humor	252
8.3.4. Resultados y discusión con respecto a la conciencia emocional	252
8.3.5. Resultados y discusión con respecto al par más competente	252
8.3.6. Resultados y discusión con respecto a la integración de los estudiantes al grupo	254
8.3.7. Resultados y discusión con respecto a las actividades sincrónicas	256
8.3.8. Resultados y discusión con respecto a las actividades colaborativas	257
8.3.9. Recapitulación de los resultados del diario reflexivo	258
8.4. Triangulación de los resultados: estrategias socioafectivas efectivas en una clase virtual de traducción	260
8.5. Resultados a la luz de las variables	266
9. Conclusiones finales	268
9.1. Conclusiones con respecto a las preguntas de investigación	268
9.1.1. Conclusiones con respecto a la pregunta de investigación 1	268
9.1.2. Conclusiones con respecto a la pregunta de investigación 2	268
9.2. Conclusiones con respecto a los objetivos generales	269
9.2.1. Conclusiones con respecto al objetivo general 1	269

9.2.2. Conclusiones con respecto al objetivo general 2	271
9.3. Conclusiones con respecto a los objetivos específicos	276
9.3.1. Conclusiones con respecto al objetivo 1	276
9.3.2. Conclusiones con respecto al objetivo 2	279
9.3.3. Conclusiones con respecto al objetivo 3	280
9.3.4. Conclusiones con respecto al objetivo 4	282
9.3.4.1. Estrategia socioafectiva de activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	282
9.3.4.2. Estrategia socioafectiva de mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	283
9.3.4.3. Estrategia socioafectiva de mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	283
9.3.5. Conclusiones con respecto al objetivo 5	283
9.3.5.1. Prácticas para la enseñanza virtual de la traducción con el uso de la estrategia centrada en el entusiasmo del profesor	284
9.3.5.2. Prácticas para la enseñanza virtual de la traducción con el uso de la estrategia centrada en un beneficio futuro	284
9.3.5.3. Prácticas para la enseñanza virtual de la traducción con el uso de la estrategia centrada en las actividades colaborativas	285
9.4. Conclusiones generales	285
10. Futuras líneas de investigación	287
10.1. Exploración de las limitaciones identificadas en tres de las estrategias socioafectivas	287
10.2. Implementación del diario socioafectivo del profesor	287
10.2.1. Diseño del diario socioafectivo del profesor	288
10.3. Las estrategias socioafectivas para mejorar la traducción como proceso y como producto	290
10.3.1. Traducción como proceso y como producto	290
10.3.2. Hacia una definición de la traducción de calidad	291
10.3.2.1. Evaluación del producto	291
10.3.2.2. Evaluación del proceso	293
10.3.2.3. Problemas y errores de traducción	295
10.3.2.4. Estrategias y técnicas de traducción	296
10.3.2.5. Evaluación del uso de las estrategias y técnicas de traducción	297
10.3.2.6. Implementación del baremo de ATA	298
10.4. Interdependencia entre las emociones y las interacciones y su efecto en el aprendizaje en una clase virtual de traducción	302
11. Bibliografía	303
12. Resumen y conclusiones en inglés para la Mención Internacional	323
13. Anexos	341
Anexo 1. Encuesta	341
Anexo 2. Diario reflexivo	346

Anexo 3. Formulario de consentimiento	348
3.1. Documento general	348
3.2. Google Form	350
Anexo 4. Overall Evaluation Criteria	352
Anexo 5. Documentos relacionados con la organización de las dos celebraciones del grupo focal	353
5.1. Correo electrónico para invitar a los estudiantes a participar en el grupo focal	353
5.2. Google Form para determinar la fecha de la celebración del grupo focal	354
5.3. Correo electrónico para invitar a los integrantes del grupo focal para participar en la celebración final	355
5.4. Google Form para determinar la fecha de la celebración del grupo focal final	356
Anexo 6. Los resultados recopilados mediante el grupo focal con todos los comentarios pertinentes de los estudiantes	357
Anexo 7. Resultados recopilados mediante la encuesta con todos los comentarios pertinentes de los estudiantes	372
Anexo 8. Resultados recopilados mediante el diario reflexivo con todos los comentarios pertinentes de los estudiantes	379
Anexo 9. Diario socioafectivo para el estudio futuro sobre la influencia de las estrategias socioafectivas sobre la traducción como proceso	385
9.1. Descripción	385
9.2. Instrucciones	385
9.3. Planilla compartida	386
Anexo 10. Traducción anotada	385
10.1. Descripción	389
10.2. Annotated Translation Evaluation	392

LISTA DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

AC	Actividades colaborativas
AS	Actividades sincrónicas
ATA	American Translators Association
BF	Beneficio futuro
CE	Conciencia emocional
CI	Comunicación informal
D	Documentación
EP	Entusiasmo del profesor
IAG	Integración al grupo
NETA	New England Translators Association
O	Objetivo
OG	Objetivo general
PACTE	Proceso de adquisición de competencia traductora y evaluación
PB	Primer borrador
PI	Pregunta de investigación
PMC	Par más competente
RP	Revisión por pares
SEL	Social Emotional Learning
TC	Traducción colaborativa
TF	Traducción final
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UH	Uso del humor
VP	Voz del profesor
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Correspondencia entre los pasos de <i>action research</i> y las etapas e instrumentos de nuestra investigación	13
Tabla 2. Posibles desventajas de la encuesta como instrumento y las medidas que empleamos	25
Tabla 3. Resumen del marco metodológico de nuestro estudio	35
Tabla 4. Distribución de los estudiantes por su lengua meta preferente	38
Tabla 5. Distribución de los participantes del grupo focal por su lengua meta preferente	39
Tabla 6. Distribución de los estudiantes por su experiencia con la educación virtual	39
Tabla 7. Distribución de los participantes del grupo focal por su experiencia con la educación virtual	40
Tabla 8. Distribución de los estudiantes por su nivel de competencia en cuanto al uso de la tecnología informática	41
Tabla 9. Distribución de los participantes del grupo focal por su nivel de competencia en cuanto al uso de la tecnología informática	42
Tabla 10. Estrategias socioafectivas en relación con los descriptores de Oxford (2011)	93
Tabla 11. Estrategias y tácticas socioafectivas empleadas en la enseñanza durante el estudio enmarcadas en las cuatro áreas del análisis	144
Tabla 12. Etapas del desarrollo del estudio piloto	148
Tabla 13. Finalización de las preguntas de la encuesta	158
Tabla 14. Resultados del estudio piloto con el área, concepto socioafectivo, estrategias, tácticas socioafectivas y efecto pedagógico y socioafectivo	194
Tabla 15. Correlación entre las estrategias socioafectivas, las áreas, los objetivos y las preguntas de nuestra investigación	197
Tabla 16. Resultados recopilados mediante el grupo focal	207
Tabla 17. Recapitulación de los datos recopilados mediante el grupo focal	222
Tabla 18. Resultados recopilados mediante la encuesta	225

Tabla 19. Recapitulación de los resultados recopilados mediante la encuesta	244
Tabla 20. Resultados recopilados mediante el diario reflexivo	248
Tabla 21. Recapitulación de los resultados recopilados mediante el diario reflexivo	257
Tabla 22. Recapitulación de los resultados recopilados mediante los tres instrumentos: el grupo focal, la encuesta y el diario reflexivo	261
Tabla 23. Las tres estrategias socioafectivas efectivas según nuestro estudio, con algunos ejemplos de los comentarios de los estudiantes y las tácticas y prácticas pedagógicas sugeridas	263
Tabla 24. Resumen de los resultados a la luz de las variables	266
Tabla 25. Estrategias socioafectivas efectivas dentro de las áreas del análisis	268
Tabla 26. Prácticas pedagógicas efectivas centradas en el uso de las ocho estrategias socioafectivas identificadas en el estudio piloto	269
Tabla 27. Estrategias, técnicas y prácticas pedagógicas más eficaces, según nuestro estudio	271
Tabla 28. Resultados en relación con el objetivo 1	277
Tabla 29. Registro de datos recopilados mediante el diario del profesor	288
Tabla 30. Tabla para la presentación del ejercicio de la traducción anotada	297
Tabla 31. Tabla para la presentación de las técnicas de traducción identificadas en el ejercicio de la traducción anotada	297
Tabla 32. Registro de los resultados de los ejercicios de traducción	298
Tabla 33. Registro del número de técnicas de traducción y calidad de la traducción	300
Tabla 34. Registro de posibles correlaciones entre las estrategias socioafectivas y la calidad del proceso y resultado de traducción	301

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Correlación de las tres dimensiones de nuestra investigación	6
Gráfico 2. Componentes teóricos del concepto de estrategias socioafectivas	7
Gráfico 3. “ <i>Who are the distance learners?</i> ” (tomado de <i>Education Today</i> , 2014)	10
Gráfico 4. Reglas de la conversación del grupo focal	21
Gráfico 5. Definición de la competencia traductora en el diario reflexivo de los alumnos	28
Gráfico 6. Dimensiones del estudio y áreas del análisis de los datos recopilados mediante el estudio de caso con los objetivos correspondientes	35
Gráfico 7. Representación gráfica de la distribución de los estudiantes por su lengua meta preferente	38
Gráfico 8. Representación gráfica de la distribución de los participantes del grupo focal por su lengua meta preferente	39
Gráfico 9. Representación gráfica de la distribución de los estudiantes por su experiencia con la educación virtual	40
Gráfico 10. Representación gráfica de la distribución de los participantes del grupo focal por su experiencia con la educación virtual	40
Gráfico 11. Representación gráfica de la distribución de los estudiantes por su nivel de competencia en cuanto al uso de la tecnología informática	41
Gráfico 12. Representación gráfica de la distribución de los participantes del grupo focal por su nivel de competencia en cuanto al uso de la tecnología informática	42
Gráfico 13. Esquematización de un panorama de las aproximaciones hacia una definición de competencia traductora	69
Gráfico 14. Resumen de los enfoques pedagógicos y su correlación con las áreas principales de la investigación	90
Gráfico 15. Cuatro áreas de nuestro análisis	200
Gráfico 16. Resultados recopilados mediante el grupo focal	205
Gráfico 17. Resultados recopilados mediante la encuesta (preguntas de opción múltiple)	223
Gráfico 18. Resultados recopilados mediante la encuesta (preguntas abiertas)	223

Gráfico 19. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto al entusiasmo del profesor	227
Gráfico 20. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto al beneficio futuro	230
Gráfico 21. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto al uso del humor	233
Gráfico 22. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto a la conciencia emocional	234
Gráfico 23. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto a un par más competente	236
Gráfico 24. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto a la integración al grupo	238
Gráfico 25. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto a las actividades sincrónicas	240
Gráfico 26. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto a las actividades colaborativas	243
Gráfico 27. Resultados de las preguntas de opción múltiple del diario reflexivo	246
Gráfico 28. Resultados de las preguntas abiertas del diario reflexivo	248
Gráfico 29. Representación gráfica de los resultados recopilados mediante los tres instrumentos	272
Gráfico 30. <i>“Ten States of Mind Every Translator Has Gone Through,”</i> (tomado de <i>ProZ Forum</i> , 2013)	384

1. INTRODUCCIÓN

Con esta parte introductoria le ofrecemos al lector una perspectiva global de nuestra investigación y le proveemos el mapa para navegar la tesis doctoral que aquí presentamos. Como primer paso, presentaremos las preguntas de investigación y los objetivos generales y específicos que queremos alcanzar en nuestro estudio. Luego, definiremos nuestro objeto de estudio y justificaremos la necesidad tanto de explorarlo como de incluirlo en la formación de los traductores. Finalmente, describiremos el enfoque metodológico mediante el cual pretendemos alcanzar los objetivos descritos.

1.1. Preguntas de investigación y objetivos

Empezamos el estudio con las siguientes dos preguntas de investigación (PI) que están en la base tanto de nuestra revisión de los antecedentes, como del estudio de caso:

PI1: ¿Qué estrategias socioafectivas resultan eficaces (es decir, que llevan a la adquisición de la competencia traductora) según las percepciones de los participantes en un curso virtual de traducción en el que se visibilizan dichas estrategias socioafectivas?

PI2: ¿Es el aprendizaje colaborativo, basado en el paradigma constructivista social de Vigotsky, eficaz para favorecer la adquisición de la competencia traductora en un curso virtual de traducción?

Para explorar las respuestas a estas preguntas, establecemos los dos objetivos generales y cinco objetivos específicos que nos ayudan a canalizar las respuestas.

Los objetivos generales de este trabajo se pueden resumir del siguiente modo:

OG1. *-identificar* las prácticas pedagógicas centradas en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje que pueden mejorar la eficacia del proceso de aprendizaje de los estudiantes en un curso de traducción, y así, facilitar la adquisición de la competencia traductora;

OG2. *-ofrecer* a los formadores de los traductores una serie de estrategias, técnicas y prácticas pedagógicas más eficaces, desde el punto de vista de los estudiantes, en la adquisición de la competencia traductora.

Estos objetivos generales se desglosan en los siguientes objetivos específicos que también determinan la estructura de nuestra investigación:

O1: Analizar el material publicado en cuanto a la falta de interacción humana directa en la enseñanza virtual, específicamente en la enseñanza de la traducción, para diseñar un marco teórico de estudio

O2: Identificar los indicadores que sugieren las prácticas pedagógicas más efectivas, a partir del marco teórico y la observación experiencial

O3: Diseñar, implementar, comparar y determinar la efectividad de una propuesta didáctica centrada en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje

O4: Explorar las percepciones de los alumnos sobre la eficacia del proceso de aprendizaje, que incluye, de forma visible, estrategias socioafectivas de aprendizaje en un entorno colaborativo

O5: Sugerir nuevas prácticas para la enseñanza virtual de la traducción centradas en estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje, a partir de los datos recogidos en el estudio piloto y la actualización del marco teórico

Para resumir, por medio de este estudio pretendemos diseñar, implementar, comparar y determinar la efectividad de una propuesta didáctica centrada en el uso explícito de estrategias de aprendizaje socioafectivas en entorno de aprendizaje colaborativo, aplicada a un curso virtual de traducción.

1.2. Objeto de estudio y justificación

Esta investigación se enmarca en el ámbito de la enseñanza virtual de la traducción y tiene por objeto de estudio las estrategias socioafectivas en un ámbito colaborativo y situado en una clase virtual de traducción. Para desglosar mejor nuestro objeto, nos enfocaremos ahora en los tres componentes que lo forman: las estrategias, el socioafecto y el ámbito colaborativo y situado. Más adelante, explicaremos lo que entendemos por una clase virtual y presentaremos las preguntas de investigación y los objetivos que sostienen nuestra propuesta. Finalmente, expondremos nuestro enfoque metodológico.

1.2.1. Estrategias socioafectivas: definición

Primero, para explicar lo que entendemos por estrategias en nuestra investigación, partiremos de la definición de estrategias de aprendizaje propuesta por Oxford (1990): son “...acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera”¹ (p.18). Nuestro estudio parte de esta definición, con los cambios del objetivo de aprendizaje (de la lengua extranjera a la traducción) y del agente (del estudiante al instructor). Así, lo que entendemos por estrategias en este estudio son las *acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que el instructor (o formador de los traductores) utiliza de manera intencional para mejorar la eficacia del proceso de aprendizaje de los estudiantes en un curso virtual de traducción, y fomentar la adquisición de la competencia traductora.*

El concepto de *estrategias socioafectivas*, a su vez, parte de dos nociones teóricas: el concepto de estrategias afectivas de Oxford (2011) y la teoría socioconstructivista de Vigotsky

¹ Todas las citas originalmente escritas en otra lengua fueron traducidas al español para facilitar la lectura de este estudio.

(1978). En su obra *Teaching and Researching Language Learning Strategies* (2011), Oxford considera las estrategias afectivas aquellas relacionadas con el afecto, que, según Damasio (1994), LeDoux (1996) y Wolters (2003), consiste en *las emociones, las creencias, las actitudes y la motivación*. El estudio de Oxford (2011) del papel de las estrategias afectivas en el proceso de aprendizaje parte de la idea de que el afecto forma parte fundamental de todo aprendizaje (p.61). Pero mientras que Oxford (2011) presenta las estrategias desde el punto de vista del estudiante, esta investigación tiene en cuenta la experiencia del profesor y propone técnicas y actividades concretas para la aplicación de las estrategias afectivas a un curso virtual de traducción que favorecen el proceso de aprendizaje y mejoran la adquisición de la competencia traductora.

También nos apoyamos en el socioconstructivismo de Vigotsky, que forma parte del cambio epistemológico que tomó lugar al principio del siglo pasado hacia la idea de que cualquier significado se construye colectiva y activamente, y, por lo tanto, tiene una naturaleza más fluida y cambiante. Ese cambio representa una inclinación de la visión global hacia el significado como proceso. Dentro de tal cambio, la teoría de desarrollo social de Vigotsky se enfoca en el aspecto social que juega un papel fundamental en el aprendizaje, y en el hecho de que se necesita interacción social para lograr un desarrollo cognitivo completo, o como lo dice el propio autor, “toda función en el desarrollo cultural del [aprendiente] aparece en escena dos veces, en dos planos. Primero, en el plano social y luego en el psicológico; primero entre las personas, y luego dentro del [aprendiente]” (Vigotsky, 1978, p. 145).

Si bien nuestra investigación se enmarca en la enseñanza de la traducción, es importante reconocer que los dos pilares son fundamentales no solo para el proceso de aprendizaje, sino también para el proceso de traducción. Para poder completar su trabajo eficiente, profesional y

correctamente, argumentamos que el traductor tiene que saber ser consciente de sus emociones y poder así manejarlas.

Una efectiva interacción con otros profesionales también es una competencia necesaria de la profesión del traductor. Gerentes de proyecto, colegas, clientes, revisores, editores, etc., forman el universo de contactos profesionales directos con quienes el traductor debe tratar y de cuya buena relación depende, en gran parte, el éxito de su trabajo. La profesión del traductor ha sido tradicionalmente una tarea solitaria. Pero debido a cambios en las costumbres profesionales y a los avances tecnológicos, se le ha agregado últimamente una parte social-colaborativa que prácticamente ningún traductor profesional hoy en día puede evitar. Esta incluye el uso de foros, una mayor participación en las asociaciones profesionales y grupos de interés, trabajo en equipo y el uso compartido de bases de datos. Esto hace que sea completamente natural y efectivo que los futuros traductores se formen en un entorno similar a aquel en el que practicarán su profesión: electrónicamente y a distancia. Como señalan Cánovas, González Davies & Keim (2009), el reflejo del mundo externo en las aulas es una de las ventajas de la enseñanza virtual. Este principio se ajusta perfectamente a la realidad de la traducción profesional de hoy día. Esta realidad está siendo gradualmente reconocida por instituciones profesionales como la American Translators Association (ATA), que ha comenzado a ofrecer sus exámenes de certificación en formato virtual. Por lo tanto, el marco pedagógico de esta investigación se centra en el aprendizaje colaborativo y situado (Kiraly, 2000, 2005; González Davies, 2004; González Davies & Enríquez Raído, 2018).

Así pues, con esta investigación también creamos un enlace entre las estrategias afectivas de Oxford (2011) con el socioconstructivismo de Vigotsky. Al incluir las nuevas investigaciones

sobre el aprendizaje colaborativo y situado, no solo participamos en el esfuerzo colectivo² de actualización de los hallazgos de Vigotsky, sino que también los aplicamos al campo de la traducción.

Y es aquí donde entra en juego nuestra investigación, con la que perseguimos llevar, por medio de nuestra propia experiencia y el estudio empírico, estos pilares de la enseñanza efectiva e integral de los traductores del campo presencial al virtual.

Dentro de nuestra tesis, la correlación de las tres dimensiones se puede representar de este modo (Gráfico 1):



Gráfico 1. Correlación de las tres dimensiones de nuestra investigación

La intersección de las tres dimensiones enmarca el objeto de nuestro estudio: las estrategias socioafectivas en una clase virtual de traducción. El Gráfico 2 muestra los componentes teóricos de las estrategias socioafectivas.

² Ver el estudio de Konrad Klimkowski, “Educational Theory: from Dewey to Vygotsky”, *The Routledge Handbook of Translation and Education* (2020).



Gráfico 2. Componentes teóricos del concepto de las estrategias socioafectivas

Con base en estos marcos teórico y pedagógico, complementados con las observaciones y experiencias en nuestro propio curso de traducción, buscamos proponer posibles estrategias socioafectivas efectivas en una clase virtual de traducción.

1.2.2. Justificación

Es indudable que los cursos virtuales ofrecen ventajas tanto para las instituciones educativas como para los estudiantes (Cánovas, González Davies & Keim 2009). Por lo tanto, cada vez se ofrecerán más cursos bajo esta modalidad. Este hecho está sustentado por estudios como el de Allen y Seaman (2013), Scott Ginder y Andrea Sykes (2013), Lokken y Mullins (2015), Lieberman (2018) y Unger (2018), Allen y Seaman (2018). Tal como se ha mencionado anteriormente, en el ámbito de la preparación de traductores profesionales, la enseñanza virtual se corresponde con el entorno en que los traductores, posteriormente, ejercerán su profesión. El *Occupational Outlook Handbook* (Bureau of Labor Statistics, de los EE. UU) afirma: “Casi todo el trabajo de traducción se realiza en un ordenador, y los traductores reciben y envían la mayoría de los trabajos electrónicamente” (Bureau of Labor Statistics, 2014).

La enseñanza virtual ha crecido sustancialmente en los últimos años, y las proyecciones indican que esta expansión continuará³. Por ejemplo, según Bob Atkins, el CEO de Gray Higher Education Program Evaluation Associates, el interés de los estudiantes por acceder a programas de formación en línea ha aumentado considerablemente respecto al interés por los programas de estudio tradicionales. De hecho, mientras que el número de consultas por programas virtuales creció un 6 % en 2018, la cantidad de interesados en programas de estudio presenciales se redujo en un 9 %, y es esperable que esta tendencia se mantenga en los próximos años (Lieberman, 2018). Esta premisa también es defendida por Unger (2018), quien sostiene que, si bien la educación virtual ha experimentado un crecimiento en los últimos años, el verdadero auge aún no llegó. Agrega, además, que los programas de educación se adaptarán a las necesidades de los estudiantes nacidos en la era digital, donde la tecnología jugará un papel fundamental.

Parece ser un hecho comprobado, entonces, que la educación virtual viene atravesando su período de expansión más acentuado hasta el momento. Según los datos estadísticos aportados por Allen y Seaman (2018), desde 2012 los programas educativos virtuales han experimentado un crecimiento continuo respecto de los programas tradicionales, cuyas cifras de inscripción vienen sufriendo una disminución, también, constante. De hecho, el número de alumnos que recibían educación de forma virtual creció un 5.6 % desde el otoño de 2015 hasta el otoño de 2016, para alcanzar la cifra de 6 359 121 de alumnos que están tomando al menos un curso a distancia, lo que representa el 31.6 % del total de los estudiantes. Adentrándonos más en estos datos, el número de inscripciones totales a distancia están conformadas por el 14.9 % (3 003 080) de alumnos que

³ Aunque los datos de la investigación fueron recogidos y analizados durante la pandemia de COVID-19, esta investigación fue concebida antes de esta crisis de salud pública, que está teniendo un gran impacto sobre la enseñanza en general y creando nuevas perspectivas acerca del lugar que ocupará la enseñanza virtual en un futuro cercano. Dado que la situación se está desarrollando en este mismo momento, no es posible anticipar las consecuencias exactas de esta evolución sobre la enseñanza virtual de la traducción. Por lo tanto, presentamos los datos existentes antes de la aparición de la pandemia a principios de 2020.

siguen cursos exclusivamente en línea y el 16.7 % (3 356 041) que toman una combinación de cursos a distancia y presenciales (Allen & Seaman, 2018). Entre tanto, el número de estudiantes que cursan en el campus (ya sea aquellos que toman exclusivamente cursos presenciales y no a distancia o una combinación de ambos) decreció en 1 173 805 (el 6.4 %) entre 2012 y 2016. La mayor parte de estos descensos se produjo en entidades con fines de lucro (44.1 %), mientras que tanto las instituciones privadas sin fines de lucro como las públicas experimentaron una caída mucho menor (4.5 % y 4.2 % respectivamente) (Allen & Seaman, 2018). Al final de este período de cuatro años, la cantidad de estudiantes que no tomaban cursos a distancia decreció aún más (11.2 %), en tanto que, al sector privado con fines de lucro, con una caída del 50.5 %, le fue peor que a las instituciones privadas sin fines de lucro y a las entidades públicas (9.5 % y 7.5 % respectivamente).

Actualmente, se están ofreciendo numerosos cursos virtuales de traducción e interpretación. Una simple búsqueda en internet muestra una gran variedad de cursos y programas de traducción que se ofrecen de forma parcial o totalmente virtual (cursos no graduados y graduados de distinta duración, certificados y programas). Instituciones de larga tradición como New York University o University of Toronto se disponen a competir con centros de estudios más jóvenes para suplir una necesidad real de formar traductores de manera virtual. No solo se ofrecen cursos que forman parte de concentraciones (*minors, majors*), sino también programas virtuales de maestría en traducción (New York University, por ejemplo), lo cual nos habla del grado de compromiso de las instituciones educativas tradicionales para con la educación virtual en general, y en especial para con la enseñanza de la traducción.

La investigación propuesta podría ayudar a los profesores veteranos a reestructurar sus cursos y ayudar con la transición hacia una modalidad virtual (o híbrida) de enseñanza. Asimismo,

sería útil para los nuevos profesores. La importancia de este estudio se relaciona también con el hecho de ser este el momento de la transición del formato tradicional al virtual en una gran cantidad de cursos en todo el mundo (es el caso de aproximadamente la mitad de los cursos de traducción ofrecidos por la University of Massachusetts Boston).

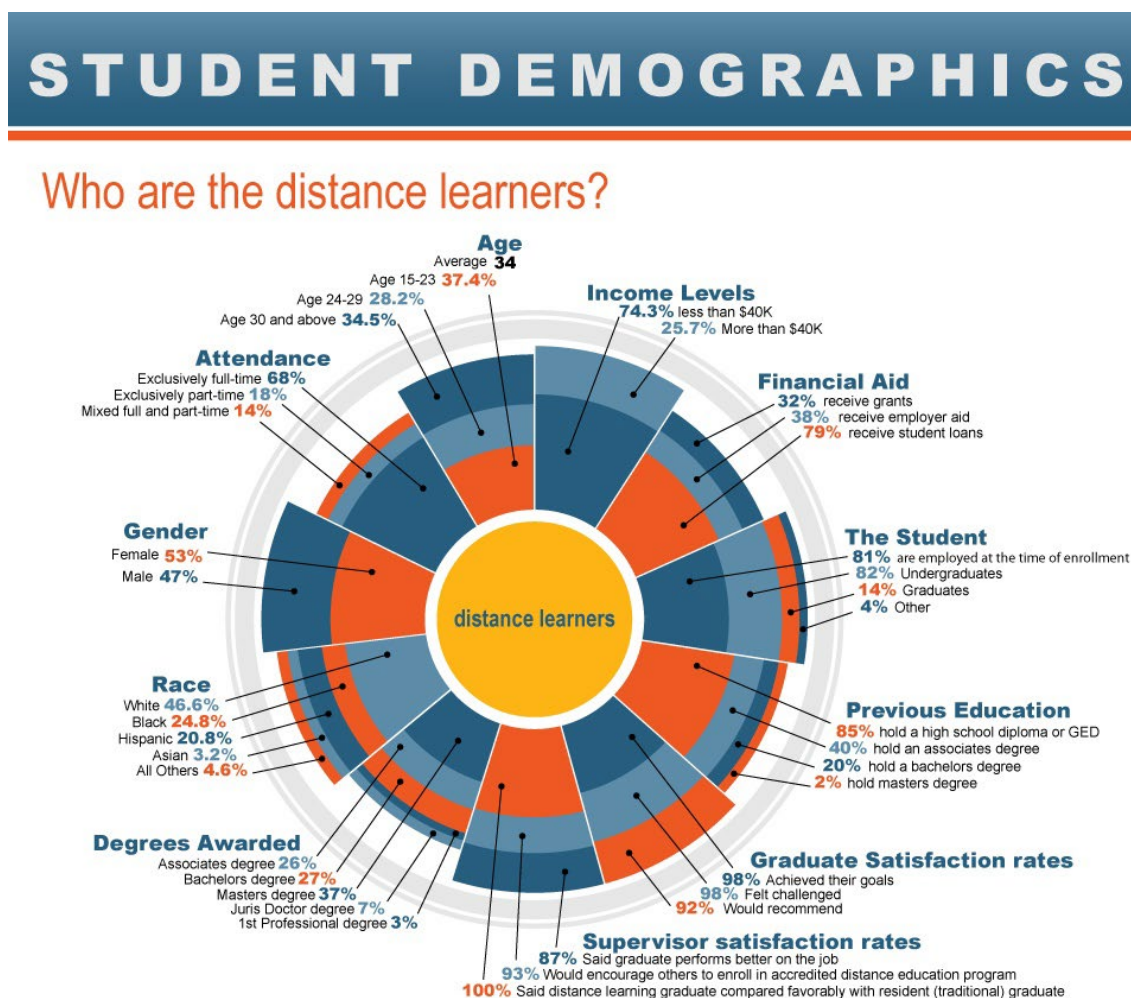


Gráfico 3. “Who are the distance learners?” (tomado de Education Today, 2014)

Por otro lado, se está profundizando el reconocimiento de la importancia de la parte social y afectiva del aprendizaje, y, como consecuencia, crece el número de programas que adoptan los planes que en los Estados Unidos llaman SEL (*Social Emotional Learning*) (Dusenbury et al., 2011). Para los estudiantes de bajos recursos económicos y sociales, los programas SEL pueden

ser una alternativa importante, ya que están en situación de mayor riesgo de problemas sociales, de conducta, emocionales y académicos que sus pares (Bailey et al., 2019, p. 54). En nuestro caso, sabiendo que el 81 % de los estudiantes que toman clases en línea tienen algún tipo de empleo y el 74.3 % ganan menos de USD 40 000 por año (Gráfico 3), los estudiantes virtuales también podrían tener más riesgo de pasar por las dificultades antes mencionadas en comparación con los estudiantes presenciales. Este comentario de una estudiante que participó en nuestro estudio piloto confirma el grado de dificultad que enfrentan los estudiantes a distancia: “Trying to juggle partners/husbands/wives, children and also be able to give translation work our undivided attention is nearly impossible. So yes we are superhéros”⁴.

Por todo lo expuesto, vemos que nuestro estudio puede servir de punto de convergencia de la información que ha sido recogida y los métodos que han sido desarrollados en tres esferas separadas: la educación virtual, la enseñanza de la traducción y las estrategias socioafectivas. Aunque existen estudios que relacionan dos de estas tres esferas, no hay ninguno todavía que una las tres dimensiones y arroje luz a las posibles estrategias socioafectivas que puedan ayudar a los estudiantes a mejorar la adquisición de la competencia traductora en una clase virtual de traducción.

Aquí cabe subrayar que el hecho de su ubicación en el punto de convergencia de las tres áreas también hace que los resultados de esta investigación sean aplicables a contextos muy específicos. Como lo dice el título, investigamos el rol de las estrategias socioafectivas en una clase virtual de traducción y dejamos para futuras investigaciones los efectos de las estrategias socioafectivas en otras clases virtuales.

⁴ El comentario se refería a la banda sonora de la semana “Five for Fighting - Superman (It's Not Easy)”.

1.3. Enfoque metodológico

El objeto de nuestro estudio —las emociones e interacciones sociales— son difíciles de definir. Recurrimos al uso del libro de Van Peer et al. (2012) con el propósito de aprender cómo podemos medir y entender las experiencias estéticas, cuyos métodos de investigación nos pueden ayudar a medir e interpretar las relaciones y expresiones emocionales y sociales en una clase virtual. Según Van Peer et al. (2012), cualquier investigación funciona como una tarea de resolución del problema, que en nuestro caso es el siguiente: *la falta de la presencia física y la sensación de aislamiento en un curso virtual puede causar frustración o desmotivación en algunos estudiantes. El problema es identificar las prácticas pedagógicas centradas en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje que puedan mejorar la eficacia del proceso de aprendizaje de los estudiantes en un curso de traducción, y así facilitar la adquisición de la competencia traductora. La relevancia del tema gira en torno del socioafecto en una clase virtual, específicamente, en un contexto virtual de traducción, muy poco explorado hasta ahora.*

La falta de estudios realizados en este campo específico —el uso de las estrategias socioafectivas en una clase virtual de traducción— nos llevó a utilizar el enfoque investigador global de *real world research* y, específicamente, *action research*, para generar teoría no sólo a partir del marco teórico relacionado con el estudio de las tres dimensiones expuestas (Gráfico 1), sino también, a partir de los datos recolectados durante la investigación. Para satisfacer los objetivos de nuestro estudio, seguimos las etapas de *action research* que proponen Robson y McCartan (2016, p. 201) una parte del cual (los primeros dos pasos descritos en la lista que sigue) describimos en la parte del marco teórico (Parte I: Capítulos 2-5) y del estudio piloto (Parte II: Capítulo 6). Completamos los pasos 3-7 mediante el *estudio de caso* (Parte III: Capítulos 7-8):

Tabla 1. Correspondencia entre los pasos de action research y las etapas e instrumentos de nuestra investigación			
<i>Pasos del action research</i>	Descripción	Etapas e instrumentos de nuestra investigación	Objetivo
1	Definimos qué es lo que íbamos a investigar por medio del análisis del material publicado pertinente, con la ayuda de un estudio piloto previo, reflejado en los objetivos y preguntas de la investigación.	Parte I. Marco teórico	O1
2	Identificamos las estrategias socioafectivas posiblemente efectivas que podrían mejorar el aprendizaje de los estudiantes en una clase virtual de traducción por medio del estudio piloto y recolectamos los posibles indicadores de su efectividad.		Parte II. Estudio piloto
3	Empleamos las estrategias socioafectivas efectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje en nuestra clase.	Parte III. Estudio de caso: <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta inicial • Celebración inicial del grupo focal • Diario reflexivo 	O3
4	Analizamos la situación al principio del semestre al comienzo de nuestro uso de las estrategias socioafectivas mediante una celebración del grupo focal.		O4
5	Monitoreamos el efecto de las estrategias sobre el aprendizaje durante el curso mediante el diario reflexivo de los estudiantes.		
6	Analizamos la situación al final del semestre por medio de una encuesta y una segunda celebración del grupo focal, explorando las percepciones de los alumnos sobre la eficacia del proceso de aprendizaje que incluía de una forma visible las estrategias socioafectivas de aprendizaje en un entorno colaborativo. Continuamos monitoreando el cambio mediante el diario reflexivo de los estudiantes.		<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Celebración final del grupo focal • Diario reflexivo
7	Sacamos las conclusiones (siempre teniendo en cuenta las limitaciones y dificultades de interpretación de los resultados que puede traer el entorno de un aula virtual de traducción por la gran variedad de los perfiles del alumnado) en cuanto a la efectividad de las estrategias identificadas y aplicadas, sobre la base de las cuales propusimos las estrategias socioafectivas más efectivas.	Parte III. Análisis e interpretación	O4 O5

El estudio piloto nos ayudó a resolver las dificultades con la logística del proceso de recolección de los datos y a asegurarnos de que las preguntas de la encuesta fueran fiables, para facilitar la búsqueda de las respuestas a las preguntas de la investigación. La revisión de la literatura publicada, en combinación con el estudio piloto, nos permitió identificar las posibles prácticas socioafectivas efectivas en el proceso del aprendizaje en una clase virtual de traducción. Son estas prácticas las que implementamos durante nuestro estudio de caso. Tanto la revisión de la teoría,

como el estudio piloto, también nos ayudaron a identificar los ocho aspectos socioafectivos que se convirtieron en el enfoque principal de la tercera parte de nuestra investigación: el estudio de caso.

Estos aspectos socioafectivos claves son: (1) el entusiasmo del profesor (EP); (2) un beneficio futuro (BF); (3) el uso del humor (UH); (4) la conciencia emocional del estudiante (CE); (5) un par más competente (PMC); (6) integración al grupo (IAG); (7) actividades sincrónicas (AS); (8) actividades colaborativas (AC). En tanto, las estrategias socioafectivas centradas en los ocho aspectos identificados se convirtieron en el objeto de nuestro estudio de caso.

Las ocho estrategias socioafectivas que identificamos como posiblemente efectivas y cuya efectividad examinamos mediante esta investigación eran:

- E1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor
- E2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro
- E3. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor
- E4. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional
- E5. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)
- E6. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo
- E7. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas
- E8. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas

Aunque la información recolectada antes del estudio formal señalaba la efectividad de las estrategias socioafectivas identificadas y marcaba su influencia positiva sobre el aprendizaje de los estudiantes en una clase virtual de traducción, faltaba una comprobación más formal, con un

registro más concreto de las percepciones de los estudiantes y del profesor acerca de su efecto positivo sobre el proceso de la adquisición de la competencia traductora. Además, queríamos llevar un registro más estricto de las técnicas y actividades concretas que utilizamos en esta clase particular y observar su efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes de manera más congruente.

1.3.1. Paradigma de investigación: exploratorio, cuantitativo y cualitativo, interpretativo

En el proceso de la definición de los procedimientos metodológicos de cada uno de estos pasos, recurrimos inicialmente al estudio de Grotjahn (1987, pp. 59-60), según el cual, para determinar el método apropiado para cada tipo de investigación, hay que establecer el método de recolección de datos (exploratorio o no exploratorio), el tipo de datos como resultado de la investigación (cualitativo o cuantitativo) y el tipo de análisis aplicado para la interpretación de estos resultados (estadísticos o interpretativos). La naturaleza de la investigación que nos ocupa es exploratoria, descriptiva e interpretativa, con una recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos basada en el análisis de los datos recolectados posasignatura durante el semestre de la primavera del 2021, durante el curso virtual de traducción en la University of Massachusetts Boston. A continuación, describiremos en detalle el método que utilizamos en nuestro estudio.

1.3.2. Método de investigación

El método de investigación es la orientación general que tomamos como guía para encontrar las respuestas a las preguntas de nuestra investigación (Robson & McCartan, 2016, p. 42), que también determinó la manera en que recolectamos y analizamos la evidencia empírica (Robson & McCartan, 2016, p. 77). Oxford (2011) organiza los métodos en una tabla que nos ayuda a precisar el método de nuestro estudio como un estudio de caso. Robson y McCartan (2016) definen el estudio de caso de esta manera: “El estudio de caso es una estrategia para hacer investigación que implica una investigación empírica de un fenómeno contemporáneo particular en su contexto real y con la utilización de múltiples fuentes de evidencia” (p. 150). Así, por un

estudio de caso, entendemos un estudio en profundidad de una situación particular. Es un método utilizado para reducir un campo amplio de investigación sobre un tema. Este diseño de investigación probablemente no va a responder a las preguntas por completo, sino que le dará a mi investigación algunas indicaciones clave que seguiré explorando al finalizar el presente estudio.

Según Oxford (2011), un *caso* puede ser “la persona, evento o proceso que está ‘delimitado’ por varios criterios, tales como el tiempo, la importancia, el espacio, el contexto” (p. 207). Para el caso de este estudio, nos concentramos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en un curso de traducción y en la adquisición de la competencia traductora. Dado que tenemos el objetivo de explorar y encontrar las maneras de compensar la falta de interacción humana presencial en la enseñanza virtual, y sin confirmar todavía qué actividad o método particular funciona mejor, la naturaleza exploratoria del estudio de caso se adapta a los objetivos de nuestro estudio. Para Hancock y Algozzine (2006), aquí es donde radica la principal diferencia entre la investigación experimental y el estudio de caso:

En contraste con la investigación experimental, la investigación de estudios de caso es generalmente más exploratoria que confirmatoria; es decir, el investigador del estudio de caso normalmente busca identificar temas o categorías de comportamiento y eventos en lugar de probar relaciones o probar hipótesis. (p. 16)

Un estudio de caso permite la inclusión de una variedad de fuentes de datos. Ello asegura que el problema pueda ser explorado a través de una variedad de enfoques, lo que permite la comprensión de múltiples facetas del caso. Esto es fundamental dada la gran variedad de factores que afectan a mi investigación. Por ejemplo, los alumnos participantes pertenecen a uno de los dos grandes grupos socioculturales (hablantes nativos de inglés/ hablantes nativos de español). Además, pertenecen a diferentes grupos de edad, poseen diferentes grados de familiaridad con la

tecnología de la información y poseen, o no, experiencia previa en traducción. Por lo antedicho, el grupo presenta un grado de heterogeneidad que debe tenerse muy en cuenta. Por lo tanto, analizamos cuidadosamente las variables con el fin de determinar en qué medida afectaron los resultados de la investigación.

1.3.3. Tipo de datos

Dado el hecho de que no hay mucho material publicado sobre el tema que exploramos y teniendo en cuenta su cariz humano, nos inclinamos hacia el tipo cualitativo de análisis de los datos que recolectamos (Van Peer et al., 2012, p. 54) que, según Oxford (2011) “puede representar vívidamente a individuos y grupos en entornos socioculturales auténticos” (p.18). Sin embargo, estamos también de acuerdo con la idea de no caer en la *monometodología* de la cual hablan Van Peer et al., (2012, pp. 53-56) y usaremos los métodos tanto cualitativos como cuantitativos para el diseño de los instrumentos y el análisis de los resultados.

Las características del lado cualitativo de nuestra investigación, que corresponden con los detallados por Robson y McCartan (2016), son:

- Los resultados se presentan de una forma verbal
- La investigación toma lugar en su entorno natural
- Se valoran las reflexiones y la autoconciencia del investigador
- Es una investigación a pequeña escala en términos del número de personas y las situaciones que se investigan
- El mundo social se considera una creación de las personas involucradas (p. 20)

La última característica de la lista de Robson y McCartan es la principal para nuestra investigación. Esta idea está en el centro de nuestra propuesta, según la cual tanto el estado emocional de los estudiantes, como las interacciones sociales, definen y construyen el entorno y

hasta el contenido de una clase virtual, en nuestro caso, una clase virtual de traducción. Por lo cual, el socioconstructivismo forma parte no solo de la base teórica de nuestra investigación, sino también de la metodológica. Coincidiendo con los investigadores constructivistas, nosotros también creemos que la tarea principal del investigador es “comprender las múltiples construcciones sociales de significado y conocimiento” (Robson & McCartan, 2016, p. 25), lo que respalda otra vez la variedad de instrumentos que empleamos durante nuestra investigación.

Las características de la parte cuantitativa de nuestra investigación, que se corresponden con las que enumeran Robson y McCartan (2016), son las siguientes:

- Enfoque en la conducta de las personas (en lo que hacen y dicen)
- Seguimiento de una lógica deductiva: se ponen a prueba las ideas y los conceptos teóricos previamente desarrollados
- El diseño de la investigación se describe en detalle antes de su comienzo
- La credibilidad (constancia de los resultados a lo largo de la investigación) y validez (se mide lo que se propone al principio de la investigación) de los resultados tienen un lugar importante
- Se provee una descripción detallada de los procedimientos de la investigación con la posibilidad de replicar el estudio (incluso para poder verificar los hallazgos)
- Se intenta generalizar los resultados obtenidos, considerando el grupo investigado como representante de un grupo más amplio

Sin embargo, son los datos cualitativos los que usaremos para guiar nuestras conclusiones. Preferimos ubicar este estudio mayormente en el paradigma del estudio cualitativo por muchas otras características de este enfoque que describen Robson y McCartan (2016). Una de ellas es el hecho de que “se presupone que los valores del investigador y otros existen y la subjetividad es

una parte integral de la investigación” (Robson & McCartan, 2016, p. 25), lo cual, a la vez, coincide con el hecho de que el investigador, en nuestro caso, es también uno de los instructores de la clase que representa el sujeto de la investigación. Aunque esta podría ser una de las limitaciones del presente estudio, “es más probable que los investigadores tomen mejores decisiones y participen en prácticas más efectivas si son participantes activos en la investigación educativa” (Robson & McCartan, 2016, p. 200). Como dicen Robson y McCartan, “el mejoramiento y participación son esenciales para *action research*” (2016, p. 199). Lo que pretendemos mejorar con esta investigación es: primero, el proceso de la adquisición de la competencia traductora de los estudiantes de una clase virtual de traducción; segundo, el conocimiento de los educadores en cuanto a las prácticas socioafectivas eficaces para fomentar un aprendizaje y enseñanza efectivos; y, en tercer lugar, queremos mejorar el entorno emocional de una clase virtual de traducción con el uso efectivo de estrategias socioafectivas.

1.3.4. Instrumentos

Las estrategias del diseño, a su vez, definen los métodos o los instrumentos que se usaron para recolectar la información. Para que esta investigación fuera válida, proporcionamos múltiples fuentes de evidencia recogidas por una variedad de instrumentos. Tuvimos en cuenta que la recolección de datos podía influir significativamente en el resultado de la investigación y, por lo tanto, elegimos los instrumentos cuidadosamente. Los instrumentos que escogimos dependían también de las preguntas de investigación y de las tres dimensiones teóricas y las cuatro áreas de estudio (Gráfico 6), y del hecho de que la investigación se llevó a cabo de manera virtual.

Los tres instrumentos de nuestra investigación son: el grupo focal, la encuesta y el diario reflexivo. Estos tres instrumentos nos permitieron cumplir con nuestros objetivos, es decir, nos ayudaron a comprobar la efectividad de una propuesta didáctica centrada en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje. Nos permitieron, también, explorar las

percepciones de los alumnos sobre la eficacia del proceso de aprendizaje, el cual incluye de forma visible estrategias socioafectivas de aprendizaje. A partir de los datos recogidos, pudimos también sugerir nuevas prácticas para la enseñanza virtual de la traducción centradas en estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje.

1.3.4.1. Grupo focal

El primer instrumento que empleamos fue el grupo focal, uno de los tipos de entrevista semiestructurada que se usa en investigaciones en el área social. Robson y McCartan (2016) lo definen de esta forma:

Un grupo focal (a veces denominado *entrevista de grupo focal*, que enfatiza el hecho de que este es un tipo particular de entrevista) es una entrevista de grupo sobre un tema específico (el "enfoque" de la entrevista). Es una conversación grupal con preguntas de respuesta abierta, guiada por el investigador, que generalmente se extiende durante al menos una hora, posiblemente dos o más. (p.300)

Dado que implementamos este instrumento en forma de reuniones sincrónicas (que son una de las categorías de nuestra investigación), este método de recolectar datos formó también parte de las estrategias socioafectivas que implementamos y examinamos en nuestro curso.

1.3.4.1.1. Características externas

1) *El número de participantes y la composición del grupo*: Hay diferentes opiniones en cuanto al número ideal de los participantes: algunos sugieren entre ocho y doce, otros, entre seis y diez, según Robson y McCartan (2016, p. 300). Pero, más importante que el número de los participantes, es la relación de los miembros entre sí y las jerarquías posibles dentro del grupo que pueden afectar el flujo de la conversación y los datos recopilados. También hay que tener en cuenta la diversidad

u homogeneidad de los miembros individuales, que también va a afectar la opinión de este grupo, la cual debe ser representativa de la opinión más general.

Nuestro grupo focal (tanto el pre- como el post-) se formó con el mismo grupo de ocho estudiantes que voluntariamente manifestaron interés en participar en el estudio. Para asegurarnos de que el flujo de conversación no fuera controlado por los mismos miembros, tratamos de guiar el coloquio para motivar la participación de todos los integrantes y aclaramos las reglas en una diapositiva antes de empezar (Gráfico 4):

Research Title: "El rol de las estrategias socioafectivas en la enseñanza y el aprendizaje colaborativo y situado de la traducción en una clase virtual"

- There will be 8 questions.
- There are 8 participants.
- We have about 1 hour.
- Please be mindful of time: The aim is for **EVERY participant** to have a chance to answer **ALL the questions**.
- You may provide answers and examples based on previous learning experiences, not only classes in this program.
- You can respond in the language that you're most comfortable with.
- Please be specific and **give examples**.
- Please say **your name** before **each** of your responses.
- Please note that this is **YOUR** conversation. **My participation will be minimal**: I will provide the questions and watch the time. Please participate freely and actively.



Gráfico 4. Reglas de la conversación del grupo focal

Además, en cada diapositiva, junto a la nueva pregunta pusimos los nombres de los ocho participantes para recordarles que nos gustaría escuchar la respuesta de cada uno de ellos.

2) *Uso*: Se puede utilizar en diferentes etapas del estudio y con diferentes propósitos: tanto para recolectar los datos iniciales para desarrollar el análisis, como para expandir los datos recopilados mediante otros instrumentos. Utilizamos las dos celebraciones del grupo focal para expandir y verificar los datos recopilados mediante el diario reflexivo y la encuesta.

3) *Recolección de datos*: Para recolectar la información, se puede grabar la conversación o tomar notas, o combinar las dos vías. Para poder analizar los datos de una forma meticulosa, grabamos y transcribimos las dos conversaciones.

1.3.4.1.2. Características internas

1) *Papel del moderador*: Como el moderador es también el investigador en nuestro caso, nos aseguramos de poder guiar la conversación hacia las áreas de su enfoque, a la vez tratando de obtener información original y honesta por parte de los participantes, además de alentar la participación igualmente distribuida entre todos los miembros.

2) *Objetivo de las preguntas*: El moderador tuvo bien en cuenta que el objetivo principal era lograr una conversación abierta, natural y libre.

3) *Análisis de datos*: Para asegurar la validez de los datos recolectados, nos tuvimos en cuenta tanto la posible influencia de la opinión del observador sobre los datos recolectados y codificados, como la dinámica del grupo y las opiniones de los líderes.

1.3.4.1.3. Ventajas y limitaciones

Este método de recolección de datos nos permitió explorar con mayor detalle las respuestas de la encuesta individual, dado que hablamos con varias personas a la vez.

La otra ventaja que ofrecen los grupos focales es que una discusión en grupo permite exponer y enfocarse en las cuestiones que les parecen importantes a los participantes, y no en aquellas que provienen únicamente del investigador. Como dicen Robson y McCartan (2016), las discusiones en grupo proveen el “control de calidad natural” (p. 299) al evitar las respuestas extremas. Además, la dinámica del grupo permite un enfoque mayor en los temas esenciales para este grupo en particular. También les da la oportunidad de corregir o precisar sus respuestas en el momento, asegurando así más precisión en la información recolectada. También se pidieron respuestas a las personas menos activas durante la conversación.

Además, como ya hemos notado, la experiencia de una reunión virtual sincrónica no fue solo un método de recolección de datos, sino que también se convirtió en la herramienta eficaz para la creación del ámbito interactivo y colaborativo, siguiendo premisas socioconstructivistas.

Una de las limitaciones de este instrumento es la dificultad en cuanto a la generalización de los resultados para la población más amplia. Por lo tanto, nos aseguramos de incluir la triangulación en el proceso de la interpretación de los resultados.

Otra limitación que podría tener este instrumento son las posibles relaciones y jerarquías previamente establecidas entre los participantes, que en nuestro caso se ve limitada por ser una clase virtual en la que los estudiantes son de diferentes partes del mundo y había muy poca probabilidad de que se conocieran antes de tomar el curso.

Por ser un grupo heterogéneo, otra limitación potencial era la posibilidad de que uno o dos participantes muy activos dominaran el grupo (Robson y McCartan, 2016, p. 301). Tratamos de tener en cuenta este riesgo y de nivelar la participación de todos los miembros del grupo mediante una advertencia que les dimos al principio acerca de la importancia de asegurarse de dar espacio para todos y compartir su opinión, aun cuando pareciera contraria a la opinión de la mayoría. Además, antes de la primera celebración ya habíamos compartido el baremo general sobre la evaluación de la participación de los estudiantes en las discusiones, que enfatizaba la importancia de escuchar: “**Escuchar** es ‘hacer un esfuerzo por oír algo; estar alerta y listo para oír algo’”⁵.

1.3.4.2. Encuesta

Robson y McCartan (2016) definen las encuestas y entrevistas como “métodos de investigación social muy utilizados para recopilar datos de y sobre personas” (p. 243)). La ventaja principal que ofrecen consiste en “proporcionar un enfoque relativamente simple y directo para el

⁵ Ver el apartado 5.3.1.1.2. Evaluación de la participación en la página 133 de esta tesis.

estudio de actitudes, valores, creencias y motivos” (Robson & McCartan, 2016, p. 248). Sus características principales son:

- Uso de un diseño fijo (desarrollamos ocho preguntas fijas).
- Recolección de una cantidad pequeña de datos en una forma estandarizada de un grupo bastante grande de participantes (las ocho preguntas para responder dos preguntas de investigación bien enfocadas y específicas, con 79 participantes en total (59 del estudio piloto y 20 del estudio de caso).
- Selección de representantes de ciertos grupos (por ejemplo, tomamos a nuestros estudiantes de una clase virtual de traducción como representantes de todos los aprendices de la traducción en una clase virtual).

Según las categorías que ofrecen Robson y McCartan (2016), nuestra encuesta se puede definir como *sample survey*: “Los participantes en la muestra son seleccionados como representantes de algún grupo más grande, conocido como población” (Robson & Mc Cartan, 2016). El estudio piloto nos ayudó a diseñar y validar la encuesta que desarrollamos en base a las estrategias socioafectivas efectivas que habíamos identificado durante la revisión de la teoría y con la ayuda de la observación experiencial. Nuestra encuesta se materializó en un cuestionario, que distribuimos al final del semestre en que se realizó el estudio de caso, para poder comprobar la eficacia de las estrategias socioafectivas previamente identificadas. La administramos en forma de *self-completion* por medio de Google Forms. Los participantes tenían un plazo de tres semanas para responder las preguntas.

1.3.4.2.1. Validación de la encuesta: validez y fiabilidad

Para asegurar la validez y fiabilidad de nuestra encuesta, tuvimos en cuenta las siete desventajas principales de los cuestionarios que indican Robson y McCartan (2016). Intentamos

reducir el impacto de estas desventajas de las maneras indicadas en la Tabla 2:

Tabla 2. Posibles desventajas de la encuesta como instrumento y las medidas que empleamos	
Desventaja	Medida
1. Las respuestas de los encuestados no siempre van a reflejar las creencias y las actitudes verdaderas de los encuestados que muchas veces dependerán de que se espera de ellos socialmente.	Dado que ni las preguntas ni las respuestas del tema de nuestra investigación se pueden categorizar fácilmente como socialmente aceptables o deseables, es menos probable que tal desventaja se aplique a nuestra investigación.
2. En cuanto a las encuestas distribuidas en forma electrónica, por lo general tienen un índice de respuesta relativamente baja.	A pesar de que la encuesta era de participación voluntaria, la incluimos en el plan semanal de actividades. Como resultado, la mayoría de los estudiantes (75 %) la completaron.
3. Se pueden pasar desapercibidas las ambigüedades y los errores de interpretación de las preguntas de la encuesta.	Para evitar que tal desventaja afecte los resultados de nuestra investigación, combinamos la encuesta con dos conversaciones con un grupo focal.
4. Los participantes pueden no tomar la tarea de una manera seria.	<p>Incluimos una introducción que explicaba la función de la encuesta: “Todas las preguntas de este cuestionario se refieren a un curso <i>online</i>. Las respuestas son totalmente confidenciales y no tienen ninguna relación con la nota del curso. Tus respuestas pueden referirse a cursos anteriores que hayas hecho, no solamente a esta clase. Si no puedes responder alguna pregunta porque no has observado ese aspecto en particular en este curso ni en otros, responde con lo que te dice tu instinto.</p> <p>Te pedimos que escribas tu nombre solamente para poder comparar las respuestas de este cuestionario con tus respuestas en el diario reflexivo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Los resultados se usarán para medir y mejorar la calidad de los cursos. En las respuestas abiertas, trata de dar la mayor cantidad posible de información.</p> <p>Muchas gracias por completar este cuestionario.”</p>
5. Las características del entrevistador (su motivación, personalidad y experiencia) pueden afectar las preguntas del entrevistador.	Mandamos la encuesta para la revisión de nuestros colegas para evitar o minimizar esta desventaja.
6. Los datos pueden ser afectados por la interacción misma entre el entrevistador y los respondientes.	Hicimos las mismas preguntas en tres diferentes ocasiones e incluimos un instrumento que no incluía la interacción entre el entrevistador y los respondientes – diario reflexivo de los estudiantes.

7. Los respondientes pueden sentir que sus respuestas no son anónimas y no ser bastante honestos o abiertos.	Enfatizamos que las respuestas eran totalmente confidenciales y no tenían ninguna relación con la nota del curso.
--	---

Como hemos indicado más arriba, para asegurar la validez interna de las preguntas (es decir, para asegurarnos de que los datos mostraran lo que pretendíamos investigar), validamos el contenido de la encuesta tanto por medio de un estudio piloto, como con la ayuda de dos expertos en el campo de la enseñanza de la traducción.

Como describiremos más adelante, antes de empezar nuestro estudio de caso, realizamos un estudio piloto durante tres años con tres grupos diferentes del mismo programa de traducción. Este estudio piloto nos permitió no solo precisar los ítems de la encuesta y reducir el número de preguntas significativamente, sino también ajustarlas mejor a los objetivos específicos de nuestro estudio y alinearlos mejor con nuestro marco teórico. Además, nos ayudó a asegurar su claridad y precisión internas, como lo sugieren Van Peer et al. (2012).

Como medida adicional, mandamos la encuesta para la revisión de nuestros colegas que determinaron que las preguntas correspondían con los objetivos generales y con el marco teórico de nuestra investigación. Además, les pedimos que evaluaran la exhaustividad de las preguntas y si no habíamos dejado fuera algún área que queríamos abarcar en nuestro estudio. Junto con las preguntas, les presentamos una descripción del estudio para poder determinar si se ajustaban bien a los objetivos de nuestra investigación.

Sometimos las preguntas de la encuesta y del grupo focal a la valoración de:

La Dra. Reyes Coll-Tellechea, catedrática de la University of Massachusetts Boston, ha enseñado traducción por más de 20 años. Además, fue profesora y posteriormente directora de este Programa de Traducción hasta el año 2011. Por lo tanto, conoce bien el perfil de los participantes, el contexto y las necesidades del programa y del campo de la traducción.

La Dra. Nayelli Castro Ramírez, profesora titular de la University of Massachusetts Boston con 10 años de experiencia en la enseñanza de la traducción y en la investigación académica.

Luego de evaluar los materiales, las expertas mencionadas arriba confirmaron que las preguntas cubrían las necesidades del presente estudio de una forma adecuada y se ajustaban bien al propuesto marco teórico y pedagógico. Dado que habíamos modificado y ajustado las preguntas durante los tres años de nuestro estudio piloto, y que presentamos las preguntas al juicio de las expertas después de tal proceso, recibimos una evaluación positiva sin sugerencias para su modificación. Las preguntas de la encuesta se pueden encontrar en el Anexo 1.

1.3.4.3. Diario reflexivo

El diario reflexivo es una forma de observación directa semiestructurada y otro instrumento que usamos para validar los resultados de la investigación, obtenidos por medio de la encuesta y del grupo focal mediante la triangulación, y asegurar así la validez de nuestro estudio. Optamos por usarlo porque, según Trif y Popescu (2013), un diario reflexivo es un ejercicio que les permite a los participantes del estudio ver y desarrollar la conciencia sobre sus propias estrategias prácticas, creencias, valores y los conocimientos que a su vez forman parte de la base de nuestras reacciones emocionales, conducta, el valor y la importancia de la experiencia y lo que podemos aprender de ella (p. 1071).

Según Trif y Popescu (2013), el diario reflexivo es una especie de guía en el proceso del análisis de las experiencias prácticas que puede tener diferentes grados de estructuración:

- El diario estructurado, que a su vez puede tener diferentes grados de estructuración:
 - Basado en una lista de preguntas generales
 - Basado en una lista de preguntas contextualizadas y que pueden variar
 - Basado en opciones más específicas: un diario organizado en relación con eventos específicos

- El diario no estructurado o abierto (el estudiante decide en qué forma lo va a llevar)
- El diario de proyección (Trif & Popescu, 2013, p. 1071) en que se pide una contribución al diario cuando surge la necesidad de reflexión
- Diario-recurso en que el estudiante recoge la información específica sobre ciertos eventos y la conecta con su propia experiencia

En cuanto a nuestro diario, los estudiantes llevaron un diario estructurado que rellenaron ocho veces durante el semestre mediante Google Forms. El diario contenía dos partes. En la primera se les pedía que leyeran la definición de la competencia traductora e indicaran cuál o cuáles de las ocho estrategias pedagógicas que utilizaron los profesores esta semana tuvo o tuvieron más influencia positiva sobre el proceso del desarrollo de su competencia traductora (Gráfico 5).

Después de leer la definición⁶ los estudiantes debían escoger las estrategias que consideraban más efectivas en esa semana particular:

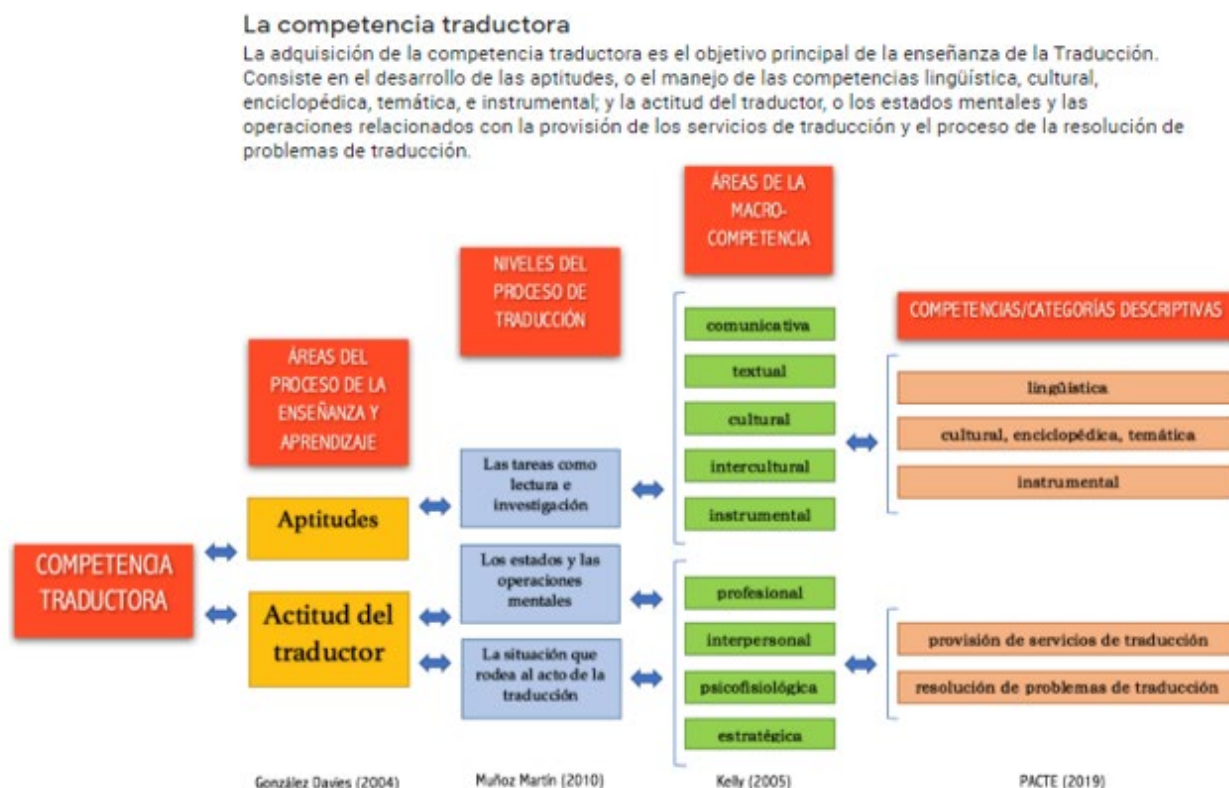


Gráfico 5. Definición de la competencia traductora en el diario reflexivo de los alumnos

1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante **el entusiasmo del profesor**

1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**

2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el **uso del humor**

2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la **conciencia emocional**

3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (**un par más competente**)

3.2. Mejorar el aprendizaje mediante **la integración del estudiante al grupo**

3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las **actividades sincrónicas**

4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las **actividades colaborativas**

Después de escoger una de las opciones, los estudiantes tenían la oportunidad de explicar su selección en la última parte del diario, que decía: “Por favor, explica o da algunos ejemplos. Si fuera posible, menciona alguna actividad específica”⁷.

Seguimos la tipología de los diarios que describen Robson y McCartan (2016), según la cual este es un diario reflexivo (p. 275) en el cual se les pide a los participantes un recuento de su experiencia en un marco o una situación particular y su reflexión sobre ella (2011, p. 275).

Las características necesarias de este tipo de diario son:

1. Un grupo pequeño (20 estudiantes en nuestro caso)
2. Observación de los procesos que toman lugar dentro de un plazo corto de tiempo (en nuestro caso, solo durante una semana)

⁷ Ver el formulario completo en el Anexo 2.

3. Observación de los eventos que toman lugar con frecuencia (el diario se completó ocho veces durante el semestre)
4. Su función es encontrar más información, no simplemente confirmar nuestras opiniones

Seguimos las sugerencias de Robson y McCartan y, en vez de dejar los comentarios demasiado abiertos, desarrollamos preguntas muy específicas basadas en la definición de la competencia traductora y las ocho estrategias socioafectivas cuya efectividad queríamos averiguar. Ya que las contribuciones de los estudiantes se hacían con el uso de la tecnología, incluimos también las instrucciones específicas para que no tuvieran problemas en escribir sus comentarios. Además, para la primera semana, cuando se les pidió su primera contribución al diario, los estudiantes ya habían usado la misma herramienta (Google Forms) para otras actividades y tareas de la clase.

Además, hicimos hincapié en la importancia de cada contribución en el desarrollo de su competencia traductora, con el gráfico que muestra la construcción de la definición de la competencia traductora.

El diario reflexivo de los alumnos nos ayudó a cumplir con los objetivos de explorar las percepciones de los alumnos en relación con la adquisición de la competencia traductora.

1.3.4.3.1. Validación del diario: ventajas y limitaciones

Validamos las preguntas del diario con la ayuda de las mismas expertas que validaron nuestra encuesta. Además de cumplir la función de tercer elemento en el proceso de triangulación que asegura la validez de nuestro estudio, este método ofrece varias otras ventajas:

- Los datos que se obtienen pueden complementar cualquier otra técnica que usemos en la investigación.

- Si encontramos discrepancias entre lo que las personas dicen en la encuesta y en el grupo focal, este instrumento puede servir como puente hacia una interpretación más precisa.

La limitación que podría tener es la presencia del fenómeno de la reactividad, es decir, el comportamiento de los participantes puede reflejar el comportamiento deseado como respuesta a la observación. Por lo tanto, se les dijo que este diario les serviría para su propio desarrollo profesional y emocional, lo cual solo puede lograrse si las respuestas son sinceras.

1.3.5. Etapas de recolección de datos

A continuación, resumimos las etapas de la recolección de datos. Primero, organizamos el grupo focal formado por ocho participantes. Las discusiones grupales se celebraron dos veces durante el semestre, al comienzo y al final del semestre de la primavera. El grupo focal tomó la forma de un estudio exploratorio-interpretativo, con recolección de datos cualitativos, celebrado al principio y al final del semestre mediante una entrevista grupal cuasiestructurada. Utilizamos las mismas preguntas desarrolladas e implementadas en la encuesta, pero de una forma más libre, con algunas preguntas de seguimiento no diseñadas, tanto para asegurar el desarrollo natural de la conversación, como para explorar más a fondo las respuestas de los estudiantes. La información cualitativa recopilada por medio de estas dos conversaciones grupales nos permitió explorar, comprender mejor e interpretar los datos recibidos mediante el diario reflexivo y la encuesta.

En segundo lugar, para poder responder a las preguntas específicas de nuestra investigación, exploramos también la correlación entre el uso de las estrategias socioafectivas y la adquisición de la competencia traductora por medio del diario reflexivo. El diario reflexivo de los estudiantes tomó una forma estructurada, reflejando lo acaecido durante ocho semanas a lo largo del semestre.

En tercer lugar, implementamos la encuesta, que se distribuyó al final del semestre del curso virtual mencionado, para explorar las percepciones de los alumnos sobre la eficacia del proceso de aprendizaje que, en este caso, incluye de forma visible estrategias socioafectivas de aprendizaje en un entorno colaborativo. Las preguntas se enfocaron en la exploración de las ocho categorías socioafectivas de nuestro enfoque.

1.3.6. Tipo de análisis e interpretación

Hramiak (2005) compara el análisis de datos con el proceso de destilación:

Se combinan datos de diversas fuentes, y a través de un proceso de segregación, tabulación y fusión, se perfecciona gradualmente para permitir que los destilados (los conjuntos de datos analizados) salgan en varios intervalos para su posterior procesamiento. Cuando todos los destilados (temas y patrones en este caso) se destilan, se puede generar una imagen de la totalidad, y de ella se pueden sacar conclusiones sobre estos temas. (p.84)

En nuestra investigación, el estudio de Enríquez Raído (2013) sirvió de base para analizar los datos recolectados. En primer lugar, se recogieron los datos que nos permitieron entender la efectividad de las estrategias socioafectivas implementadas por el instructor para compensar la falta de presencia física. En segundo lugar, cada categoría de datos recogidos nos proporcionó otra posibilidad para la comprensión de las consecuencias de las acciones (u omisiones) del instructor en cuanto al contacto humano entre este y los estudiantes, así como de los estudiantes entre sí. Los datos se analizaron con un enfoque interpretativo, con un uso parcial de la estadística autogenerada por Google Forms, la herramienta utilizada para la distribución de la encuesta y el diario reflexivo, y el análisis de datos en NVivo 12.

Sin embargo, aunque parte de nuestro análisis de los datos se basa en la estadística, el enfoque general que adoptamos para analizar la información es interpretativo. Por lo tanto, al igual

que otros estudios exploratorios similares, como el de Haro-Soler (2018) y Oxford (2011), nuestra investigación no pretende establecer una correlación fija, invariable y generalizable entre el marco pedagógico aplicado y el resultado del aprendizaje observado, sino identificar, registrar, analizar e interpretar posibles correlaciones entre las prácticas pedagógicas aplicadas y el efecto observado y deseado en el aprendizaje de un cierto grupo de estudiantes en una clase específica: una clase virtual de traducción. De este modo queremos contribuir a la literatura existente sobre los procesos y los resultados de este enfoque humanista y socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje virtual de la traducción, así como de la investigación relacionada, que apuntan a una tendencia positiva en lo referido al aumento de la eficacia pedagógica y profesional.

El análisis se inició tan pronto se recogieron los datos, utilizando las herramientas de registro y codificación de datos que describiremos en detalle más adelante. Esta manera de recolectar datos la desarrollamos teniendo presente el hecho de que, siendo esta nuestra primera investigación formal en este campo, era posible que se produjeran situaciones no previstas y el trabajo podría presentar áreas más interesantes para investigar. Las tablas de registro nos permitieron dejar espacio para las observaciones de los fenómenos repetidos dentro de las dimensiones de nuestro análisis.

Al desarrollar una base única para el registro y codificación de los datos recopilados mediante los tres instrumentos, pudimos implementar un proceso de triangulación de los datos de una forma rápida y eficaz. Además de usar tres instrumentos, dos de ellos arrojaron dos formas distintas de recolectar los resultados. Tanto la encuesta como el diario reflexivo contenían una parte con las preguntas de opción múltiple y otra parte con preguntas abiertas. Además, el grupo focal se celebró dos veces. Por lo tanto, pudimos recolectar cuatro clases de datos como base para la triangulación.

Al observar e interpretar los resultados que arrojó cada instrumento en relación con cada uno de los ocho conceptos por separado, pudimos comparar y validar los hallazgos, y responder las dos preguntas de nuestra investigación. De este modo cumplimos con los objetivos principales de nuestro estudio. Primero (O1), *identificamos* las prácticas pedagógicas centradas en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje, que podrían mejorar la eficacia del proceso de aprendizaje de los estudiantes en un curso de traducción. Como resultado del estudio (O2), *ofrecemos* a los formadores de los traductores una serie de estrategias, técnicas y prácticas pedagógicas más eficaces, desde el punto de vista de los estudiantes, en la adquisición de la competencia traductora.

1.3.7. Dimensiones de análisis

Estructuramos nuestro análisis de los datos recogidos según las cuatro áreas que hemos identificado durante el estudio:

1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)
2. El área de las creencias y actitudes del estudiante
3. El área de las interacciones entre los estudiantes
4. El área del marco pedagógico

En el Gráfico 6, se puede ver la correlación entre las cuatro áreas de nuestro análisis y las tres dimensiones generales de nuestra investigación con los objetivos que deseamos cumplir mediante este estudio de caso dentro de cada dimensión. Este gráfico nos servirá de base para el proceso de organización de los resultados y las conclusiones del estudio.

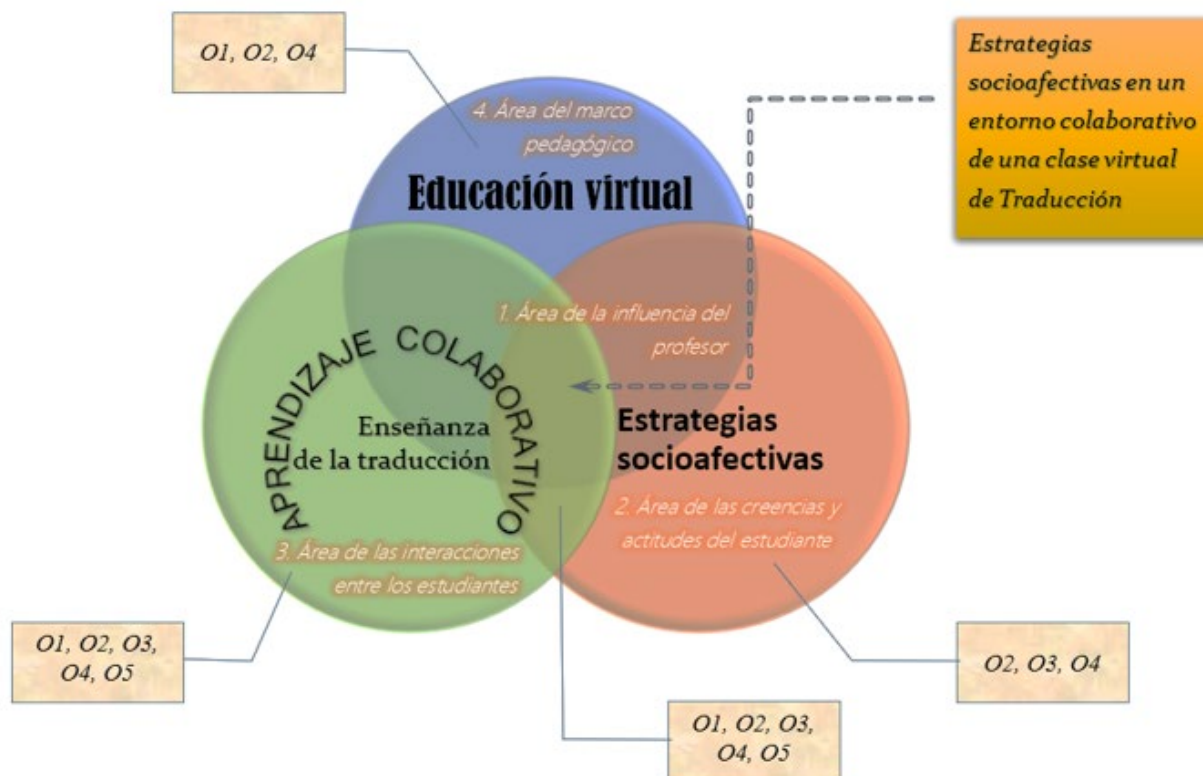


Gráfico 6. Dimensiones del estudio y áreas del análisis de los datos recopilados mediante el estudio de caso con los objetivos correspondientes

La Tabla 3 nos permite hacer una recapitulación de la base metodológica de nuestro estudio de caso. En ella establecimos las correlaciones entre las dimensiones de nuestro análisis, las preguntas de investigación, los objetivos, los instrumentos y los participantes.

Tabla 3. Resumen del marco metodológico de nuestro estudio				
DIMENSIONES DEL ANÁLISIS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES
Educación virtual	PI1: ¿Qué estrategias socioafectivas resultan eficaces (es decir, que llevan a la adquisición de la competencia traductora) según las	O1: Analizar el material publicado en cuanto a la falta de interacción humana directa en la enseñanza virtual, específicamente en la enseñanza de la traducción, para diseñar un marco teórico de estudio O2: Identificar los indicadores que sugieren las prácticas pedagógicas más efectivas, a partir del marco teórico y la observación experiencial O3: Diseñar, implementar, comparar y determinar la efectividad de una propuesta	Grupo focal Diario reflexivo Encuesta	Un grupo de alumnos (8) Estudiantes de la primavera del 2021 (20)

	percepciones de los participantes en un curso virtual de traducción en el que se visibilizan dichas estrategias socioafectivas?	didáctica centrada en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje O4: Explorar las percepciones de los alumnos sobre la eficacia del proceso de aprendizaje, que incluye, de forma visible, estrategias socioafectivas de aprendizaje en un entorno colaborativo O5: Sugerir nuevas prácticas para la enseñanza virtual de la traducción centradas en estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje a partir de los datos recogidos en el estudio piloto y la actualización del marco teórico		
Enseñanza de la traducción con el enfoque colaborativo	PI2: ¿Es el aprendizaje colaborativo basado en el paradigma constructivista social de Vigotsky, eficaz para favorecer la adquisición de la competencia traductora en un curso virtual de traducción?	O3: Diseñar, implementar, comparar y determinar la efectividad de una propuesta didáctica centrada en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje O4: Explorar las percepciones de los alumnos sobre la eficacia del proceso de aprendizaje, que incluye, de forma visible, estrategias socioafectivas de aprendizaje en un entorno colaborativo O5: Sugerir nuevas prácticas para la enseñanza virtual de la traducción centradas en estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje a partir de los datos recogidos en el estudio piloto y la actualización del marco teórico	Diario reflexivo	Estudiantes de la primavera del 2021 (20)
Estrategias socioafectivas de aprendizaje		O1: Analizar el material publicado en cuanto a la falta de interacción humana directa en la enseñanza virtual, específicamente en la enseñanza de la traducción, para diseñar un marco teórico de estudio O2: Identificar los indicadores que sugieren las prácticas pedagógicas más efectivas, a partir del marco teórico y la observación experiencial O3: Diseñar, implementar, comparar y determinar la efectividad de una propuesta didáctica centrada en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje O4: Explorar las percepciones de los alumnos sobre la eficacia del proceso de aprendizaje que incluye de forma visible estrategias socioafectivas de aprendizaje en un entorno colaborativo de aprendizaje O5: Sugerir nuevas prácticas para la enseñanza virtual de la traducción centradas en estrategias socioafectivas en un entorno	Encuesta Grupo focal Diario reflexivo	Un grupo de alumnos (8) Estudiantes de la primavera del 2021 (20)

		colaborativo de aprendizaje a partir de los datos recogidos en el estudio piloto y la actualización del marco teórico		
--	--	---	--	--

1.3.8. Participantes

Debido a que el investigador es profesor adjunto de la University of Massachusetts Boston y dicta dos cursos de traducción, y que el estudio piloto se hizo durante tres años en el mismo programa de Certificado de traducción, decidimos llevar a cabo este estudio de caso en el mismo curso, durante el semestre de primavera del 2021. Nos gustaría hacerle notar a nuestro lector la gran variedad de los perfiles de los participantes, tanto en nuestro estudio piloto, como en el estudio empírico. Esta variedad parte tanto de la naturaleza de los cursos de traducción (el cuerpo de los estudiantes se comprende de los aprendientes de niveles variados de preparación y experiencia en traducción y conocimiento de su segunda lengua —español o inglés—), como de la naturaleza de la traducción en sí (es un campo que abarca una cantidad grande de otros campos, además de originarse en la intersección de al menos dos lenguas y dos culturas).

Los estudiantes son adultos (entre 21 y 40 años, aproximadamente) bilingües (inglés/español) que aspiran a adquirir los conocimientos y dominar las técnicas básicas para desempeñarse como traductores en un nivel profesional inicial en diferentes ámbitos dentro y fuera de los EE. UU. En este grupo de participantes en particular, 85 % (18 de los 20 alumnos) de los estudiantes son mujeres. Aunque había 36 alumnos inscritos en el curso, 32 estudiantes completaron el formulario de consentimiento⁸ al principio del semestre. Sin embargo, dado que 20 estudiantes de estos 32 participaron en todas las partes requeridas (8 diarios reflexivos y una encuesta final), en total tenemos 20 participantes cuyas contribuciones incluimos en esta

⁸ Ver el Anexo 3.

investigación. Se observaron y analizaron los resultados recogidos después de la aplicación de las estrategias socioafectivas y solo los resultados de las dos celebraciones del grupo focal se compararon dentro del mismo grupo.

En la Tabla 4 y el Gráfico 7 se puede ver que el 35 % de los estudiantes son hablantes nativos de inglés. El 60 % son hablantes nativos de español y solo una persona indicó que podía escribir en ambas lenguas al mismo nivel de calidad. En cuanto al grupo focal, más de la mitad (75 %) indicó español como su lengua meta preferente, solo una persona (12.5 %) es hablante nativa de inglés y una persona (12.5 %) indicó que podía escribir en ambas lenguas al mismo nivel de calidad (Tabla 5, Gráfico 8).

Tabla 4. Distribución de los estudiantes por su lengua meta preferente	
Lengua meta preferente	Número de estudiantes
Inglés	7 (35 %)
Español	12 (60 %)
Ambas	1 (5 %)

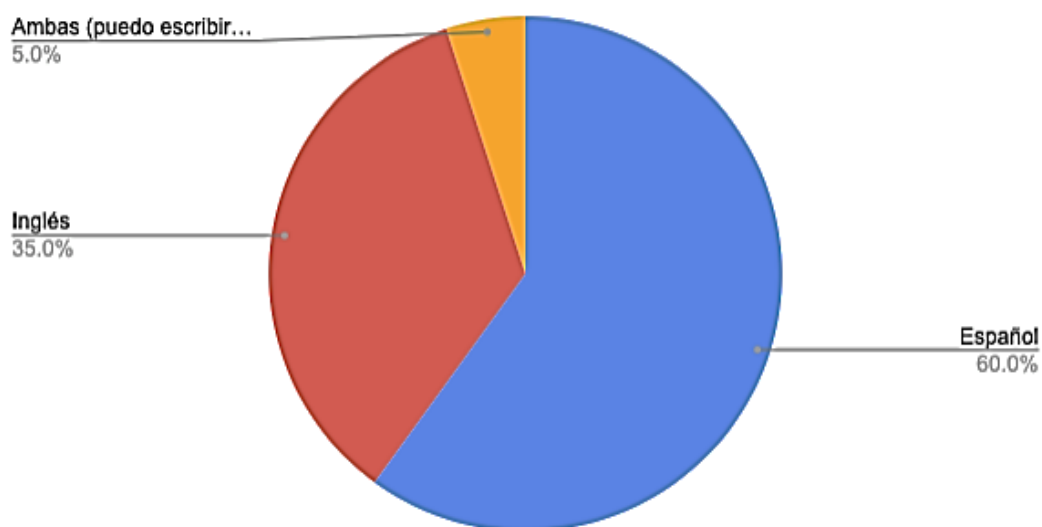
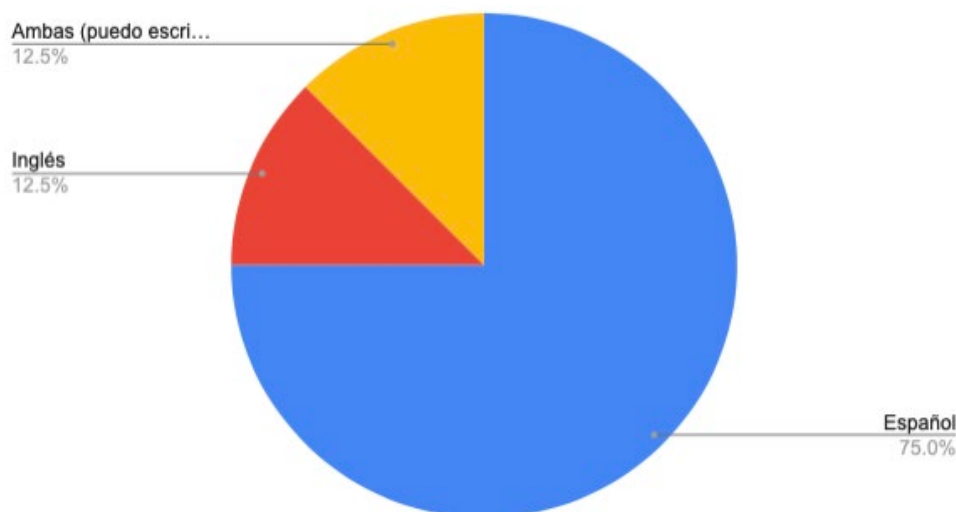


Gráfico 7. Representación gráfica de la distribución de los estudiantes por su lengua meta preferente

Tabla 5. Distribución de los participantes del grupo focal por su lengua meta preferente

<i>Lengua meta preferente</i>	<i>Número de estudiantes</i>
Inglés	1 (12.5 %)
Español	6 (75 %)
Ambas	1 (12.5 %)

**Gráfico 8. Representación gráfica de la distribución de los participantes del grupo focal por su lengua meta preferente**

En cuanto a su experiencia con la educación virtual, como muestran la Tabla 6 y el Gráfico 9, para 4 estudiantes (20 %) esta es su primera clase en línea. Seis estudiantes, lo que representa un 30 % de la clase, han tomado solo una clase en línea antes de tomar la nuestra, y 10 personas (50 %) ya habían tomado varias clases en línea. En cuanto al grupo focal, para dos de los ocho participantes (25 %), esta es su primera clase en línea, para otros dos (25 %) esta es la segunda vez que toman clases en línea y los otros cuatro (50 %) ya han tomado varias clases en línea (Tabla 7, Gráfico 10).

Tabla 6. Distribución de los estudiantes por su experiencia con la educación virtual

<i>Experiencia con la educación virtual</i>	<i>Número de estudiantes</i>
Esta es su primera clase en línea	4 (20 %)
Esta es la segunda vez que toma clases en línea	6 (30 %)
Ha tomado varias clases en línea	10 (50 %)

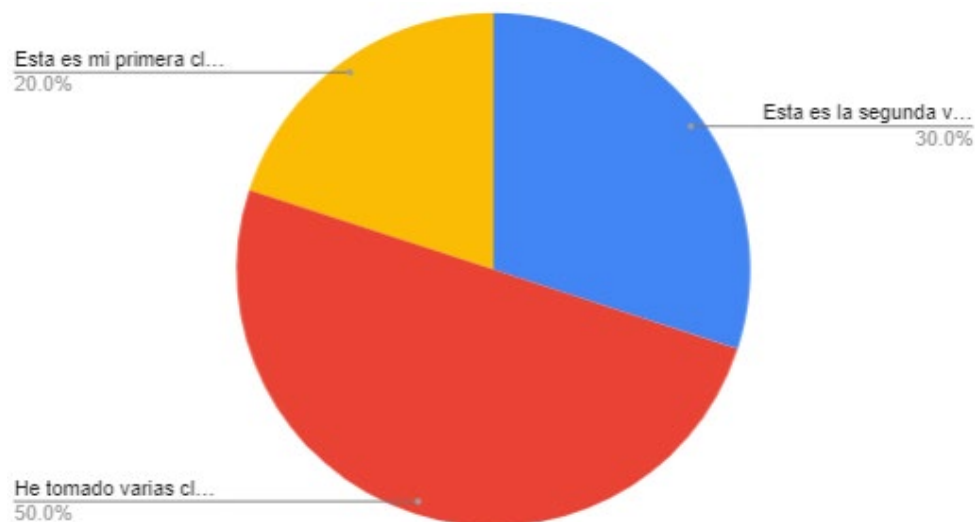


Gráfico 9. Representación gráfica de la distribución de los estudiantes por su experiencia con la educación virtual

Tabla 7. Distribución de los participantes del grupo focal por su experiencia con la educación virtual

Experiencia con la educación virtual	Número de estudiantes
Esta es su primera clase en línea	2 (25 %)
Esta es la segunda vez que toma clases en línea	2 (25 %)
Ha tomado varias clases en línea	4 (50 %)

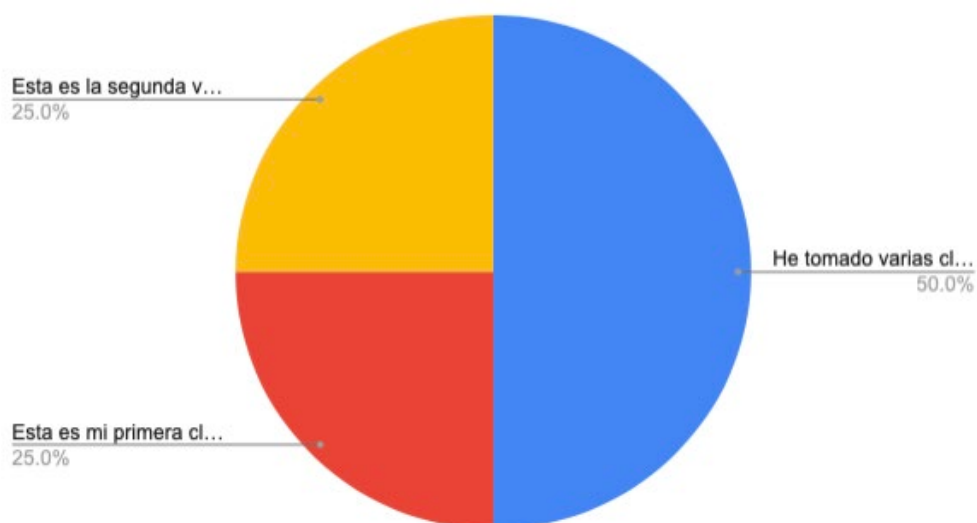


Gráfico 10. Representación gráfica de la distribución de los participantes del grupo focal por su experiencia con la educación virtual

Más de la mitad de la clase (60 %) calificó su nivel de competencia en cuanto al uso de la tecnología informática (Google Drive, Microsoft Word, PowerPoint/Google Slides, etc.) como avanzado, es decir, estos estudiantes usan tecnología diariamente para su trabajo. Seis estudiantes (30 %) calificaron su nivel como superior, indicando que tienen formación académica y/o experiencia profesional en el uso de la tecnología. Un estudiante solo usa las aplicaciones básicas (nivel medio) y un estudiante marcó su nivel como básico, indicando que casi nunca usa la tecnología (Tabla 8, Gráfico 11). En lo que concierne el grupo focal, cuatro estudiantes indicaron tener un nivel avanzado (66.7 %), dos informaron tener un nivel medio (33.3 %) y uno aseguró tener un nivel superior (16.7 %) (Tabla 9, Gráfico 12).

Tabla 8. Distribución de los estudiantes por su nivel de competencia en cuanto al uso de la tecnología informática

<i>Nivel de la competencia en cuanto al uso de la tecnología informática</i>	<i>Número de estudiantes</i>
Avanzado	12 (60 %)
Superior	6 (30 %)
Medio	1 (5 %)
Básico	1 (5 %)

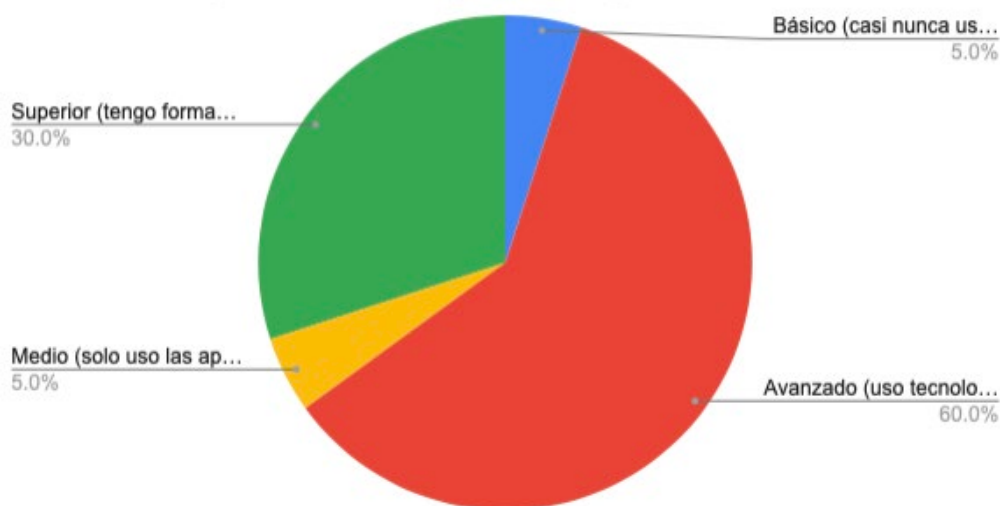


Gráfico 11. Representación gráfica de la distribución de los estudiantes por su nivel de competencia en cuanto al uso de la tecnología informática

Tabla 9. Distribución de los participantes del grupo focal por su nivel de competencia en cuanto al uso de la tecnología informática

Nivel de la competencia en cuanto al uso de la tecnología informática	Número de estudiantes
Avanzado	4 (66.7 %)
Medio	2 (33.3 %)
Superior	1 (16.7 %)

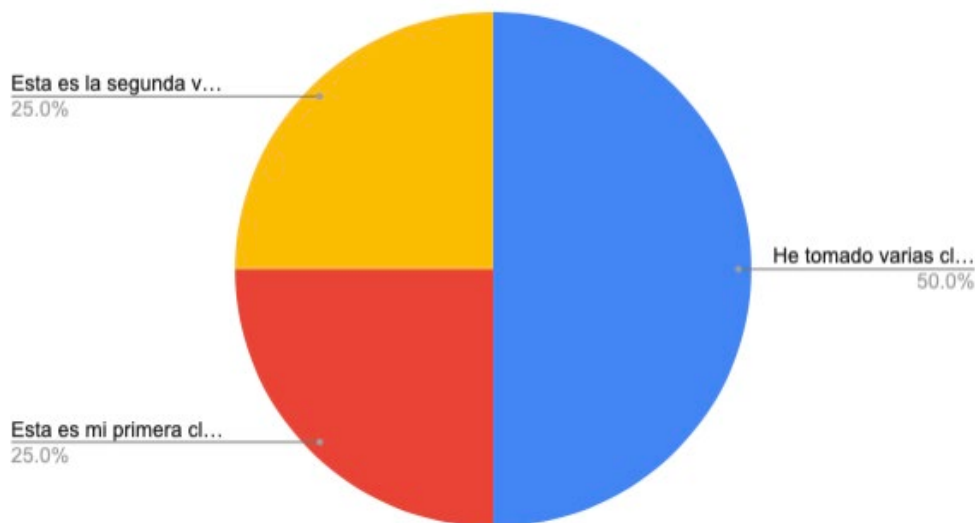


Gráfico 12. Representación gráfica de la distribución de los participantes del grupo focal por su nivel de competencia en cuanto al uso de la tecnología informática

Para participar en el curso, todos los estudiantes deben aprobar un examen de ingreso que consiste en traducciones al inglés y al español. El objetivo fundamental del examen de ingreso es determinar las destrezas de expresión escrita en ambos idiomas, así como la clara posesión de ciertas aptitudes básicas de traducción. Todos los aspirantes admitidos tienen un nivel avanzado en su lengua más débil. Parte del proceso de ingreso incluye la presentación de un CV que complementa el *dossier* del aspirante. La meta para la mayoría de estos estudiantes es, en primera instancia, obtener el Certificado de Traducción Inglés-Español y, posteriormente, conseguir la certificación profesional que otorga la American Translators Association (ATA). La combinación de un certificado académico (otorgado por una universidad como la nuestra) y un certificado

profesional (otorgado por ATA) mejora notablemente la posibilidad de conseguir trabajo de los traductores que recién comienzan en la profesión.

Para obtener el certificado de la University of Massachusetts Boston, es necesario haber completado satisfactoriamente los cursos del Programa de Traducción y luego aprobar el Examen de Certificado. Para obtener la certificación de ATA, es necesario aprobar un examen único de traducción, que consiste en traducir dos de tres textos propuestos. Históricamente, menos de un 20 % de los candidatos aprueba este examen.

1.3.9. Contexto

Yin (2009) define un estudio de caso como “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad y dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (p.18). Consideramos que este es el caso de nuestra investigación: no está claro dónde están los límites entre el fenómeno (la falta de interacción humana directa) y el contexto (el curso virtual). Por lo tanto, el contexto es tanto la condición que afectó el objeto de nuestro estudio, como un elemento clave del objeto de estudio en sí.

Según Saldanha y O'Brien (2014), la mayoría de las investigaciones en el ámbito de la traducción hoy prestan atención al contexto donde se lleva a cabo la enseñanza. El contexto general de nuestro estudio, la enseñanza virtual, fue un factor clave para formular las preguntas y los objetivos de la investigación. La investigación orientada al contexto, como explican Saldanha y O'Brien (2014), cae dentro de lo que Marco (2009) llama el modelo culturalista y sociológico.

Debido a la variedad de antecedentes, experiencias profesionales, metas académicas y profesionales, niveles de competencia con la tecnología y experiencias previas en cursos virtuales que los participantes tenían, el hecho de que el estudio de caso permitía una comunicación más estrecha y la comprensión de cada individuo a partir del grupo que participó en la investigación lo

hizo esencial. Hancock y Algozzine (2006) dicen que “los estudios de caso crean oportunidades para que el investigador explore preguntas adicionales al investigar un tema en detalle”. Las preguntas que teníamos la intención de investigar, aunque fundamentales, eran también tentativas y, como esperábamos, condujeron a otras preguntas de exploración, las cuales el estudio de caso no excluía y que describiremos en la parte de las futuras líneas de investigación.

1.3.10. Limitaciones del estudio

1) Límites del caso

Un aspecto importante a tener en cuenta fue cómo seleccionar un caso para nuestra investigación. Durante su desarrollo, teníamos presente el hecho de que un caso nunca es una muestra o un ejemplo (Susam-Sarajeva, 2009). Una muestra es una pequeña parte de un grupo, mientras que un ejemplo es una sola instancia que se utiliza para ilustrar una regla. Los casos, sin embargo, son una unidad que forma parte de una población más grande (de los estudiantes de traducción en línea, en nuestro caso). Durante el análisis de los resultados, no podíamos asumir que el caso nos permitiría generalizar los resultados a todo el grupo, pero lo investigamos porque estamos interesados en la población a la que pertenece y buscamos tendencias recurrentes.

2) Posibles prejuicios formados con base en la experiencia previa

Dada nuestra familiaridad con el objeto de estudio (enseñanza y aprendizaje de la traducción y traducción como profesión), tuvimos que asegurarnos de no dejar que nuestros conocimientos y suposiciones anteriores a nuestra investigación se interpusieran con lo que estábamos observando. En el momento de analizar los datos, teníamos muy en cuenta el hecho de que la evidencia podría sugerir diferentes cuestiones, y teníamos que mantener un alto grado de neutralidad.

3) Variables

Uno de los retos más difíciles que presentó nuestra investigación fue el de las variables. El grupo de estudiantes que nos propusimos analizar era muy heterogéneo: edad, experiencia previa

académica y profesional, antecedentes socioculturales y familiaridad con la tecnología eran algunas de las variables que afectaron nuestra investigación. Analizamos los resultados recogidos de cada instrumento, según las categorías de los participantes, que han quedado reflejadas en las Tablas 4, 6 y 8 para detectar posibles similitudes y variaciones.

1.3.11. Cuestiones éticas

Las cuestiones éticas siempre son un aspecto importante en cualquier investigación relacionada con la educación. Hemos basado nuestro estudio en los criterios de la British Association of Applied Linguistics (BAAL) y el “Código para la integridad de la investigación” de la Universitat Ramon Llull. Seguimos los siguientes principios:

1. No malicia: nuestra investigación no ha dañado a ningún participante ni física, ni psicológica, ni espiritualmente.
2. Beneficio: el objetivo era mejorar la enseñanza de una clase virtual de traducción. Este estudio puede contribuir a la pedagogía y al reconocimiento de la importancia del aspecto afectivo en los entornos educativos en general. Tanto en la descripción de la encuesta como al principio de las dos celebraciones del grupo focal, se presentó a los estudiantes una descripción de los aspectos relevantes de la investigación y se les explicó que su participación en esta investigación no iba a tener ninguna influencia sobre las notas obtenidas en el semestre, al tiempo que serviría para mejorar tanto el aprendizaje como la enseñanza en una clase virtual de traducción.
3. Autonomía: se respetó la decisión de los participantes con respecto a la aceptación, o no aceptación, de participar en la investigación. Cada formulario, además, indicó claramente que la participación era voluntaria y que los resultados se utilizarían para medir y mejorar la calidad de la enseñanza virtual de la traducción.

4. Confidencialidad: se solicitaron los permisos para publicar los resultados⁹ y se les avisó que los nombres de los estudiantes no se publicarían en ningún caso. Se explicó a los participantes que les pedíamos que escribieran su nombre solamente para poder comparar las respuestas del cuestionario con las respuestas en el diario reflexivo.
5. Dignidad: todos los estudiantes participantes han sido tratados con dignidad.
6. Integridad: nuestra investigación, obviamente, buscó respuestas sinceras de parte de los informantes. Para tal fin, siempre se dio a los estudiantes oportunidades de no participar en el proyecto, sin necesidad de dar ninguna explicación del porqué. También, en la descripción de la encuesta se les avisó que, si el estudiante no podía responder alguna pregunta porque no había observado ese aspecto en particular en este curso ni en otros, se podía responder con lo que le decía su instinto. Finalmente, para animar a los participantes a ser sinceros desde el inicio de cada sesión, les dejamos claro que no había respuestas correctas o incorrectas.

1.3.12. Resumen del enfoque metodológico

En resumen, el estudio de caso es el diseño más propicio para la investigación propuesta, ya que permite llevar a cabo una investigación empírica de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto natural, limitado por el espacio y el tiempo, mediante el uso de múltiples fuentes de evidencia, que permite limitar un campo muy amplio de la investigación sobre un tema. También es más exploratorio que de confirmación, lo cual se adapta mejor al estudio del problema propuesto. Finalmente, crea oportunidades para explorar áreas adicionales y problemas que pueden surgir durante la investigación de la cuestión principal del estudio.

⁹ Ver el Anexo 3.

1.4. Estructura

Estructuramos nuestra investigación según los objetivos establecidos, por lo cual cada parte del presente trabajo refleja las etapas del proceso que nos llevó a alcanzarlos. Las tres etapas principales que forman parte de este proceso son:

1. Parte I, que establece el marco teórico con el enfoque pedagógico basado en la revisión de los antecedentes **teóricos**, es decir, los materiales anteriormente publicados sobre las tres dimensiones de nuestro enfoque: la educación virtual, la enseñanza de la traducción con enfoque en el aprendizaje colaborativo y situado, y las estrategias socioafectivas de Oxford (2011) y la teoría socioconstructivista de Vigotsky.
2. Parte II, que provee los antecedentes **empíricos** recogidos durante nuestro estudio piloto (2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-2019) por medio de la encuesta preliminar y final, observaciones y grupos focales.
3. Parte III, que describe el **estudio de caso** que llevamos a cabo en la primavera del 2021 sobre la base del marco teórico y el estudio piloto. También contiene los resultados del estudio de caso que recolectamos mediante los instrumentos descritos en la parte anterior. Finalmente, provee las conclusiones enmarcadas en la lista de los objetivos del estudio y las cuatro áreas de nuestra investigación.

De forma más específica, en la primera parte (capítulos 2-5) de esta tesis definiremos lo que entendemos por educación virtual y lo que consideramos enseñanza eficaz de la traducción. A la vez, delimitaremos el concepto de estrategias socioafectivas, partiendo de la teoría socioconstructivista de Vigotsky y el estudio sobre las estrategias afectivas de Oxford (2011), y las últimas aplicaciones del socioconstructivismo al campo de traducción desarrolladas e implementadas por Kiraly y González Davies, con el fin de comenzar a identificar estrategias

socioafectivas que puedan ayudar para producir una traducción de calidad y adquirir buenas prácticas profesionales, o que puedan ser efectivas en el aprendizaje del proceso de la traducción.

La segunda parte de este trabajo de investigación (capítulo 6) corresponde al estudio piloto que se llevó a cabo por medio de un estudio no experimental exploratorio-interpretativo, con datos mixtos cualitativos y cuantitativos recogidos mediante una encuesta y grupos focales.

La última parte de nuestro estudio (capítulos 7-10) corresponde a la parte central de la investigación: el estudio de caso, y se divide, a su vez, en tres apartados. El capítulo 7 lo dedicaremos a la descripción del diseño y aplicación de los tres instrumentos: el grupo focal, la encuesta y el diario reflexivo. El capítulo 8 describe nuestro proceso de triangulación de los datos recogidos, precedido por la exposición de la ingente cantidad de resultados cuantitativos y cualitativos que arrojaron los tres instrumentos en relación con las categorías socioafectivas de nuestro enfoque, con el fin de analizar las estrategias en la adquisición de la competencia traductora e identificar las más eficaces. Sobre la base de tales resultados evaluaremos la eficacia de las estrategias propuestas anteriormente y ofreceremos una lista de las estrategias y de las posibles actividades que se pueden implementar en una clase virtual de traducción, que constituirá la base de las conclusiones del presente estudio.

Cada uno de estos capítulos se cerrará con un apartado de recapitulación para dar un resumen de las ideas principales expuestas, que le servirá de guía al lector para poder conectar las diferentes fases del desarrollo de la investigación.

El capítulo 9 recoge las conclusiones a las que llegamos por medio del proceso descrito. Para asegurar la facilidad de su posible verificación y aplicación, usaremos las cuatro áreas del análisis de nuestra investigación en relación con los objetivos del estudio para organizar las conclusiones.

En el capítulo 10 hablamos de las futuras líneas de investigación, entre las cuales se encuentran una posible implementación de un diario socioafectivo del profesor que hemos desarrollado durante el estudio, pero que no llegamos a utilizar como uno de los instrumentos, además de un diario reflexivo de los estudiantes que se puede usar para evaluar la efectividad del aprendizaje en las diferentes etapas de traducción. También se nos hizo evidente la necesidad de un estudio sobre las estrategias socioafectivas entre los traductores profesionales y de un estudio que se enfoque en la interdependencia entre las emociones y las interacciones, y su efecto en el aprendizaje en una clase virtual de traducción.

Las referencias bibliográficas y los anexos concluirán nuestro estudio y servirán de base para los investigadores y profesores interesados en retomar la investigación en el punto de nuestra conclusión.

1.5. Notas ortotipográficas

Dedicamos este apartado a las aclaraciones en relación con las notas ortotipográficas que aplicamos en nuestro estudio.

En todas las citas textuales seguiremos las recomendaciones de la Fundación del Español Urgente (Fundéu, <http://fundeu.es>) y utilizaremos las comillas inglesas (“ ”). Recurriremos al uso de las comillas simples (‘ ’) para una o varias palabras entre comillas que se encuentra(n) dentro de una cita entrecomillada. Aplicaremos también las normas de puntuación sugeridas por el *Diccionario panhispánico de dudas*: “Las comillas se escriben pegadas a la primera y la última palabra del período que enmarcan, y separadas por un espacio de las palabras o signos que las preceden o las siguen; pero si lo que sigue a las comillas de cierre es un signo de puntuación, no se deja espacio entre ambos”.

En cuanto al uso de mayúsculas, seguiremos las recomendaciones de Fundéu. Los nombres de asignaturas, grados y cursos los escribiremos con mayúscula, tanto los sustantivos como los

adjetivos. Pero si nos referimos a una rama general del conocimiento, utilizaremos la letra minúscula.

Otra vez seguiremos las pautas de Fundéu para emplear la cursiva: para los neologismos, los extranjerismos y el énfasis, pero no para los nombres propios en inglés (lugares, personas, marcas, organismos, aplicaciones y herramientas informáticas, etc.). Si toda una cita aparece en inglés, la dejaremos sin cursiva, a menos que haya una palabra específica que queremos destacar. Usaremos la negrita para destacar los conceptos clave de nuestro estudio y también para enfatizar algunas ideas.

Con respecto a las cifras, usaremos el *Diccionario panhispánico de dudas* de guía. Expresaremos en cifras todos los porcentajes, cantidad de participantes o respuestas que se encuentran tanto en el texto como en las tablas y los gráficos de nuestra investigación en referencia al análisis de los datos numéricos recolectados por medio de la encuesta y del diario reflexivo.

En cuanto a los apellidos dobles de los autores citados en este trabajo, seguiremos la ortotipografía utilizada por los autores mismos. Por ejemplo, utilizaremos un guion si los autores lo utilizan. Pero también escribiremos dos apellidos para evitar confusión de dos autores que compartan uno de los dos apellidos. Si el uso de solo un apellido no causa ninguna posible confusión, utilizaremos el primer apellido del autor. En los casos en que el apellido empieza con una preposición, seguiremos la recomendación de Fundéu y emplearemos mayúscula inicial.

PARTE I: MARCO TEÓRICO: ENFOQUE PEDAGÓGICO

La revolución digital ha sido mucho más significativa que la invención de la escritura o incluso de la imprenta.

Douglas Engelbart

En este capítulo abordaremos el primero de nuestros objetivos específicos, que es analizar el material publicado en cuanto a la falta de interacción humana directa en la enseñanza virtual, específicamente en la enseñanza de la traducción, para diseñar un marco teórico de estudio. Además, delimitaremos y definiremos las tres dimensiones de nuestro enfoque: la educación virtual, la enseñanza de la traducción con un enfoque colaborativo y las estrategias socioafectivas del aprendizaje.

2. Dimensión 1: Educación virtual: la formación de traductores a distancia

Internet no es una energía más; es realmente el equivalente a lo que fue primeramente la máquina de vapor y luego el motor eléctrico en el conjunto de la revolución industrial.

Manuel Castells

2.1. ¿Qué entendemos por educación virtual?

Como hemos indicado en nuestra introducción, la educación virtual ha crecido sustancialmente en los últimos años. Pero ¿qué es lo que entendemos por educación virtual? La internet en sí misma brinda un sinfín de recursos para aprender y desarrollar cualquier destreza. El hecho de que muchos estudiantes que no necesitan la validación de una institución educativa todavía sigan optando por matricularse en programas estructurados muestra que la educación virtual es más que el simple acceso al contenido en línea. Acceder a un tipo de información en línea no se traduce directamente a la adquisición de un conocimiento. Hoy en día, es evidente que cualquier persona que tenga acceso a internet puede acceder a una miríada de materiales de diferente calidad. Por lo tanto, el concepto de educación virtual abarca más que la provisión del

contenido en forma virtual. Dicho de otro modo, la posibilidad de acceder a la información no implica necesariamente y por sí misma acceso al conocimiento. En palabras de Watwood et al. (2009), casi todos tienen acceso a contenido de aprendizaje de alta calidad (p. 3). Enseñar en línea, por lo tanto, significa más que proveer contenido. En este punto, los profesores juegan un rol crucial en cuanto impulsores del diseño de cursos de calidad, el acompañamiento en el dominio del contenido y la facilitación calificada del aprendizaje.

Además, últimamente, también la internet ha cambiado: se ha convertido en el espacio social e interconectado, lo cual requiere, asimismo, una reconsideración de lo que significa enseñar y aprender en línea (Watwood et al., 2009, p. 2). Para que sean efectivas, y con el fin de que los estudiantes consideren al instructor y a sus pares como personas reales, las clases en línea requieren la **presencia social** del instructor (Tu, 2000; Richardson & Swan, 2003; Rovai & Barnum, 2003; Pallof & Pratt, 2007). La internet es también un espacio activo y creativo: los usuarios ya no consumen pasivamente el contenido, sino que participan en su creación y modificación; son los cocreadores del contenido, de acuerdo a lo que Banks y Deuze (2009) definen como el “usuario cocreativo” y otros autores lo designan como el *prosumidor* (Toffler, 1980) en el fenómeno del *fansubbing* (Jiménez-Crespo, 2017, p. 46). Desde principios del 2000, los usuarios no solo participan en la creación y distribución del contenido en línea, sino que, además, el advenimiento de las redes sociales transformó a cada usuario de internet en un creador, desde publicaciones en Facebook hasta tuits o fotos en Instagram (Jiménez-Crespo, 2017, p. 46).

Por lo tanto, los tres pilares de una clase virtual efectiva, según Watwood et al. (2009), son:

- Presencia social del instructor
- Presencia social de los estudiantes

- Actividades didácticas de participación activa

Estos tres pilares en conjunto y el papel del profesor como guía forman la base del acrónimo DISC que proponen Coomey y Stephenson (2001), que resume las características que los alumnos de hoy consideran indispensables para un resultado positivo de la enseñanza virtual:

D – *Dialogue*: diálogo entre profesores y alumnos, sincrónico o asincrónico.

I – *Involvement*: implicarse en las tareas gracias a los procedimientos, es decir, a la calidad y grado de motivación de los ejercicios y el material en general, considerándose eficaces sobre todo si favorecían la *colaboración* con el resto del grupo.

S – *Support*: tener el apoyo de un tutor o del profesor (en algunas instituciones existen las dos figuras) de forma frecuente.

C – *Control*: tener material de muestra y ver cómo debía quedar su tarea una vez finalizada, saber por qué hacían las tareas y tener clara su secuenciación (p. 9).

Estas cuatro características responden a la especificidad del contexto de la enseñanza virtual que describimos al principio de este apartado. El componente del diálogo implica la **presencia social** del profesor. La implicación de los estudiantes se corresponde con la necesidad de un papel activo por parte de ellos en el ambiente virtual. El apoyo y el control forman parte del papel de guía del profesor. Dado que una aproximación personalizada a la educación es una de las premisas de nuestra enseñanza, la implicación de los estudiantes se vuelve central.

La implicación (*involvement*), o la participación, incluye respuestas en tareas estructuradas, responsabilidad y compromiso activo con el material de estudio y trabajo, colaboración de los estudiantes, dirección, flujo y motivación (Coomey & Stephenson, 2001, p. 39). Combinada con las premisas del enfoque socioconstructivista que describiremos más adelante, la teoría de implicación guió a Cánovas et al. (2009) a identificar las siguientes prácticas pedagógicas efectivas para la enseñanza y el aprendizaje virtuales:

- Aprender a resolver los problemas en equipo

- Aprender, construir significados en colaboración con los demás
- Dar énfasis a la coordinación de proyectos
- Desarrollar destrezas profesionales: resolución de problemas, documentación y trabajo en equipo
- Favorecer el aprendizaje significativo
- Incentivar la autonomía del alumno al darle la responsabilidad última de la calidad del producto
- Promover la realización de talleres
- Realizar clases centradas en el alumno
- Realizar proyectos auténticos (actividad de mundo real)
- Realizar simulaciones (actividad pedagógica)
- Respetar y beneficiarse de la diversidad entre los alumnos, ya que cada uno aporta lo que mejor sabe hacer para la consecución del proyecto (p. 9)

Tales prácticas forman el fundamento del marco pedagógico que describiremos más adelante.

La parte afectiva constituye un factor importante en la teoría de implicación, en la motivación del estudiante y su participación activa en los trabajos individuales y colaborativos. Para tales fines, Cánovas et al. (2009) proponen las siguientes tácticas útiles para la enseñanza virtual:

- Respetar la inteligencia emocional: aumentar la autoestima, desarrollar la voluntad y la responsabilidad
- Respetar las inteligencias múltiples relacionadas con nuestro estudio: desarrollar en mayor o menor medida, según la asignatura y sus objetivos, diseño y procedimientos,

las diferentes inteligencias descritas por Howard Gardner (1993, 1996, 1999): visual-espacial, rítmica-musical, interpersonal e intrapersonal

- Respetar los ritmos de aprendizaje, ya que cada alumno organiza su tiempo acorde con sus necesidades, pero cumpliendo con los plazos de entrega y citas sociales en línea (chats, foros, etc.) sin la supervisión constante del profesor
- Desarrollar las siguientes habilidades de relación, llevándolas a cabo de forma virtual:
 - Justificar las propias decisiones
 - Negociar con el cliente potencial o real
 - Negociar con los compañeros y compañeras
 - Organizar el tiempo y cumplir con los plazos de entrega
 - Reconocer los errores y enmendarlos
 - Valorar las soluciones aportadas y escoger las más adecuadas para la consecución satisfactoria del proyecto (pp. 19-20)

Estos puntos que proponen Cánovas et al. (2009) son de gran importancia si se tiene en cuenta el hecho de que, como expresa Barkley (2009), las emociones de los estudiantes han sido muy poco valoradas, cuando no ignoradas, en el marco de la enseñanza en las aulas, y que la mayoría de los profesores no tienen en cuenta los objetivos de aprendizaje relacionados con los sentimientos (Watwood et al., 2009, p. 33).

La parte socioafectiva debe ser un elemento metódicamente elaborado y conscientemente incorporado en una clase virtual también, porque las emociones y la motivación, en combinación con la interacción, constituyen una parte integral del proceso cognitivo e influyen directamente sobre el proceso de aprendizaje (Kim et al., 2014; Oxford, 2011; Vigotsky, 1978). O como afirma Rojo (2017), “el proceso y el producto, los actos cognitivos y los sociológicos, la emoción y la

razón, ya no son dicotomías mutuamente excluyentes, sino más bien dos caras de la misma moneda” (p. 37). Además de los tres estudios mencionados, este trabajo parte de la base de las numerosas investigaciones que subrayan la importancia de la afectividad e interacción en el entorno pedagógico (Brown, 1971; Moskowitz, 1978; Csikszentmihalyi, 1990; Rogers, 1994; Schumann, 1997; González Davis et al., 1998; Arnold [ed.] 1999; González Davies, 2002; González Davies, 2004; González Davies & Enríquez Raído, 2018).

2.2. La educación virtual en los estudios de traducción

Los programas virtuales de formación de traductores profesionales reflejan una tendencia de constante crecimiento y aumento del interés tanto por parte de los estudiantes como de los profesores. Tal interés y crecimiento no son una casualidad. En el ámbito de la preparación de traductores profesionales, la enseñanza virtual se corresponde con el entorno en que los traductores, posteriormente, ejercerán su profesión (Prieto-Velazco & Fuentes-Luque, 2016, pp. 76-77). Estos estudiantes se insertarán en ambientes laborales progresivamente más virtuales gracias al avance de la tecnología. El estudio de Palomares Perraut y Pinto Molina (2000) mostraba que, ya en 1999, la internet era la fuente más consultada por parte de los traductores profesionales. El *Occupational Outlook Handbook* (Bureau of Labor Statistics, de los EE. UU.) afirmaba ya en 2014 que la casi totalidad del trabajo de traducción se realizaba mediante una computadora, y que los traductores reciben y envían sus trabajos de forma electrónica (Bureau of Labor Statistics, 2014). Hoy en día, es prácticamente imposible pensar en realizar una traducción profesional de calidad sin tener acceso a fuentes disponibles en internet. Las consultas no se limitan a fuentes de información pasiva (diccionarios, glosarios, lecturas de referencia) sino también a fuentes interactivas (foros, chats, grupos profesionales). El uso apropiado de los recursos virtuales ya es un factor determinante en el éxito profesional del traductor. Como hemos señalado antes, eso hace que la formación de los futuros traductores sea efectiva en un entorno similar a aquel en el que

practicarán su profesión: mediante la utilización de medios electrónicos y a distancia. Como señalan Cánovas et al. (2009), el reflejo del mundo externo en las aulas es una de las ventajas de la enseñanza virtual. Esta realidad ha sido reconocida por organizaciones profesionales como la American Translators Association, que ha comenzado a ofrecer sus exámenes de certificación en forma computarizada y remota, con amplio acceso a los recursos disponibles en internet. Dicho examen y su certificación correspondiente son el referente más reconocido en el ámbito de la traducción profesional a nivel internacional de las Américas.

En Europa, varias universidades ofrecen grados en traducción de manera total o parcialmente remota. Por ejemplo, las universidades de Birmingham (Inglaterra), San Jorge (España) y Jaume I (España) ofrecen maestrías en traducción completamente en línea. La universidad de Vic y la UOC (Universitat Oberta de Catalunya) en España ofrecen un grado interuniversitario en traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas que puede realizarse totalmente de manera virtual.

El aprendizaje efectivo en un entorno virtual y colaborativo forma parte también del desarrollo de la competencia traductora. A su vez, las características generales de una clase virtual exitosa que habíamos descrito en el apartado previo, en combinación con el buen manejo de las tareas y herramientas virtuales, colaborativas y auténticas, son fundamentales para la educación virtual de los traductores.

2.3. Enfoques, estudios, herramientas

Aunque la aplicación de los enfoques socioconstructivista y humanista en la formación de traductores de manera virtual es una propuesta nueva que este trabajo aspira a aportar al desarrollo del campo de la enseñanza, los dos enfoques derivan de dos teorías fundamentales del campo de la pedagogía: las premisas de Piaget (1970) y Vigotsky (1978).

Pero ¿a qué nos referimos con enfoque? De acuerdo con la definición que brindan Richards y Rodgers (2001), el enfoque es la aproximación conceptual, tanto a la materia que será objeto de estudio como al planteamiento de la pedagogía. Asimismo, es el enfoque adoptado lo que determina la estructura de la clase (alcances, materiales apropiados, los roles del docente y de los alumnos, etc.) y su consiguiente desarrollo. De igual modo, el enfoque será determinante para el surgimiento de los procedimientos, es decir, las actividades que se llevarán a cabo en clase, las tareas que serán solicitadas por el docente, la elaboración de proyectos a cargo de los estudiantes, etc.

Los enfoques y diseños curriculares han sido el centro de muchas investigaciones pedagógicas desde hace décadas, al proponer varias maneras efectivas de aplicación de los métodos humanistas, comunicativos, socioconstructivistas e, incluso, de la programación neurolingüística del formato presencial al formato virtual. Sin embargo, cada vez se hacen más evidentes las diferencias fundamentales de los dos formatos: sus características, ventajas e impedimentos naturales. Por lo tanto, el enfoque pedagógico actual se dirige hacia las cuestiones del (a) “diseño, sobre todo en referencia al rol del profesor y del alumno, (b) los procedimientos, (c) un acceso rápido a la información y (d) el reflejo del mundo externo en las aulas” (Cánovas et al., González Davies, Keim 2009, p. 9).

El enfoque del presente estudio es investigar cómo las estrategias socioafectivas mejoran la competencia traductora. Por consiguiente, el diseño, enfocado en el rol del profesor y del alumno, se planteará según la competencia traductora, entendida como *las aptitudes, o el manejo de las competencias lingüística, cultural, enciclopédica, temática, e instrumental; y la actitud del*

*traductor, o los estados mentales y las operaciones relacionados con la provisión de los servicios de traducción y el proceso de la resolución de problemas de traducción*¹⁰.

En cuanto a los procedimientos, se propondrán los métodos no solo de adquisición de tal competencia, sino también de evaluación de su efectividad. El acceso rápido a la información se diseñará también teniendo presente la idea de la traducción como una actividad colaborativa. Por ello, se pensará en posibles maneras de transformar la colaboración en una fuente de información disponible para mejorar la adquisición de la competencia traductora. Se espera que el aprendizaje colaborativo y por medio de comunicación con una persona que tiene más conocimiento en ciertas áreas (e.g. lengua, terminología, tecnología, etc.), lo que Vigotsky llama *a more knowledgeable other* (MKO) o un **par más competente (PMC)**, se servirá de tales fuentes de información. Ya que parte de la formación en traducción consiste en saber comunicarse y adaptarse al mundo real de la traducción, el enfoque de este estudio también se centrará en las actividades y los materiales que podrían servir de reflejo del mundo externo en las aulas. Esto, a su vez, forma parte del enfoque global tanto de nuestro estudio como del planteamiento pedagógico propuesto: el enfoque transformacionista, que se distingue de los enfoques transmisionista y transaccional que describiremos en el apartado 3.2.

En cuanto a nuestro enfoque pedagógico, como hemos dicho anteriormente, lo centraremos en los modelos pedagógicos socioconstructivista y humanista que, según González Davies (2009), “han irrumpido con fuerza en el siglo XXI” (p. 143) y que fomentan la puesta en práctica del trabajo grupal entre los alumnos en el espacio virtual mediante el uso de chats y foros de discusión, así como la realización de proyectos compartidos, y promueven el cambio del papel del profesor: de transmisor o conferenciante a guía o consejero. Así, la tarea del profesor a cargo consistiría en

¹⁰ Ver apartado 3.1.2. para más detalles sobre la definición de competencia traductora.

fomentar la autonomía del alumno al limitar su participación en presentar los contenidos, guiar al estudiante en el abordaje de estos e irse retirando para dar espacio a la autogestión (Cánovas, González Davies y Keim 2009, p. 17). Para lograr esta meta, es necesario que el profesor coadyuve al alumno a cubrir el terreno entre el conocimiento que efectivamente tiene y el que necesita alcanzar en el grado justo, de acuerdo a lo que el enfoque socioconstructivista denomina zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978, p. 86). Si el diseño funciona, el cambio del papel del profesor debe llevar al cambio del rol de los alumnos, quienes se convierten en agentes activos en el proceso de aprendizaje: tienen que “aprende[r] a aprender”, capacidad que le será de gran utilidad para el ejercicio de su profesión en la actualidad, haciendo uso de estrategias para seleccionar y evaluar acertadamente el material al que pueda acceder en las distintas fuentes de información (Cánovas, González Davies y Keim 2009, p. 17).

A partir de lo anterior, nos enfocaremos también en la idea del aprendizaje colaborativo que, en sintonía con el concepto de sinergia, se basa en que el trabajo mancomunado logra mejores resultados que el trabajo individual de cada miembro del grupo, si se pone en ello el mayor esfuerzo. Pero hay que recordar que se trata de crear un ambiente de trabajo donde cada alumno se sienta parte importante y determinante del proceso de aprendizaje y su producto, y que no se trata de la mera división de un texto entre los miembros del grupo (González Davies, 2009, p. 144).

De este modo, este enfoque puede verdaderamente contribuir, como dice González Davies (2009), a disminuir la ansiedad y lograr una unidad grupal, superando las diferencias culturales y mejorando la comunicación, logrando así una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 144).

El enfoque en las emociones, que también ayuda a comprender mejor el socioconstructivismo, a la vez se apoya en los resultados de las más avanzadas investigaciones en

el terreno de la neurología, según los cuales existe una estrecha conexión entre la mente y las emociones (Ulman, 2005; Barkley, 2009; Li & Grant, 2016). Como consecuencia, la enseñanza que tiene en cuenta esa conexión puede facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Vamos a seguir las mismas cuatro premisas pedagógicas utilizadas en los dos proyectos de investigación de González Davies (2009):

- Afectividad = Efectividad
- Colaboración y trabajo en equipo = Construcción significativa del conocimiento
- Cociente intelectual + Cociente emocional = Aprendizaje holístico y significativo
- Desarrollo de la autonomía del alumno con andamiaje adecuado del profesor

Como hemos dicho antes, las herramientas utilizadas en una clase virtual dependerán del método y los enfoques escogidos. Con el enfoque humanista y socioconstructivista y el entorno virtual, se hace evidente la necesidad de desarrollar una plataforma virtual capaz de superar la falta de contacto presencial entre los miembros de la comunidad de aprendizaje (Cánovas, González Davies y Keim 2009, p. 8). En nuestro caso, utilizamos Google Classroom, que posibilita la discusión asincrónica (foros de discusión), y utilizamos Zoom y Google Meet para las actividades sincrónicas.

Como sugieren Cánovas y Samson (2009), es posible usar otros recursos gratuitos disponibles: por ejemplo, VoiceThread y Blogger, que permiten crear discusiones asincrónicas interactivas. A la hora de escoger la herramienta adecuada, debemos tener en cuenta el hecho de que, según Richards y Rodgers (1986/2014), el método de enseñanza y aprendizaje se define en la intersección de tres ejes: el enfoque, el diseño y los procedimientos. A la vez, el método determina el instrumento, y no a la inversa. Es decir, el instrumento —los programas y las aplicaciones que se usarán— dependerá del objetivo de cada una de las actividades, que a su vez serán diseñadas

bajo el enfoque global transformacionista. Como se explica en Cánovas, González y Keim (2009):

El instrumento, sea un lápiz, una pizarra o un ordenador, está al servicio del método, no lo establece”. Es decir, la utilización de un instrumento específico no es determinante a la hora de adoptar un enfoque u otro, por lo que un docente con una visión transmisionista de la pedagogía, y con una postura estructuralista de la lengua o la traducción, delinearé sus clases y recurrirá a instrumentos diferentes que el docente que abogue por un modelo en el que la enseñanza-aprendizaje sea transformación y trabajo cooperativo, y en el que la lengua y la traducción sean servidores de la comunicación. (p. 17)

Por lo tanto, por ejemplo, no creamos discusiones orales para usar VoiceThread, sino que utilizamos VoiceThread como un instrumento para diseñar las actividades colaborativas, crear, mantener y aumentar la presencia social tanto del profesor como de los estudiantes. Las traducciones colaborativas se hicieron en Google docs no solamente por la utilidad de la herramienta y la facilidad que ofrece en la administración de las tareas, sino también por la autenticidad del proceso colaborativo que permite reflejar el mundo real.

2.4. Posicionamiento

Si miramos lo que entendemos por una educación virtual de traducción efectiva desde el punto de vista de las cuatro áreas de nuestro análisis, vemos que los conceptos clave para cada área son los siguientes:

1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos):
 - Profesor como motivador y estructurador del proceso de aprendizaje
 - Presencia social del profesor
2. El área de las creencias y actitudes del estudiante:
 - La conciencia emocional
 - Participación activa e implicación
3. El área de las interacciones entre los estudiantes:
 - Interacción positiva

- Presencia social del estudiante
 - Aprendizaje en equipo
4. El área del marco pedagógico:
- Aprendizaje colaborativo
 - Aprendizaje situado

Tal como hemos señalado en nuestra introducción, la inclusión de estos elementos esenciales de la enseñanza virtual se dificulta debido, precisamente, a la falta de presencia física, ya indicada por Cánovas, González Davies y Keim (2009):

La falta de contacto visual y la asincronía privan a los participantes de todos los elementos suprasegmentales y no verbales que modulan los intercambios comunicativos cara a cara: la entonación, los gestos, las miradas, las sonrisas, que desempeñan un papel comunicativo esencial en las clases presenciales, no intervienen en el caso de un mensaje de correo electrónico o un foro. (p. 10)

Como consecuencia, la interacción entre todas las partes que integran la comunidad virtual (los estudiantes y los profesores) debe naturalizar el hecho de que muchos aspectos sociales, afectivos y emotivos que normalmente se transmiten en un contexto de clase presencial, pierden lugar cuando se pasa de la oralidad y el contacto visual al puro texto y la distancia. El mayor objetivo de este estudio es precisamente pensar, entonces, la forma de recuperar esa afectividad que en una clase presencial transmitiríamos por medios no verbales (gestos, ademanes, expresiones corporales, etc.) y lograr un entorno de contención y afectividad que favorezca el aprendizaje del estudiante y su autonomía (Cánovas, González Davies y Keim 2009, p. 10).

Además, teniendo en cuenta la importancia del manejo efectivo de las herramientas virtuales, nuestro papel (del profesor e investigador) será investigar, implementar y verificar la efectividad de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), y seguir actualizando nuestro conocimiento en cuanto a los nuevos desarrollos tecnológicos, tanto en el campo de la

enseñanza como en el de la traducción. Una gran parte de este conocimiento debe servir para saber relacionarse socialmente en línea, no solamente como parte importante del proceso de aprendizaje, sino también como una de las competencias del traductor profesional. A la par con las nuevas herramientas de aprendizaje y enseñanza, la internet nos servirá como base para la búsqueda y localización de los materiales y proyectos auténticos. La conexión virtual nos ayudará a mantener una red de relaciones profesionales (los otros profesores virtuales, traductores y técnicos informáticos o multimedia) que contribuirá a desarrollar e impartir los materiales y seguir mejorando la enseñanza, algo que, según Cánovas, González y Keim (2009), “no sucede habitualmente en la enseñanza presencial” (p. 11). El hecho de ser a la vez el profesor y el investigador de la clase, también requiere nuestra disposición a pasar “un mayor tiempo trabajando con el grupo” (Cánovas, González y Keim, 2009, p. 11), no solo para una efectiva implementación de las estrategias socioafectivas que proponemos, sino también para su verificación, posible corrección y reimplementación, con la consiguiente segunda verificación.

3. Dimensión 2: Enseñanza de la traducción

3.1. ¿Qué quiere decir enseñar a traducir y cuál es el objetivo de tal enseñanza?

A pesar de ser una pregunta, el título de este apartado, sin embargo, ya responde afirmativamente a la pregunta muy válida y recurrente en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la traducción: ¿se puede enseñar a traducir? La vemos en Beeby-Lonsdale (1996); Orellana (2002); en González Davies (2004); Crespo, Mata Buil, Schjaer y Pino Moreno (2004) entre otros. Al preguntarnos cómo se enseña y para qué, nos posicionamos definitivamente del lado de la posibilidad indudable de no solo enseñar a traducir, sino de poder hacerlo de una forma efectiva.

Sin embargo, como bien dice González Davies, la respuesta a la pregunta acerca de si se puede enseñar a traducir, depende de qué entendemos por traducción y qué entendemos por enseñanza. Dado que en el capítulo anterior delineamos lo que consideramos la enseñanza virtual en nuestro estudio, empezaremos este apartado con lo que entendemos por la traducción. Tomamos como base la definición de González Davies (2005) de la traducción como un proceso comunicativo de mediación lingüística interdisciplinario, donde la constante toma de decisiones es algo inherente. Tal aproximación a la traducción nos permite subrayar la complejidad de la delimitación de la competencia traductora, porque incluye una serie de aspectos que consideramos clave en lo que entendemos por la traducción:

- Es un proceso
- Es un acto comunicativo
- Ocurre entre dos o más entidades lingüísticas
- Abarca o forma parte de una variedad de disciplinas
- Es un proceso que involucra tomar múltiples decisiones

Siendo el nuestro un programa enfocado en la formación de profesionales, tomamos una parte de la definición anterior que propone González Davies (2004): “...un proceso lingüístico complejo llevado a cabo por un profesional, quien debe mantener un delicado equilibrio al conectar lenguas y culturas” (p. 11). Al añadir el sujeto —el profesional— en la definición anterior, podemos decir que *enseñar a traducir es enseñar a realizar, de acuerdo con las prácticas profesionales, un proceso comunicativo de mediación lingüística interdisciplinario, donde la constante toma de decisiones es algo inherente*. Dicho de una forma breve, enseñar a traducir es enseñar a desarrollar la competencia traductora de acuerdo con los estándares de la profesión.

Al ser el objeto y el objetivo de la enseñanza de la traducción dos fenómenos extremadamente complejos y multifacéticos, es natural que haya sido cuestionada la posibilidad de la enseñanza de la traducción. Las dos definiciones revelan múltiples problemas subyacentes que dificultan la definición de la enseñanza de la traducción, y los podemos agrupar en tres clases principales:

- La amplitud de la disciplina de la traducción
- La complejidad de la definición del concepto de la competencia traductora
- La falta de estándares profesionales generalizados de evaluación

A continuación, describiremos cada problema en más detalle.

3.1.1. Traducción como disciplina

Ya desde el primer intento de Holmes en 1972 de definir el campo de los estudios de traducción como una disciplina independiente, suele destacarse el tema de la complejidad del campo por ser la traducción un fenómeno extremadamente interdisciplinario y un tipo de conocimiento especializado y complejo (Calvo, 2011). Munday (2001) indica que, debido a su naturaleza, el campo de la traducción es “multilingüe y también interdisciplinario, que abarca

idiomas, lingüística, estudios de comunicación, filosofía y una variedad de tipos de estudios culturales” (p. 1). En efecto, la traducción, hoy en día, es una especialidad interdisciplinaria que ya no se encuentra atada a ningún tipo de lingüística rígida. Debido a que puede recurrir a una gran variedad de disciplinas emparentadas, el concepto de competencia traductora puede abarcar gran cantidad de matices. De igual forma, la evolución misma de la profesión ha permitido la inclusión de una amplia gama de actividades, como documentación, terminología, reescritura y otras tareas (Pym, 2003, pp. 486-487). Si además tenemos en cuenta toda la gama de requisitos específicos de cada rama de la traducción, se hace evidente la necesidad de precisar la competencia específica que pretendemos desarrollar en nuestros alumnos y cómo evaluamos tal competencia.

3.1.2. Hacia el concepto de competencia traductora

Después de revisar varios estudios relacionados con la competencia traductora, llegamos a una propuesta del concepto de tal competencia:

La competencia traductora constituye el objetivo principal de la enseñanza de la traducción y consiste en el desarrollo de las aptitudes, o el manejo de las competencias lingüística, cultural, enciclopédica, temática e instrumental; y la actitud del traductor, o los estados mentales y las operaciones relacionados con la provisión de los servicios de traducción y el proceso de resolución de problemas de traducción.

Llegamos a tal definición por medio de la esquematización de los conceptos clave propuestos por varios especialistas en el campo que dan origen a nuestra definición de la enseñanza de la traducción (Gráfico 13).

A partir de los años 70, los estudios de traducción han incluido un abanico de habilidades y competencias para la identificación de la traducción como un tipo de conocimiento especializado y multifacético. A pesar de una cierta consonancia en los componentes principales de la competencia traductora, hay una gran variedad en las aproximaciones conceptuales y

terminológicas en cuanto a lo que constituye la competencia que se desarrolla en los estudiantes de traducción. Algunos de los principales modelos que definen la competencia traductora y delimitan sus criterios y componentes son los de Wilss (1976), Delisle (1980, 1993), Roberts (1984), Nord (1991), Gile (1995), Kiraly (1995, 2000), Hurtado Albir (1996, 1999, 2007, 2017), Hatim y Mason (1997), Campbell (1998), Neubert (2000), Kelly (2002, 2005), González Davies (2004), Koby y Melby (2013), Esfandiari et al. (2015), Acioly-Régner et al. (2015), PACTE (2000, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2014, 2015, 2017a, 2017b, 2018, 2019).

Williams (2013) da un panorama histórico-geográfico de las diferentes definiciones de la competencia traductora (pp. 113-118). Pym (2003) también nos da un resumen histórico del desarrollo de la definición (pp. 483-489), empezando con una tentativa de Wilss que se considera una de las primeras. Aquí sigue la representación gráfica de nuestra propuesta (Gráfico 13):

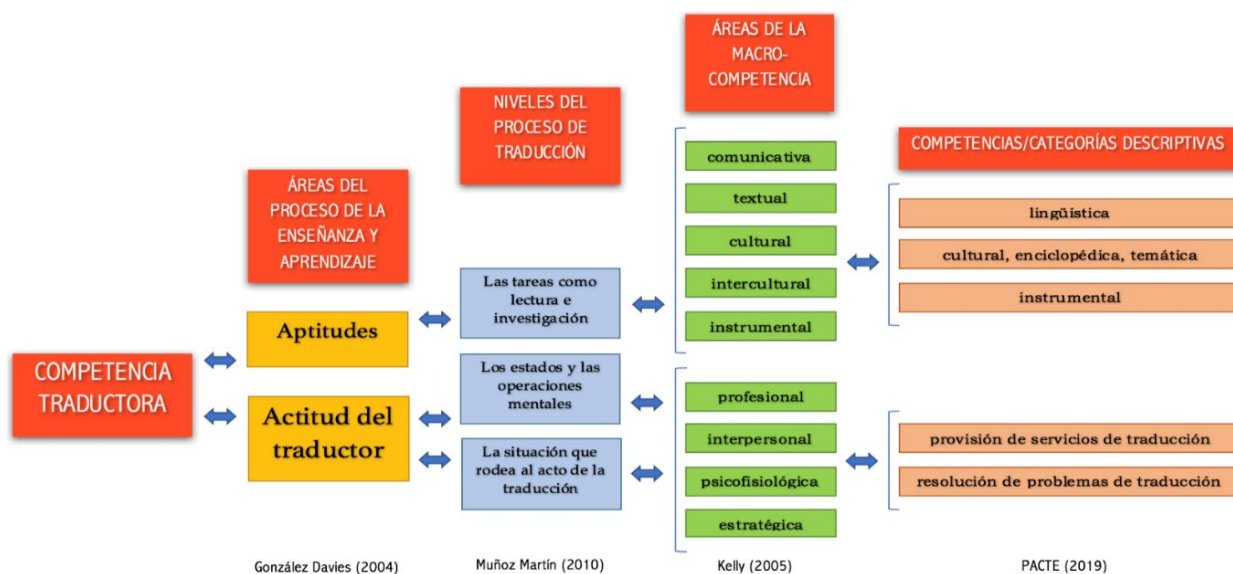


Gráfico 13. Esquemización de un panorama de las aproximaciones hacia una definición de la competencia traductora

En nuestro estudio, nos enfocamos en las cuatro aproximaciones que consideramos principales y que describiremos a continuación: González Davies (2004), Muñoz Martín (2010), Kelly (2005), PACTE (2019). La organización que proponemos en el gráfico no se basa en el

desarrollo cronológico del concepto, sino en las correspondencias de sus componentes, que permiten profundizar o delimitar ciertos aspectos de cada definición. Los dos pilares en que se sostiene nuestra definición de la competencia traductora están en los dos extremos del Gráfico 13: la competencia traductora según las áreas del proceso de enseñanza y aprendizaje de González Davies (2004) que se desglosa en las aptitudes y la actitud del traductor, y las cinco competencias o categorías descriptivas del estudio del Grupo PACTE (2019).

3.1.2.1. Competencia traductora según las áreas del proceso de enseñanza y aprendizaje de González Davies (2004)

Según González Davies (2004), la competencia traductora consiste en la habilidad, capacidad o conocimiento, tanto desde el punto de vista operativo (saber cómo) como desde lo declarativo (saber qué), que un traductor debe tener para desarrollar su tarea con profesionalismo y eficiencia. González Davies distingue dos áreas en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Las aptitudes o el manejo de los aspectos relativos a la traducción en sí (destrezas lingüísticas, enciclopédicas, de transferencia, etc.)
- La actitud del traductor o los aspectos relacionados con una aproximación satisfactoria hacia la traducción, tanto profesional como psicológicamente

3.1.2.2. Competencia traductora según los niveles del proceso de traducción de Muñoz Martín (2010)

Como se ve en el Gráfico 13, la clasificación de González Davies se puede compatibilizar con los tres niveles del proceso de traducción sugeridos por Muñoz Martín (como se cita en Saldanha, 2014). El primer nivel se relaciona con los estados y las operaciones mentales que participan en el acto de la traducción. El segundo tiene que ver con tareas como lectura e investigación. El tercero tiene que ver con la situación que rodea al acto de la traducción. Los primeros dos niveles pueden ser vistos como aptitudes en la concepción de González Davies. El

tercer nivel, o el contexto en que se da el proceso de traducción (*situatedness*), de la misma manera que la actitud en la clasificación de González Davies, no debería ser ignorada, ya que el conocimiento que tengamos sobre la situación en que se desarrolla el proceso de traducción, podría mejorar la validez ecológica de la investigación en los otros dos niveles (Saldanha, 2014, p. 110). Esta definición de Muñoz Martín nos ayuda a desglosar el concepto de la actitud del traductor que forma parte de nuestra definición de la competencia traductora en los estados mentales y las operaciones relacionadas con la traducción. A su vez, acudimos a la definición del grupo PACTE para desglosar y precisar lo que constituye una “situación que rodea el acto de la traducción”.

3.1.2.3. Áreas de la macrocompetencia de Kelly (2002, 2005)

Las áreas de la macrocompetencia que determina Kelly (2002), en conjunto con las categorías descriptivas del grupo PACTE, nos ayudan a precisar el concepto de las aptitudes del traductor en que se basa nuestra definición. Kelly (2002) define la competencia traductora como una macrocompetencia en la que se contemplan las diferentes habilidades, conocimientos y capacidades (incluyendo aspectos actitudinales) de los traductores profesionales que se dedican a la actividad de manera experta (p. 14). Su definición posterior se alinea mejor con nuestro estudio: “Una combinación de habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes, incluso la disposición para aprender” (Kelly, 2005, p. 117). Según el modelo que describe Kelly (2005), la competencia traductora puede ser dividida en nueve áreas de competencia: competencias comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas; competencias cultural e intercultural; competencias profesional e instrumental; competencia psicofisiológica; competencias interpersonal y estratégica (pp. 32-33). Según su estudio, todas las áreas de competencia son necesarias, tanto a la hora de adquirir la competencia de la traducción, como para que el alumno pueda desarrollarse en su labor profesional de traductor (p. 162). Esta definición, a la vez, puede ser agrupada en las cuatro categorías

descriptivas que forman parte de la definición del grupo PACTE, de la cual hablaremos a continuación.

3.1.2.4. Competencias o categorías descriptivas del Grupo PACTE (2019)

En su último estudio, el Grupo PACTE (2019) propone cinco categorías descriptivas o competencias que ellos consideran “las más recurrentes en las propuestas realizadas desde el mundo académico y profesional de la traducción” (p. 11). Estas cinco categorías o competencias son: competencia lingüística (cultural, enciclopédica y temática); competencia instrumental (competencia de provisión de servicios de traducción y competencia de resolución de problemas).

Dentro del esquema de correlación entre las definiciones que tomamos como base para lo que entendemos como competencia traductora en nuestro estudio, las primeras tres podemos ubicarlas dentro de las aptitudes que destaca González Davies y las tareas tales como lectura e investigación que demarca Muñoz Martín. Estas tres categorías descriptivas del Grupo PACTE también abarcan y presentan de una forma más sucinta las siguientes cinco subcompetencias que determina Kelly: comunicativa, textual, cultural, intercultural e instrumental.

Bajo el concepto de competencia lingüística, el Grupo PACTE (2009) entiende la “comprensión lectora en lengua de partida y de producción escrita en lengua meta” (p. 11). La competencia cultural, enciclopédica y temática “se refiere a la movilización de conocimientos sobre la cultura extranjera y la cultura propia, así como de conocimientos enciclopédicos (de carácter universal) y temáticos de ámbitos específicos para resolver problemas de traducción” (PACTE, 2019, p. 12). La competencia instrumental, a su vez, “se relaciona con el uso de recursos de documentación (tipo de recursos y de consultas) y herramientas tecnológicas” (PACTE, 2019, p. 12).

Las otras dos categorías descriptivas determinadas por el Grupo PACTE —competencia de provisión de servicios de traducción y competencia de resolución de problemas de traducción— caben dentro de la categoría de la actitud del traductor destacada por González Davies y, a la vez, comprenden las otras cuatro subcompetencias determinadas por Kelly: profesional, interpersonal, psicofisiológica y estratégica. La competencia provisión de servicios de traducción “incluye la gestión de asuntos relacionados con el funcionamiento del mercado laboral y del ejercicio de la profesión” (PACTE, 2019, p. 12), y la competencia resolución de problemas de traducción “describe el tipo de problemas de traducción susceptibles de ser resueltos en cada nivel” (PACTE, 2019, p. 13).

3.1.3. Competencia traductora en relación con los objetivos de nuestro estudio

¿Cómo se relaciona la definición de la competencia traductora que proponemos con los objetivos de nuestro estudio? Recordamos que el primer objetivo general de nuestro estudio consiste en *identificar* las prácticas pedagógicas centradas en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje que puedan mejorar la eficacia del proceso de aprendizaje de los estudiantes en un curso de traducción, y así mejorar la adquisición de la competencia traductora. Por lo tanto, el enfoque de nuestra investigación se centra en las estrategias socioafectivas que ayudan a los estudiantes a desarrollar tanto las aptitudes, o el manejo de las competencias lingüística, cultural, enciclopédica, temática e instrumental, como la actitud del traductor, o los estados mentales y las operaciones relacionados con la provisión de los servicios de traducción y el proceso de la resolución de problemas de traducción. Solo con tal definición como nuestra base podemos, al final de la investigación, cumplir con nuestro segundo objetivo general que es *ofrecer* a los formadores de los traductores una serie de estrategias, técnicas y prácticas pedagógicas eficaces, desde el punto de vista de los estudiantes, tanto para el proceso de aprendizaje en una clase virtual de traducción, como para la adquisición de la competencia

traductora. Es decir, lo que consideramos estrategias socioafectivas eficaces son aquellas que permiten a los estudiantes desarrollar las **aptitudes**, o el manejo de las competencias lingüística, cultural, enciclopédica, temática e instrumental; y la **actitud** del traductor, o los estados mentales y las operaciones relacionados con la provisión de los servicios de traducción y el proceso de la resolución de problemas de traducción.

3.2. Principales enfoques en la enseñanza de la traducción

Para hablar sobre los principales enfoques en la enseñanza de la traducción que han guiado tanto nuestra enseñanza como esta investigación, recordamos que, para nosotros, enseñar a traducir quiere decir desarrollar la competencia traductora de acuerdo con los estándares de la profesión. A su vez, entendemos la competencia traductora como el objetivo principal de la enseñanza de la traducción, que consiste en el desarrollo de las aptitudes, o el manejo de las competencias lingüística, cultural, enciclopédica, temática e instrumental; y la actitud del traductor, o los estados mentales y las operaciones relacionados con la provisión de los servicios de traducción y el proceso de la resolución de problemas de traducción.

Las dos definiciones ayudan, primero, a demostrar nuestra perspectiva global **transformacional**, y después, a describir en más detalle los cuatro enfoques pedagógicos que adoptamos en nuestro estudio, de los cuales hablaremos en este apartado siguiendo en parte las descripciones de Hurtado Albir (2019).

3.2.1. Enfoques globales

Para describir la orientación global, usaremos la clasificación que describe González Davies (2004) con los enfoques transmisionista, transaccional y transformacionista, que nos ayudarán a explicar por qué adoptamos la perspectiva transformacional como la perspectiva global.

3.2.1.1. Enfoque transmisionista

La formación en traducción no es algo nuevo, aunque sí lo es su creciente acercamiento a los enfoques pedagógicos más recientes (González Davies, 2004, p. 11). El hecho de que la traducción se consideraba como producto y no como proceso, estaba en la base del enfoque **transmisionista** en la enseñanza de la traducción, en la cual se instruía a los estudiantes a leer y traducir, sin dar lugar a cuestionamientos (González Davies, 2004, p. 14). En efecto, por mucho tiempo a lo largo de la historia de la formación en traducción, los profesores han dado por sentado el hecho de que los estudiantes aprendían la profesión simplemente traduciendo (Kelly, 2005, p. 11), y el profesor tenía el producto final correcto contra el cual se corregían los errores encontrados en el producto de los aprendientes, sin descubrir ni las causas de tales errores, ni el proceso adecuado para poder evitarlos en sus traducciones futuras (Hurtado Albir, 2019, p. 55).

Las actividades desarrolladas sobre la base de la teoría constructivista en el entorno colaborativo, que describiremos más adelante, forman la base de nuestra enseñanza y previenen que esta tome la forma de “una mera recopilación de textos sin que, además, medien criterios de selección” (Hurtado Albir, 2019, p. 55). Además, nuestra enseñanza no se ubica en la categoría transmisionista, dado que por medio de las estrategias socioafectivas que emplea el profesor se busca promover un papel más activo por parte de los estudiantes.

3.2.1.2. Enfoque transaccional

En términos del desarrollo histórico de la didáctica de la traducción, el cambio hacia la definición de la traducción como proceso (ver el enfoque de Gile más abajo), y el aprendizaje como un proceso social, nos permitió desplazar el centro de la enseñanza hacia el estudiante y su interacción con el trabajo de traducción, su profesor y sus compañeros, lo cual se refleja en una variedad de enfoques en la enseñanza de la traducción que se pueden agrupar bajo dos

aproximaciones generales: *transaccional* y *transformacional*. El enfoque transaccional se apoya en la noción de aprendizaje cooperativo, y si bien existe un grupo de trabajo, el profesor sigue siendo el portador de la solución definitiva a los problemas que se presentan en las actividades. No obstante, constituye una evolución hacia el empoderamiento de los estudiantes. Este enfoque forma parte del andamiaje socioconstructivista de nuestra enseñanza.

3.2.1.3. Enfoque transformacional

La meta final de nuestra enseñanza es convertirla en transformacional, que se centra en el aprendizaje colaborativo y en el reconocimiento del proceso de traducción, donde el docente actúa más bien como guía y los procedimientos son un puente entre el trabajo en clase y el trabajo fuera de clase (González Davies, 2004, p. 14). Así, todos los enfoques que presentaremos y las actividades desarrolladas dentro del marco de cada uno de ellos pueden tener un sesgo más transaccional o transformacional, dependiendo del papel del instructor, pero el enfoque global de nuestro estudio es transformacional, con el cual se promueve el cambio del papel de transmisor o conferenciante del profesor, al papel de guía o consejero

Para lograr tal cambio, se empleará el enfoque socioconstructivista, mediante el cual el profesor guiará al alumno a cubrir el terreno entre el conocimiento que efectivamente tiene y el que necesita adquirir, de acuerdo a lo que Vigotsky denomina *zona de desarrollo próximo*. Con tal diseño, los alumnos se convertirán en agentes activos en el proceso de aprendizaje.

3.2.2. Orientación constructivista social y aprendizaje colaborativo

El modelo socioconstructivista y humanista es una de las bases principales de nuestro enfoque pedagógico. El socioconstructivismo tiene su origen en la teoría de desarrollo social de Vigotsky, según la cual el aspecto social juega un papel fundamental en el aprendizaje y la interacción social es necesaria para lograr un desarrollo cognitivo completo. Como hemos dicho anteriormente, de acuerdo con Vigotsky (1978), “toda función en el desarrollo cultural del

[aprendiente] aparece en escena dos veces, en dos planos. Primero, en el plano social y luego en el psicológico; primero entre las personas y luego dentro del [aprendiente]” (p. 45). De este modo, el conocimiento y las destrezas adquiridos en una actividad colectiva a través de la interacción, cooperación o colaboración se internalizan individualmente en cada estudiante (Davydov & Kerr, 1995). En otras palabras, el ambiente de la clase y el desarrollo de cada alumno están estrechamente interconectados y son interdependientes, lo cual convierte la interacción en un elemento integral de cualquier aprendizaje. Dado que la enseñanza a distancia se caracteriza por la separación física entre estudiantes y profesores, y entre los propios estudiantes, se nos hizo necesario buscar estrategias explícitas para crear un ambiente virtual en el cual la interacción social sea posible y eficaz.

Este hecho, en combinación con los hallazgos que encontramos en la literatura publicada sobre la cuestión, nos llevaron a verificar la eficacia de las siguientes cinco estrategias socioafectivas mediante nuestro estudio para llevar nuestra enseñanza hacia la categoría de transformacional con un enfoque colaborativo:

- Mejorar el aprendizaje mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente).
- Mejorar el aprendizaje mediante la sensación de integración al grupo.
- Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas.
- Mejorar el aprendizaje mediante las actividades colaborativas.

La teoría socioconstructivista pone de relieve la importancia del trabajo con un par más competente y de los trabajos colaborativos. A continuación, hablaremos de la importancia que vemos en la creación de una comunidad de práctica y de la sensación de integración al grupo.

3.2.2.1. Creación de una comunidad de práctica y de la sensación de integración al grupo

Como lo nota González Davies (2004), la interacción y la creación de la comunidad de práctica son esenciales en una clase virtual: ayudan a evitar la sensación de aislamiento, la frustración y la ansiedad; son necesarias para el proceso de aprendizaje y proporcionan un estímulo para la autonomía del alumno, y así aumentan su activa participación e implicación. Un trabajo colaborativo en una comunidad de práctica ayuda a los estudiantes a resolver tanto los asuntos relacionados con la tarea traductora como los de índole social, dado que provee apoyo a quienes prefieren expresar su opinión en grupos más pequeños (González Davies, 2017, p. 72).

Además, las emociones intrínsecas esenciales para la motivación del aprendiente son el deseo de ser autónomo y el deseo de ser competente. Shirky (2010) clasifica la primera como una motivación personal y la segunda como una motivación social. Otras dos emociones sociales que identifican Benkler y Nissenbaum (2006), están relacionadas con la sensación de conexión o pertenencia, y con la generosidad y el compartir.

Esta idea puede relacionarse con el paradigma presentado por Wenger (1998) acerca de las comunidades de práctica, que podríamos definir como grupos de individuos que comparten intereses semejantes y que aprenden a hacerlo mejor a medida que logran interactuar con cierta frecuencia (2015, p. 1). Esta noción también fue abordada por Edwards et al. (2012, pp. 34-35). Oxford (2011), a su vez, define una comunidad de práctica como un grupo cuyas metas, creencias y áreas de interés están focalizadas en un ambiente determinado, que puede ser físico o virtual (p. 29). Expandiendo la idea más allá de las fronteras de la clase, Kiraly (2000, pp. 32-33) define la comunidad de práctica como la comunidad de los constructores de conocimiento (*the community of knowledge builders*), insertando a los estudiantes en la comunidad de los traductores desde el comienzo mismo de su formación. Las comunidades de práctica presentan un entorno muy

favorable en el cual se dan múltiples, instantáneas y dinámicas posibilidades de relación con un par más competente.

En cuanto a la sensación de integración al grupo, según el estudio de SUNY Learning Network (1999), la interacción con el profesor es el principal contribuidor a la percepción de aprendizaje en una clase virtual: los estudiantes que reportaron los mayores niveles de interacción con el profesor también fueron los que percibieron un mayor valor de aprendizaje (*perceived learning*) (p. 18). Efectivamente, una interacción frecuente entre el profesor y el estudiante es el factor más importante para la motivación y participación de los aprendientes en el curso. Lo mismo se aplica a la interacción entre alumnos: los que reportaron el mayor nivel de interacción con los demás, también indicaron el mayor nivel de aprendizaje.

Por lo tanto, como hemos dicho anteriormente, los cursos virtuales, para ser efectivos, requieren la **presencia social** del instructor, tal como lo confirman los estudios de Tu (2000), Richardson y Swan (2003), Rovai y Barnum (2003) y Palloff y Pratt (2007). Por presencia social entendemos el nivel de participación afectiva de los estudiantes dentro del medio (Garrison, 1997, p. 6). La presencia social posibilita que los estudiantes vean a los profesores (y a sus pares) como personas físicas reales en su clase virtual (Watwood et al., 2009, p. 7). La interacción entre los estudiantes y el profesor, y entre los estudiantes entre sí, es esencial para la creación de la sinergia, lo que se considera una parte vital de un curso virtual:

mediante la interacción dinámica entre todos los participantes de la comunidad virtual que permite el formato de clase en línea, los estudiantes podrán compartir ideas, comentar su propio trabajo y el de los otros y contribuir al proceso de aprendizaje general, generando de esta forma una sinergia permanente cuyo foco principal está centrado en el estudiante (*Strength of Online Education*).

Para Anderson (2008), la educación virtual no es un obstáculo para la interacción, sino el ambiente que puede acrecentar las vías y posibilidades de una interacción entre el profesor y los alumnos, y de estos entre sí. Es importante señalar, entonces, que la principal virtud de la internet como herramienta de educación es el aumento en cantidad y en diversidad de las capacidades de comunicación.

Al fomentar la interacción en una clase virtual, el profesor también debe tener en cuenta la cultura actual relacionada con el uso de internet, en la cual la interacción, colaboración y divulgación de la información se vuelven más accesibles y democráticas, en el sentido de que cada persona puede expresarse libremente en ciertos medios. Por supuesto, la cultura de internet no se refleja automáticamente en el ámbito de una clase. Por lo tanto, el presente estudio busca proponer estrategias socioafectivas que ayuden a reproducir los aspectos positivos del entorno de internet y fomentarlos en una clase virtual de traducción.

En cuanto a la importancia de la interacción en una clase virtual de traducción, su papel esencial es acentuado por el hecho de que la traducción en su naturaleza es interactiva. La traducción es, según Bassnett (1998)), siempre dialógica, es decir, implica la participación de varias voces (p. 138). Por lo tanto, los estudios de traducción requieren también una pluralidad de voces. Además, la interacción virtual es esencial no solo para un estudiante virtual de traducción, sino también para un profesional en ejercicio. Como parte necesaria de su trabajo, un traductor debe interactuar con otros profesionales tales como gerentes de proyecto, colegas, clientes, revisores, editores, etc. El éxito de su emprendimiento profesional dependerá en gran medida de la habilidad con que se manejen estas relaciones. Por lo tanto, la interacción y comunicación eficaces, que son esenciales para el proceso del aprendizaje y para la creación de comunidades de

práctica, sirven también para dar un paso firme hacia el entrenamiento como futuros traductores profesionales.

3.2.2.2. Concepto de par más competente y de zona de desarrollo próximo

Como ya lo hemos dicho, Vigotsky observó que los discentes aprendían más y con mayor rapidez cuando estaban en compañía de alguien que tenía más conocimiento sobre el tema en cuestión (**el par más competente**) que cuando estaban solos. En relación al par más competente, Vigotsky (1978) introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) para referirse a la diferencia entre lo que un estudiante puede aprender solo y lo que puede aprender bajo la guía o en colaboración con el docente o con pares más competentes. Posteriormente, sobre la base de estas teorías, tuvo lugar la aparición del concepto de andamiaje. Así, el aprendizaje colaborativo centrado en el estudiante debe tener lugar dentro de su zona de desarrollo próximo. El concepto de ZDP está estrechamente relacionado con el concepto de andamiaje, que es la estructura que el profesor crea para que el estudiante construya su propio conocimiento. Esta estructura se retira gradualmente a medida que el alumno aprende y es capaz de resolver cuestiones más complejas por su cuenta. El andamiaje puede tener lugar no solo a través de acciones directas por parte del profesor, sino también por medio de actividades colaborativas en las cuales otro(s) estudiante(s) actúa(n) como par más competente. Estos son aprendientes del mismo curso que, por cualquier motivo, se encuentran, aunque sea momentáneamente, en un estadio más elevado en la escala de aprendizaje de las destrezas en cuestión.

Además de los estudios de Vigotsky (1962, 1978), este estudio se basa también en investigaciones posteriores sobre la teoría socioconstructivista del aprendizaje (Kiraly, 2000, 2005, 2009; González Davies, 2004-2006a, 2006b; González Davies & Kiraly, 2006; La Rocca 2005; Cánovas, González Davies & Keim 2009; Johnson & Johnson, 2009; Varney, 2009; Oxford, 2013; Lantolf & Poenher, 2014; González Davies y Enríquez Raído, 2016). El

socioconstructivismo aplicado específicamente a la educación virtual ha sido también investigado en trabajos como el de Hampel y Stickler (2015). El aprendizaje colaborativo, por su parte, ha sido explorado en Johnson y Johnson (2009). Jiménez-Crespo habla de la historia de la traducción colaborativa en su *Crowdsourcing and Online Collaborative Translations* (2017). González Davies y Enríquez Raído (2016) y Risku, (2002, 2016) exploran el aprendizaje situado en relación a la traducción.

3.2.2.3. Aprendizaje colaborativo

La colaboración en una clase virtual de traducción es esencial tanto para el aspecto afectivo como para el social. Como explica González Davies (2004), el trabajo mancomunado puede ser de gran ayuda para aumentar las habilidades y las capacidades del grupo, a la vez que colabora en reducir cuestiones como las diferencias lingüísticas, idiomáticas y culturales, lo que resulta en un proceso de aprendizaje más efectivo (p. 13).

De lo anterior podemos deducir que cuanto más se ponga el foco de atención en el aprendizaje colaborativo y su aplicación, en lugar de priorizar las calificaciones, mayor será la probabilidad de que los estudiantes tengan predisposición a utilizar estrategias de aprendizaje de orden superior de elaboración, monitoreo de comprensión y pensamiento crítico (Pascarella & Terzini, 2005, p. 180).

La colaboración tiene efectos positivos directos e indirectos sobre el desarrollo del estudiante, especialmente en una clase virtual. Según Dunlap y Grabinger, los estudiantes tienen más predisposición y motivación a correr riesgos en los problemas más complejos cuando sienten el apoyo de sus compañeros. En consecuencia, también pueden alcanzar metas que no lograrían trabajando aisladamente (como se cita en Kiraly, 2000, p. 36). Por lo tanto, la colaboración es esencial tanto para la motivación como para el aspecto emocional.

El aprendizaje colaborativo ayuda a cambiar de un modo transmisionista a uno centrado en el estudiante. Es decir que, a diferencia de los enfoques educativos en traducción del siglo XX, centrados en el maestro y basados en la noción de que la última palabra la tenía el instructor, el modelo de enseñanza centrado en el alumno promulga que el aprendizaje de la traducción es, fundamentalmente, un trabajo colaborativo y de interacción, cuyas características principales son la autonomía del alumno, el aprendizaje cognitivo y el trabajo colaborativo auténtico en el aula (Kiraly, 2015, p. 20).

La evolución en el campo de la tecnología y la comunicación ha suscitado también cambios importantes en la instrucción. Las nuevas herramientas que un instructor tiene a su disposición permiten basar el aprendizaje en las experiencias colaborativas y auténticas. Como ya lo hemos notado anteriormente, tales experiencias son fundamentales para el proceso de aprendizaje de la nueva generación de estudiantes creados por la misma evolución tecnológica que aprenden de una forma más práctica (Boettcher, 2009, p. 15).

Sin embargo, no cualquier trabajo en grupo se convierte en una auténtica colaboración. El rasgo distintivo de esta clase de trabajo colaborativo es que está basado en el concepto de inteligencia colectiva, que podemos definir como una forma de inteligencia distribuida de forma universal, sujeta a constantes mejoras, coordinada en tiempo real y cuyo resultado es el desarrollo efectivo de tareas y actividades (Levy, 1997, p. 13, citado en Jiménez-Crespo, 2017, p. 47).

El aprendizaje cooperativo, por su parte, también se basa en el trabajo en grupos. Serrano y Pons (2014) definen el trabajo cooperativo como:

Una serie de estrategias sistemáticas de enseñanza caracterizadas por la división de la clase/grupo en pequeños equipos de heterogeneidad variable [...] y donde el propósito del proceso consiste en fomentar el mantenimiento de una interdependencia positiva entre los

miembros de estos equipos por medio de los principios específicos de recompensa de grupo o de una organización particular de tareas a realizar para la consecución de los objetivos fijados. (p.781)

Pero, a diferencia de la colaboración, en el aprendizaje cooperativo el instructor no deja de ser la autoridad que provee y controla el conocimiento. El resultado final del trabajo cooperativo es más controlado y predeterminado. Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo no le permite al profesor traspasar los límites de la aproximación transaccional en la cual es la autoridad que tiene la última palabra (González Davies, 2004, p. 13). Y son las actividades colaborativas, en lugar de las cooperativas, las que convierten el proceso de enseñanza y aprendizaje en transformacional (González Davies, 2014, p. 13).

En conclusión, como resultado de los estudios mencionados hasta aquí, podemos establecer cuatro bases que caracterizan y, en gran medida, definen el proceso de aprendizaje colaborativo:

- El estudiante es centro del proceso de instrucción
- La interacción y la práctica activa son fundamentales
- El trabajo en grupos es un aspecto importante del aprendizaje
- Se deben incorporar al aprendizaje estrategias estructuradas para buscar soluciones a problemas del mundo real (Center for Teaching Innovation, Cornell University)

En cuanto a la colaboración en relación con la traducción, St. Andre sostiene que la traducción ha sido a menudo una acción colaborativa a lo largo de su historia (como se cita en Jiménez-Crespo, 2017, p. 39). Como indica Bistué (2013), la traducción se hacía no solo en colaboración con varios traductores, sino que también a varias lenguas simultáneamente. Además, debido a cambios en las costumbres profesionales y a los avances tecnológicos, el aspecto social colaborativo tiene gran importancia para el éxito en el ejercicio de la traducción profesional. Dado

que la traducción hoy en día incluye una gran parte del conocimiento humano expresado de manera escrita, la inmensa diversidad de textos originales y posibilidades de expresión de las ideas hace necesario participar en foros, asociaciones profesionales y grupos de interés para lograr una mayor efectividad profesional. Estos aspectos ya existían antes de la aparición de las TIC y han sido definidos como las características fundamentales de la profesión del traductor, ya a partir de los años 80, por los funcionalistas Holz-Mänttari (1984) y Nord (1991). Sin embargo, son la mecánica, la variedad y la velocidad de estas interacciones que han cambiado, y ahora se realizan casi totalmente en forma virtual y mediante la comunicación escrita, lo cual a la vez modificó el método de trabajo del traductor, según Olvera-Lobo et al. (2009).

En cuanto al trabajo en grupo, el proceso de traducción debe dividirse en distintas etapas y organizarse mediante la asignación de tareas a cada miembro del grupo, los cuales deben cumplir diferentes roles (terminólogo, documentalista, traductor, revisor y gerente de proyecto), de igual forma a como ya se divide el trabajo en las más importantes agencias de traducción. Esta es solo una forma de trabajo en equipo, la cual puede verse enriquecida por el teletrabajo, gracias a los avances tecnológicos (Olvera-Lobo et al., 2009).

3.2.2.4. Cooperación y colaboración en la enseñanza virtual

Las plataformas virtuales colaborativas representan un entorno ideal para la aplicación de la propuesta pedagógica basada en el socioconstructivismo a la enseñanza de la traducción (Jiménez-Crespo, 2017, p. 227). Además, de acuerdo con Olvera-Lobo et al. (2009), la utilización de plataformas virtuales de enseñanza en la traducción es de gran beneficio para los estudiantes, en la medida en que les permite ganar confianza y sentirse satisfechos de sus trabajos (p. 178).

Uno de los primeros investigadores en usar la metodología socioconstructivista para la implementación de la colaboración en una clase de traducción fue Kiraly (1995, 2000), quien definió el método colaborativo no como una simple división de trabajo, sino como producción de

conocimiento en grupo con la participación de cada miembro individual (2000, p. 36). La colaboración permite a los estudiantes de traducción desarrollar la competencia profesional para llevar a cabo una práctica profesional, que podemos definir como la habilidad desarrollada por el traductor para manejarse dentro de las normas de la profesión, en las diferentes situaciones y dentro de los límites sociales y éticos (Király, 2000, p. 31). Esto involucra aspectos tales como el compromiso para cumplir las fechas de entrega e informar al cliente en tiempo y forma si la traducción se va a entregar tarde, y cobrar la tarifa adecuada por el servicio de traducción. Es precisamente en la práctica colaborativa y en la clase donde el estudiante puede desarrollar esta competencia, enfrentando los problemas que requieren que actúe de un modo profesional, trabajando colaborativamente con otros miembros del grupo para encontrar una posible resolución de tales problemas. La colaboración en clase puede tomar una variedad de formas: tanto actividades cortas, como proyectos que duran todo el semestre. De esta forma, los estudiantes construyen su aprendizaje de una manera social y descubren el conocimiento por su cuenta, y, además, colaboran en las asignaturas de traducción de los proyectos profesionales auténticos (Jiménez-Crespo, 2017, p. 233).

3.2.2.5. Creación de la interdependencia positiva

La interdependencia que se crea entre los alumnos durante el proceso de cooperación o colaboración los ayuda a adquirir mayores niveles de motivación para alcanzar el logro de objetivos, desarrollar destrezas de relación interpersonal y aumentar la valoración de sí mismos y del área de estudio (Johnson & Johnson, 1991, p. 17). La **interdependencia positiva** idealmente conectará a los estudiantes de tal modo que ninguno de los miembros del grupo pueda lograr una meta sin que todo el grupo la logre. O, como afirman Johnson et al. (1998), “los miembros del grupo deben saber que triunfan o fracasan juntos” (p.47). La interdependencia positiva debe ser la base de las tácticas (descritas más adelante) que se implementarán para evitar que solo algunos

miembros del grupo hagan todo el trabajo o que la colaboración se convierta en una mera compartimentación de actividades. Además, el rol del profesor es hacer que cada estudiante sienta que contribuye activamente y que tiene una influencia tanto en el proceso como en el producto del trabajo de todo el grupo.

De acuerdo con lo que postulan Chickering y Gamson (1987), el proceso de aprendizaje es más beneficioso cuando se trata de un esfuerzo grupal, en vez de individual (p. 1). En efecto, el aprendizaje positivo es colaborativo y social, alejado de la competitividad y el aislamiento, porque el trabajo en colaboración con otros aumenta los niveles de participación en el aprendizaje, a la vez que profundiza la comprensión y el pensamiento, sobre la base de compartir ideas. Ya que el debate es el elemento central para la creación y mantenimiento de la interacción y la sensación de la comunidad, y dado que la sinergia de los debates constituye una herramienta muy importante en una clase virtual, las estrategias socioafectivas que propondremos más adelante se centran en los foros y otros ámbitos que facilitan y promueven la interacción y la creación de la comunidad de aprendizaje y práctica.

3.2.3. Incidencia en los aspectos profesionales. Aprendizaje situado

Para hablar de la incidencia en los aspectos profesionales y el aprendizaje situado, volveremos otra vez a la definición de la enseñanza de traducción que tomamos como base: enseñar a traducir es desarrollar la competencia traductora de acuerdo con los estándares de la profesión. Por lo tanto, uno de los enfoques principales que orientan la metodología de nuestra clase se basa en las necesidades de la profesión, y fue desarrollado en base a los estudios de Nord (1997), Vienne (1994), Gouadec (2003), Kiraly (2005) y González Davies y Enríquez Raído (2018).

El enfoque de Nord se basa en la premisa de que la capacitación debe ser un simulacro de la práctica profesional, es decir, que no debe involucrar a la traducción propiamente dicha sin un

propósito que lo justifique (Kelly, 2005, p. 12), con un trabajo de andamiaje por parte del profesor, meticulosamente pensado e incorporado en la enseñanza, especialmente al principio, para que las actividades sean realistas y factibles, y que por ello sean motivadoras para los estudiantes (Kelly, 2005, p. 13). Tal enfoque, a la vez, coincide con el enfoque situacional de Vienne y Gouadec, aprendizaje situado y enfoque basado en tareas (*task-based approach*) de González Davies.

La diferencia en las propuestas de Vienne y Gouadec radica en el hecho de que Vienne propone usar como base de la clase una serie de trabajos de traducción que el profesor ya había realizado como traductor profesional. Como afirma Kelly, eso le permitirá al profesor iniciar el proceso de traducción de una manera más auténtica o realista (2005, p. 16). Pero Gouadec propone usar encargos de traducciones reales, hechos por clientes reales, para los programas de capacitación y entrenamiento (Kelly, 2005, p. 16). Esto lo conecta directamente con la práctica de traducción auténtica dentro del enfoque socioconstructivista de Kiraly (2000), quien sostiene que “sería mucho más provechoso y constructivo para la práctica de la traducción y el desarrollo de habilidades, la resolución de proyectos altamente realistas, e incluso genuinos, que una práctica basada meramente en ejercicios simulados” (p. 20). Tales enfoques, a la vez, están relacionados con el *task-based approach* propuesto por González Davies (2003, 2004). En su *Multiple Voice in the Translation Classroom*, González Davies (2004) propone “tomar de los enfoques e ideas de enseñanza del [...] [aprendizaje de idiomas] y luego seleccionar, integrar y adaptar las características especiales de los estudios de traducción” (p. 11). El enfoque que describe tiene como base:

- Principios pedagógicos humanistas
- El enfoque comunicativo
- Aprendizaje cooperativo

- El constructivismo social (p. 12)

En resumen, el objetivo principal de este modelo es fomentar una atmósfera de enseñanza y aprendizaje positiva, donde el trabajo mancomunado sea la herramienta principal para la adquisición de competencia lingüística, enciclopédica, transferencial y profesional, y para desarrollar la capacidad de aprender a aprender sobre la traducción (González Davies, 2004, p. 13). Comprende, además, una serie de actividades basadas en ejercitación concreta y breve, que facilita la práctica de determinados puntos que conducen hacia el mismo objetivo global y producto final, mediante la exploración del conocimiento del proceso (saber cómo) y del conocimiento declarativo (saber qué) (González Davies, 2004, pp. 22-23).

3.2.4. Resumen de los principales enfoques en la enseñanza de la traducción

Para poder desarrollar en nuestros estudiantes las aptitudes, o el manejo de las competencias lingüística, cultural, enciclopédica, temática, e instrumental; y la actitud del traductor, o los estados mentales y las operaciones relacionados con la provisión de los servicios de traducción y el proceso de la resolución de problemas de traducción, adoptamos el enfoque global transformacional para que los estudiantes no solo desarrollen tales aptitudes y actitudes, sino que también puedan utilizarlas y manejarlas independientemente. Este enfoque se relaciona, principalmente, con el primer campo de nuestra investigación: el área de la influencia del profesor. Este enfoque se centra en el aprendizaje colaborativo que, además, refleja las condiciones del trabajo del traductor, que en muchos casos requiere saber trabajar en grupo.

El objetivo pedagógico final es lograr el cambio del papel del profesor, desde transmisor o conferenciante, al papel de guía o consejero (área de la influencia del profesor). Para tal fin, empleamos el enfoque socioconstructivista y ayudamos a los alumnos a cubrir el terreno entre el conocimiento que efectivamente tienen y el que necesitan adquirir. La orientación constructivista social y el aprendizaje colaborativo también nos permiten crear la comunidad de práctica, la

presencia social tanto del profesor como de los estudiantes y su interdependencia positiva. Tal orientación es la base de la cuarta parte de nuestro estudio: el área del marco pedagógico, y, además, abarca el área de las interacciones entre los estudiantes. El aprendizaje colaborativo que se fundamenta en la teoría socioconstructivista forma parte del aprendizaje situado que los preparará mejor para entrar y desempeñarse en el campo laboral, que en nuestra enseñanza tomó forma del enfoque en la incidencia en los aspectos profesionales y se centra en los estados mentales y las operaciones relacionados con la provisión de los servicios de traducción. En cuanto a las cuatro áreas de nuestra investigación, tal enfoque se relaciona tanto con el área de las interacciones

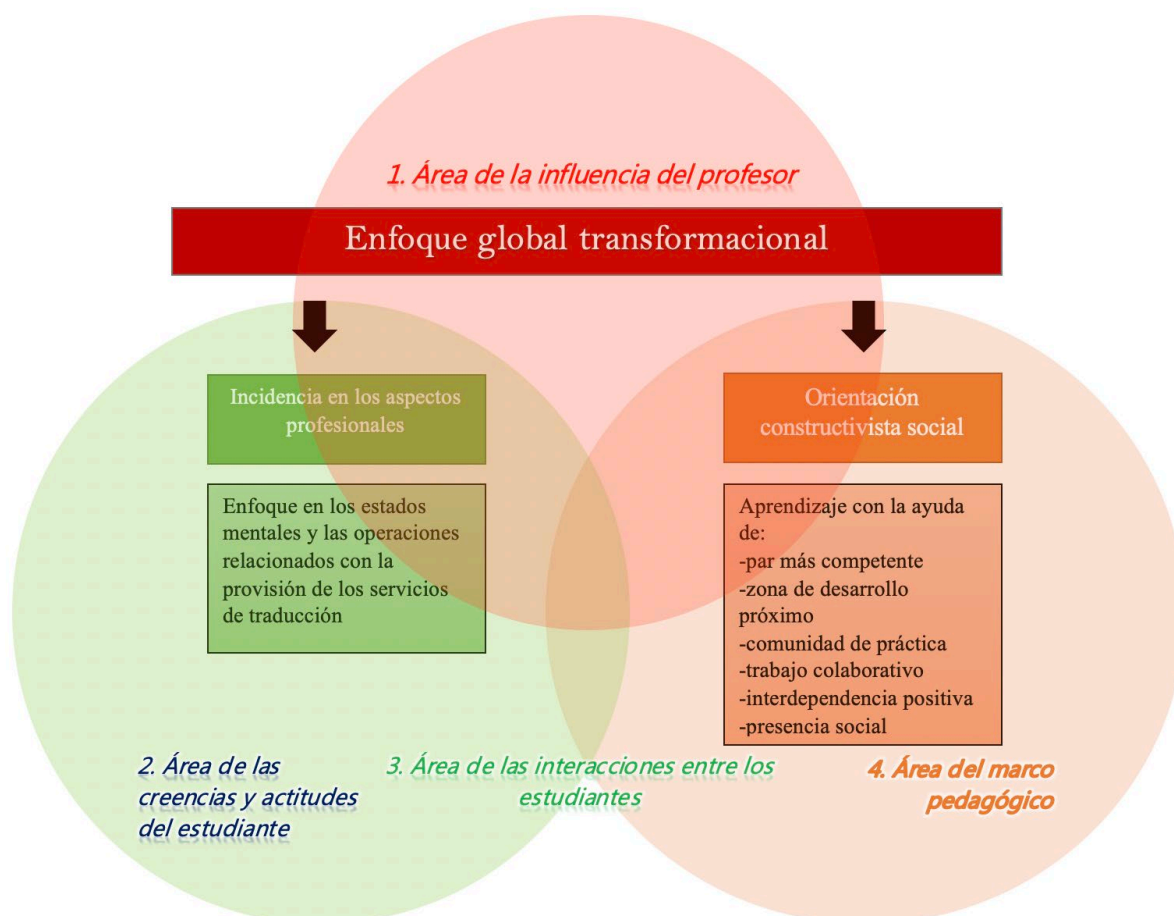


Gráfico 14. Resumen de los enfoques pedagógicos y su correlación con las áreas principales de la investigación

4. Dimensión 3: Estrategias afectivas de aprendizaje de Oxford (2011)

Dado que en una clase virtual el éxito de cada aprendiente depende, en gran medida, del aprendizaje autorregulado, animar y motivar a los estudiantes es probablemente uno de los papeles más importantes que desempeña el instructor. Oxford (2011) presenta las estrategias y las metaestrategias sobre la base de los factores afectivos en una clase de lengua extranjera. Utilizando la base teórica de Oxford (2011), este estudio propone un uso real y eficaz de las estrategias socioafectivas en una clase virtual de traducción.

Las emociones y la motivación constituyen una parte integral del proceso cognitivo e influyen directamente sobre el proceso de aprendizaje (Kim et al., 2014; Oxford, 2011). En la misma sintonía, Rojo (2017) amplía esta afirmación: “Los actos cognitivos y los sociológicos, la emoción y la razón ya no son dicotomías mutuamente excluyentes, sino más bien dos caras de la misma moneda” (p. 371), lo cual se explica también desde el punto de vista neurocientífico.

El aprovechamiento de los aspectos emocionales puede inspirar a los alumnos a alcanzar su máximo rendimiento y potencial. Por otra parte, modificar el rumbo cuando un estudiante no encuentra motivación puede ayudar a dejar atrás obstáculos que con estrategias meramente cognitivas no sería suficiente para resolver (Barkley, 2009, p. 35). En otras palabras, las emociones y la motivación pueden facilitar o dificultar el uso de las estrategias cognitivas, a la vez que influyen sobre la creatividad. Las estrategias afectivas que propone Oxford (2011) están siempre conectadas entre sí y son interdependientes de las estrategias cognitivas.

En cuanto al campo de traducción, “si suponemos que la razón no es separable de la experiencia y la emoción, entonces es lógico inferir que durante [el proceso de] la traducción e interpretación, las emociones y las experiencias anteriores serán activadas inconscientemente,

influyendo en el proceso de toma de decisiones” (Rojo, 2017, p. 380). A partir de la propuesta de Oxford (2011), las estrategias afectivas relevantes para nuestra propuesta son:

- “Activar emociones, creencias y actitudes favorables”
- “Generar y mantener la motivación” (p. 64)

4.1. Activar emociones, creencias y actitudes favorables

En este estudio nos concentraremos en las emociones, no en las creencias o actitudes, por permitir aquellas la utilización de descriptores simples, tanto por parte de quien las experimenta como por parte de un observador. A la vez, reconocemos el hecho de que “los constructos psicológicos son complejos e interdependientes, lo que los hace particularmente difíciles de medir y definir” (Rojo, 2017, p. 382). Definimos emoción como “un estado psicológico complejo que contiene tres componentes distintos: una experiencia subjetiva, una respuesta fisiológica y una respuesta conductual o expresiva” (Hockenbury & Hockenbury, 2007). Si bien varias emociones pueden aparecer simultáneamente, se utilizan descriptores dentro de estas cuatro categorías básicas, definidas por sus extremos (Oxford, 2011):

- **Miedo/Relajación** (aterrorizado, ansioso, un tanto aprensivo, calmo, relajado)
- **Aburrimiento/Interés** (aburrido, desganado, indiferente, interesado, inmerso, fascinado)
- **Ira/Alegría** (furioso, enojado, molesto, satisfecho, contento, encantado)
- **Vergüenza/Orgullo** (mortificado, humillado, avergonzado, aceptado, confiado, orgulloso)

Con base en nuestra investigación adicional de las estrategias socioafectivas, y como resultado de nuestra propia experiencia, nos enfocamos en la relajación, interés, alegría y orgullo

y desarrollamos las siguientes estrategias específicas que describiremos en detalle más adelante y cuya eficacia verificaremos mediante nuestro estudio (Tabla 10):

<i>Tabla 10. Estrategias socioafectivas en relación con los descriptores de Oxford (2011)</i>	
LAS ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS	DESCRIPTORES DE OXFORD (2011)
1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)	
1.1 Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	(Interés)
1.2 Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	(Alegría/Orgullo)
2. El área de las creencias y actitudes del estudiante	
2.1 Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor	(Relajación)
2.2 Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional	(Relajación/Alegría)
3. El área de las interacciones entre los estudiantes	
3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)	(Interés/Relajación)
3.2 Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo	(Interés/Relajación)
3.3 Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas	(Interés/Relajación/Alegría)
4. El área del marco pedagógico	
4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	(Interés/Orgullo)

4.2. Generar y mantener la motivación

Oxford (2011) destaca la importancia de la motivación no solo como una chispa inicial del aprendizaje, sino también como una fuerza importante en el mantenimiento de las ganas de seguir a lo largo del proceso de aprendizaje. También destaca la existencia de los factores externos e internos que influyen sobre la motivación de uno para aprender que se refleja en la existencia de la motivación intrínseca y extrínseca.

En cuanto al proceso del aprendizaje de una lengua extranjera, Oxford (2011) determina dos “orientaciones motivacionales” (p. 73):

- Una **orientación instrumental**, es decir, un deseo de aprender una lengua por una razón práctica, como por ejemplo, para conseguir un empleo

- Una **orientación integrante** o basada en el deseo de acercarse a la comunidad y la cultura de la lengua meta de una forma psicológica y social

Las estrategias que proponemos en relación con la motivación en nuestro estudio reflejan estas dos orientaciones, en que la estrategia de “activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor” se dirige más hacia la orientación integrante y la activación de una motivación intrínseca a lo largo del curso, mientras que la estrategia de “mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro” se dirige hacia la orientación instrumental por medio de una motivación extrínseca (que podría ser necesaria para el mantenimiento de la motivación intrínseca) durante la realización de las tareas de la clase.

4.3. Estrategias metaafectivas

Además de las emociones y la motivación fomentada por el profesor, el éxito del estudiante en una clase virtual depende también de su habilidad de controlar sus propias emociones y su propia motivación. La clave para que las estrategias afectivas funcionen está en el uso de las estrategias metaafectivas, que constituyen una parte importante del estudio de Oxford. Las metaestrategias permiten al estudiante controlar su entorno afectivo interno. Su investigación, a la vez, se basa en los estudios sobre autorregulación, tales como el de Alexander et al. (1998). Según estos autores, la autorregulación depende no solamente del manejo del aspecto cognitivo por parte del estudiante, sino también de la regulación del estado afectivo y del entorno social en el cual se da la comunicación (p. 17).

Las estrategias metaafectivas que propone Oxford (2011) son:

- Prestar atención al aspecto afectivo
- Planear y organizarse para el aspecto afectivo
- Obtener y usar recursos relacionados con el aspecto afectivo

- Dirigir el uso de estrategias afectivas
- Evaluar el aspecto afectivo (p. 63)

Las estrategias metaafectivas son importantes no solo para el aprendizaje, sino también para la profesión misma del traductor, que debe ser consciente de sus emociones y evitar que influyan sobre el proceso y, especialmente, sobre el producto de la traducción. El estudio de Oxford (2011) en el área del metaafecto nos dio la base para el desarrollo de la estrategia de “mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional”.

4.4. Estrategias afectivas de Oxford (2011) aplicadas en nuestro estudio

Como hemos dicho, mientras que Oxford (2011) presenta las estrategias desde el punto de vista del estudiante de lengua extranjera, este trabajo propone estrategias socioafectivas que favorecen el proceso de aprendizaje en una clase virtual de traducción. Tanto el estudio de Oxford (2011), como la investigación teórica que hicimos con base en las estrategias afectivas que propone Oxford (2011), nos ayudaron a desarrollar las siguientes cinco estrategias cuya eficacia verificamos mediante nuestra investigación empírica:

1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos):

1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante **el entusiasmo del profesor**

1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**

2. El área de las creencias y actitudes del estudiante:

2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante **el uso del humor**

2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje mediante **la conciencia emocional**

Sobre la base de la investigación adicional en el área del socioafecto que describiremos a continuación, sugerimos que las estrategias afectivas propuestas por Oxford (2011) deben ser

aplicadas en un contexto social y dentro del marco pedagógico del aprendizaje situado y colaborativo. Dado que la falta de presencia física es parte de la naturaleza de una clase virtual, la sensación de aislamiento y frustración por parte de los estudiantes es un inconveniente frecuente. Crear, entonces, un entorno que los ayude a evitar tales emociones negativas es importante no solamente en cuanto a la relación del estudiante con el material de estudio, sino también para la colaboración, dado que la frustración produce aislamiento y este, obviamente, afecta directamente el aspecto social, el cual es esencial para el aprendizaje según la teoría socioconstructivista.

4.4.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor

Como muestran los estudios de Bardzell et al. (2004), Saba (2003), Spiceland y Hawkins (2000) y Tallent-Runnels et al. (2006), una clase virtual cuyo diseño se centra en la motivación de los estudiantes para aprender aumenta la efectividad de la enseñanza virtual. Activar y mantener la motivación es fundamental en una clase virtual, ya que existe una correlación directa entre la motivación y el rendimiento del estudiante en una clase virtual (Hobson & Puruhito, 2018). La motivación es el componente esencial para fomentar la dedicación de los alumnos. Como explica Barkley (2009): “La participación de los estudiantes se da como resultado de la motivación y el aprendizaje activo, que trabajan de manera sinérgica y, a medida que interactúan, contribuyen a aumentar el grado de compromiso” (pp. 5-8).

De acuerdo con Williams y Burden (1999), la motivación es un estado de estimulación que afecta lo cognitivo y lo emocional, y que genera el impulso de actuar en pos de alcanzar metas u objetivos establecidos con anterioridad, poniendo en juego un cierto esfuerzo físico o intelectual (p. 128). A esta definición puede agregarse la noción recabada por Barkley (2009), la que sostiene que la motivación es un constructo teórico que intenta explicar la causa por la cual nos involucramos en un tema en particular (p. 9).

Según el modelo ARCS de Keller (1987) la motivación depende de los siguientes factores: atención, relevancia, confianza y satisfacción. Proponemos añadir a la lista la autonomía y la necesidad de conectarse con los otros miembros del grupo (*relatedness*) (Hew, 2016, p. 323). Teniendo en cuenta estos factores y necesidades, podemos establecer una aproximación hacia lo que el estudiante debe percibir de su profesor/a para poder resolver con éxito estas necesidades:

- Un conocimiento profundo de la materia en cuestión
- **Entusiasmo genuino por los temas tratados**
- Interés en enseñar el curso

Estos tres elementos son importantes porque ayudan a los estudiantes a valorar la materia y entusiasmarse por el curso (Sansone, Smith, Thomas et al., 2012, pp. 141-142).

Tales hallazgos teóricos resultaron en la estrategia socioafectiva “activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor”, cuya eficacia vamos a verificar mediante nuestro estudio.

4.4.2. Mantener la motivación con la ayuda de un beneficio futuro

El profesor o la profesora debe tratar de generar y mantener la motivación de los estudiantes. Para ello, según Sansone, Smith, Thoman et al. (2012), debe cumplir con tres premisas:

- Promover en los estudiantes la dedicación y la inspiración para querer continuar
- Alentar a los estudiantes a explorar y descubrir
- Ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de capacidad profesional propia (pp. 141-142)

La motivación puede ser no solo interna, sino también, puede ser una influencia exterior que provoca una energía interna para alcanzar una meta (Mashaw, 2012, p. 197). Esta fuerza externa, denominada motivación extrínseca, puede ser cualquier estímulo externo. Por ejemplo, recibir una

buena calificación, un premio o un reconocimiento público. La motivación intrínseca, a su vez, se define como la realización de cualquier actividad por la simple satisfacción de hacerla, más que por cualquier otra consecuencia ulterior (Ryan & Deci, 2000, p. 56). Tal motivación puede surgir del interés, disfrute o satisfacción, desafío personal y desarrollo de una destreza o conocimiento (Ushioda, 2008). Los estudiantes motivados intrínsecamente muestran una mayor conexión con el aprendizaje, aplican su creatividad, usan más estrategias para la resolución de los problemas e interactúan con el material de forma más efectiva (Ushioda, 2008, p. 22). Aunque siempre trataremos de apuntar a llegar a la máxima motivación intrínseca del estudiante, usaremos la estrategia de hacerlos pensar en **un beneficio futuro** como una táctica de mantener su motivación al realizar las tareas de la clase y verificaremos su eficacia mediante el presente estudio.

El estado ideal que queremos que nuestros estudiantes logren se denomina *flow* y consiste en un estado de motivación intrínseca total en el cual la persona está compenetrada en un cien por ciento en el trabajo, al punto de no reparar en factores como el agotamiento y el tiempo invertido (Csikszentmihalyi, 2014, p. 230). Este estado se caracteriza por un compromiso y enfoque total con la tarea en cuestión, y un aumento de la motivación intrínseca: aquello que produce la sensación de *flow* se convierte en el premio obtenido. Por lo tanto, lo que queremos evitar es la ansiedad y el desajuste entre la capacidad del estudiante y el grado de dificultad de la tarea, los principales perturbadores del *flow* (Barkley, 2009, p. 27).

En nuestra búsqueda de los mecanismos que estimulan la motivación de los participantes en proyectos colaborativos de traducción, no podemos ignorar los estudios realizados sobre proyectos de traducción colectiva masiva (*crowdsourcing translation initiatives*), principalmente por dos factores: primero, la elevada cantidad de personas que participan voluntariamente en estos proyectos, y segundo, la falta de un estímulo directo y tangible (como una compensación

económica o la obtención de una certificación profesional o diploma) que caracteriza a estos emprendimientos. Wikipedia, *TED Talks* y Rosetta Foundation son ejemplos de estos proyectos que logran que personas de todo el mundo donen su tiempo y sus habilidades, sin obtener, aparentemente, ningún beneficio tangible. Por supuesto, sabemos que en realidad estas experiencias sí brindan algún tipo de compensación (ver Jiménez-Crespo, 2017, p. 217). Jiménez-Crespo (2017) hace un resumen de los principales factores que motivan a los traductores que participan en los proyectos de traducción en línea voluntariamente, entre los cuales se encuentran:

- Apoyar las causas con las que la organización que los nuclea se comprometió, como brindar un acceso igualitario a la localización de idiomas menores (p. 219)
- La chance de potenciar las competencias de traducción a través de la revisión de sus pares o de la misma organización (p. 219)
- La afinidad con el contenido, material o género traducido (p. 223)

En cuanto a los traductores de TED Talks, a la motivación de apoyar la causa de la organización, se añadió la oportunidad de ser parte de una comunidad (Jiménez-Crespo, 2017, p. 221). Estos hallazgos otra vez subrayan la importancia de la estrategia anteriormente mencionada enfocada en crear una **comunidad de práctica**.

En concordancia con O'Brien (2010), podemos establecer una clasificación de las dos primeras emociones que catalizan la motivación de los aprendices de traducción: a) la emoción personal, que implica el desarrollo de la competencia de traducción; y b) la emoción social, que genera el apoyo a la causa de la organización. Así, la emoción personal podría ser parte de la motivación inicial y la retroalimentación por parte de otros traductores podría ser el factor que motive a los estudiantes a lo largo de cada proyecto, con las dos motivaciones trabajando en tándem.

4.4.3. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor

Las emociones pueden afectar el proceso de aprendizaje, tanto a través del clima emocional en el cual este tiene lugar como a través de las emociones que el contenido provoca en el estudiante. Como afirma Barkley (2009), un buen ambiente de aprendizaje, en el que los aprendientes se sienten a gusto, motivados y respetados, y creen en sus posibilidades de éxito, aumenta los niveles de endorfinas en sangre y estimula los lóbulos frontales, mientras que, en un ambiente negativo, en el que los alumnos se sienten tontos o irrespetados, aumenta los niveles de cortisol en la sangre, lo que produce ansiedad y predispone para la huida o la lucha. En consecuencia, es mucho más probable que los estudiantes recuerden mejor el material que han recibido bajo un aspecto emocional positivo (p. 35).

En cuanto a las clases virtuales, el mismo hecho de ser a distancia puede ser fuente de ansiedad para los estudiantes. De acuerdo con Kropp (2018), comenzar un nuevo semestre lectivo puede ser un factor de ansiedad para los alumnos, lo cual puede verse magnificado si se trata de un entorno virtual en el que los estudiantes no pueden aliviar esa ansiedad en la interacción con sus pares o con su instructor (*Faculty Focus*). En concordancia con el artículo de Kropp, una encuesta elaborada por Conrad (2002) confirma que el miedo y la ansiedad son las principales emociones que experimentan los estudiantes al comienzo de una clase virtual (p. 209). En tanto, un estudio publicado por Willging y Johnson (2009) pone el acento en el desinterés en el contenido y en la frustración tecnológica como razones principales del abandono de los cursos virtuales. Por otra parte, una investigación similar, desarrollada por *SUNY Learning Network* (1999), arrojó como resultado que aquellos estudiantes que experimentaron problemas con el uso de las tecnologías también indicaron haber aprendido menos que el resto de sus compañeros (p. 20).

Un estudio realizado en 2019 por Wolpert-Gawron y compartido en un artículo de *NEA Today*, indica que la razón más frecuentemente mencionada por los estudiantes del sexto al décimo segundo grado, que resulta en un mayor compromiso para con la clase, es un profesor más “humano”. Esto puede lograrse por medio de tres estrategias. La primera coincide con las estrategias que hemos descrito más arriba: el entusiasmo del profesor por la asignatura que enseña y por sus alumnos. Según la investigación, un creciente número de alumnos ha mostrado indicios de la estrecha relación que existe entre el rendimiento estudiantil y el trato de los educadores hacia sus estudiantes. Las otras dos estrategias surgieron de los resultados de nuestro estudio piloto: la capacidad de un docente de usar apropiadamente el humor y compartir experiencias personales, y la habilidad de compartir con la clase, con comodidad, fracasos personales y su superación (p. 24). Por lo tanto, dedicamos dos de las preguntas de la encuesta al papel que juegan el entusiasmo y el humor en el proceso del aprendizaje.

4.4.4. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje mediante la conciencia emocional

Ya en 1788, Noah Webster, el famoso lexicógrafo y educador, en su obra *On the Education of Youth in America*, decía que el hombre debe cultivar con mayor asiduidad su corazón que su mente, ya que sus virtudes impactan con más fuerza en la sociedad que sus capacidades (como se cita en Kamenetz, 2017). Por su parte, Kamenetz (2017) expone las evidencias que demuestran el alcance de la enseñanza social y emocional en los niños, y su influencia en el desarrollo de capacidades no cognitivas, como la automotivación y la determinación, lo que arroja como resultado un mejor rendimiento académico, universitario y laboral, además de influir positivamente en la salud y el bienestar.

Si antes se pensaba que las emociones se originaban en una parte específica del área límbica del cerebro, las nuevas investigaciones demuestran que la emoción no reside en un área aislada del

cerebro, sino que, por el contrario, es desordenada, intrincada e indefinida porque se encuentra en todas partes, y está estrechamente vinculada a la cognición y a la fisiología (Ratey & Galaburda, 2002, pp. 223-224). Por estar tan estrechamente entrelazados, el proceso cognitivo puede alterarse según la situación emocional del estudiante, la cual influye en gran medida en la manera en que la información se conserva y se usa posteriormente (Kim et al., 2014, p. 174).

El dominio afectivo no solo afecta al proceso de aprendizaje, sino que, como afirman Krathwohl et al. (1964), el aprendizaje en sí empieza con el dominio afectivo. Efectivamente, el primer paso para aprender algo es estar dispuesto a aprender. Posteriormente al simple hecho de estar dispuesto a hacer algo, hay que querer hacer algo, lo que constituye la esencia de la motivación, y esto culmina en la internalización del sistema de valores que dirige todo comportamiento.

Además, el aspecto afectivo es una de las tres áreas de importancia para una interacción efectiva y productiva de los estudiantes en una clase virtual, según McDonald y Gibson (1998), quienes estudiaron los patrones de la interacción de los alumnos en una clase que definen como un curso de conferencia virtual asincrónico. Los tres elementos esenciales que se destacan son: la inclusión, el control y el afecto. El afecto se expresa en la confianza, la autodivulgación y la disposición de revelar experiencias, pensamientos e interpretaciones.

Es importante notar que las estrategias socioafectivas se pueden aplicar también al proceso de enseñanza del instructor. Efectivamente, lo que se aplica a los estudiantes como tales también se puede aplicar a los profesores como estudiantes, ya que, como señala Barkley (2009), “enseñar es aprender” (p. 74). Por lo tanto, se conecta la parte afectiva con el área del marco pedagógico.

4.5. Estrategias socioafectivas desarrolladas con base en el marco teórico del enfoque pedagógico

Como resultado del análisis del material publicado en cuanto a la falta de interacción humana directa en la enseñanza virtual, específicamente en la enseñanza de la traducción (O1), encontramos estas seis estrategias socioafectivas, cuya efectividad vamos a verificar mediante el estudio que sigue. A continuación, presentamos las estrategias divididas por el área del análisis:

- 1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos):**
 - 1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante **el entusiasmo del profesor**
 - 1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**
- 2. El área de las creencias y actitudes del estudiante:**
 - 2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante **el uso del humor**
 - 2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la **conciencia emocional**
- 3. El área de las interacciones entre los estudiantes:**
 - 3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (**un par más competente**)
 - 3.2. Mejorar el aprendizaje mediante **la integración del estudiante al grupo**
 - 3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de **las actividades sincrónicas**
- 4. El área del marco pedagógico:**
 - 4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante **las actividades colaborativas**

Como resultado de la experiencia de enseñar la traducción de manera virtual por más de diez años, identificamos las ocho estrategias que resultaron clave para nuestro estudio. Además de completar la base del marco teórico con el enfoque pedagógico de nuestro estudio, el capítulo que

sigue presenta las tácticas y los consejos pedagógicos prácticos para una implementación de las estrategias socioafectivas que utilizamos en nuestro curso.

5. Estrategias y tácticas socioafectivas en una clase virtual: propuestas a partir del marco teórico y de la propia experiencia docente

Los hallazgos teóricos con un enfoque pedagógico en las tres dimensiones —de la educación virtual, la enseñanza de la traducción y de las estrategias socioafectivas de Oxford (2011)— constituyen el cimiento del marco teórico del presente estudio y nos permiten, en gran parte, cumplir con el primer objetivo general de *identificar* las prácticas pedagógicas centradas en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje que puedan mejorar la eficacia del proceso de aprendizaje de los estudiantes en un curso de traducción, y así, facilitar la adquisición de la competencia traductora. Además, pudimos lograr el primer objetivo específico de analizar el material publicado en cuanto a la falta de interacción humana directa en la enseñanza virtual, específicamente en la enseñanza de la traducción, para diseñar un marco teórico de estudio.

Sin embargo, para poder cumplir con el segundo objetivo, el cual consiste en identificar los indicadores que sugieren las prácticas pedagógicas más efectivas, a partir del marco teórico y la observación experiencial, fue necesario tomar nuestra propia experiencia de enseñar un curso virtual de traducción por más de diez años como parte del terreno disponible para cosechar el máximo de los indicadores en el área de la enseñanza virtual de traducción, a lo cual dedicaremos el presente capítulo. Como hemos dicho, nuestra propia experiencia confirma la efectividad de las ocho estrategias socioafectivas identificadas en nuestro marco teórico. Para presentar los resultados de nuestra propia experiencia, otra vez seguiremos el orden de las cuatro áreas que habíamos identificado:

1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)
2. El área de las creencias y actitudes del estudiante
3. El área de las interacciones entre los estudiantes
4. El área del marco pedagógico

5.1. Experiencia en el área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)

Según nuestra propia experiencia, las dos estrategias que identificamos en el área de la influencia del profesor coinciden con las que habíamos identificado en nuestro marco teórico con el enfoque pedagógico:

1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante **el entusiasmo del profesor**

1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**

A continuación, describiremos las posibles tácticas que podrían ayudar a implementar las dos estrategias.

5.1.1. Tácticas posibles para activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor

Con la ayuda de nuestra propia experiencia y la búsqueda de las aproximaciones pedagógicas efectivas para mostrar el entusiasmo del profesor, descubrimos las siguientes tácticas:

- Crear una efectiva estructura curricular y presentación de los materiales:
 - Una interfaz fácil de navegar
 - Navegación guiada por el entorno virtual
 - Acciones eficaces de comunicación virtual
 - Creación de caminos abiertos para la construcción del aprendizaje personalizado
- Crear las vías para el aprendizaje situado
- Crear la percepción de control sobre el proceso de aprendizaje

5.1.1.1. Crear una interfaz fácil de navegar

Una de las vías principales a través de la cual los estudiantes pueden percibir el entusiasmo del profesor a lo largo del curso, lo que a su vez podría convertirse en una fuente de motivación,

es por medio de un curso bien diseñado. Como dice Deacon (2012), “[e]n el aprendizaje a distancia, la presentación y la organización del material establece no solo el tono académico para el curso, sino también el social/afectivo” (p. 8). Un cuidadoso diseño del curso ayuda a crear un contexto de apoyo desde antes del primer día de clase (Baker, 2010, p. 6) y comunicar el entusiasmo del profesor sobre el curso y su interés en el aprendizaje de los estudiantes, y de este modo activar su motivación y reducir su ansiedad. A continuación, proponemos algunas tácticas para una efectiva estructura curricular y presentación de los materiales.

Para que la presentación de la clase virtual sea efectiva, el curso se divide típicamente en semanas, con cada una de ellas dedicada a un tema específico. Por ejemplo, el curso puede estar dividido en temas semanales, tales como: introducción a la traducción, análisis del texto original, uso de diccionarios, errores comunes en la traducción, etc.

La necesidad de una efectiva presentación de los materiales también se origina en las características de los estudiantes que han crecido en la época de internet. Hasta hace pocos años, el profesor y los libros de texto eran los proveedores casi exclusivos de la información relevante del curso. En cuanto al acceso a la información, los estudiantes dependían del profesor y un número limitado de recursos bibliográficos. Hoy en día, los alumnos pueden acceder casi instantáneamente a una cantidad inmensa de información desde su propia computadora o teléfono celular. Watwood et al. (2009), afirman que “[v]ivimos en una era en la que el vasto depósito de conocimiento humano está disponible y es de fácil acceso, literalmente al alcance de la mano” (p. 2). Pero el contenido en sí no es lo que constituye el curso, ni genera aprendizaje. Además de la miríada de información disponible en internet sobre casi cualquier ámbito del conocimiento humano, existe una gran cantidad de MOOCs (cursos virtuales abiertos y gratuitos), ofrecidos por diversas instituciones (incluso universidades de mucho prestigio, como MIT, Harvard, Berkeley) que

presentan la información de manera sistemática y organizada. Sin embargo, el acceso a la información (aun la información metódicamente seleccionada y organizada) no se traduce automáticamente en destrezas adquiridas. Es el papel del instructor crear caminos para que el aprendizaje se produzca de la manera más efectiva a través de la calidad del diseño del curso, la selección apropiada del contenido y una muy buena generación de oportunidades de aprendizaje (Watwood et al., 2009, p. 3). Los estudiantes, en general, ya no ven el curso y a su profesor como los proveedores de información, sino más bien como el “guía” o consejero que les muestra el camino más efectivo hacia el objetivo profesional deseado.

Dos acrónimos que pueden contener los conceptos fundamentales en cuanto al diseño del curso son: KISS (*Keep It Simply-Structured*) y WWW (*What-Where-When*) sugeridos por Zayac. El primero hace alusión a la necesidad de presentar instrucciones simples y directas. Los componentes del acrónimo WWW son:

1. **Qué** (What) es lo que debo hacer (las tareas y actividades deben ser claras y presentadas de una manera coherente)
2. **Dónde** (Where) lo debo hacer (explicar claramente dónde y cómo se debe entregar cada tarea/actividad)
3. **Cuándo** (When) lo debo hacer (asignar una fecha específica y claramente identificada para cada actividad y tarea)

5.1.1.2. Guiar la navegación por el entorno virtual

Además de diseñar un curso de estructura clara y fácil de navegar, hay que asegurarse de que los estudiantes aprendan rápidamente a moverse dentro de la plataforma de enseñanza. Es posible que nuestros alumnos tengan mucha experiencia en redes sociales y en la vida virtual en general, pero esto no significa que sean eficientes en la educación virtual y sus herramientas, o que no necesiten apoyo y motivación por parte del profesor para poder tener éxito en la clase. Tampoco

quiere decir que no tengan ansiedad y miedo ante el entorno virtual educativo, que no es igual al entorno virtual de otros ámbitos (redes sociales, mensajes de texto, foros abiertos, canales de vídeo, etc.). De acuerdo con Lehmann (2004), “Incluso si alguien no está seguro de qué puede esperar en un curso presencial, al menos tiene alguna idea general de cómo funcionan estas clases” (p. 56). Todas las personas han estado en clases presenciales, pero para quienes toman una clase virtual por primera vez, el nivel de ansiedad puede ser elevado, porque en algunos casos no conocen la dinámica de un curso virtual. Además, la plétora de opciones y la diversidad de las actividades y herramientas que ofrecemos, pueden desorientar a un estudiante nuevo en el formato virtual. Por otra parte, al no poder mostrar su ansiedad, frustración, desorientación, a través de un simple gesto, mirada o su postura corporal, ni recibir una especie de retroalimentación instantánea a la cual tendría acceso en una clase presencial, el estudiante podría sentirse desmotivado y empezar el camino al abandono del curso (Watwood et al., 2009, p. 17).

La familiaridad con el entorno virtual no solo reduce la ansiedad de los estudiantes, sino que también incrementa la motivación y profundiza el proceso cognitivo, en comparación con los principiantes en términos de educación virtual (Watwood et al., 2009, p. 19). Al ganar más experiencia en el curso virtual, el enfoque de los estudiantes puede desprenderse gradualmente de la preocupación por las calificaciones (aprobar el curso, o la motivación externa) y dirigirse más hacia el aprendizaje en sí (motivación intrínseca) e idealmente hacia el *flow* que hemos descrito anteriormente. Los instructores pueden “guiar este cambio de manera que los estudiantes asuman más responsabilidad sobre su propio aprendizaje en entornos de aprendizaje a distancia. Por lo tanto, deben diseñarse intervenciones para permitir a los estudiantes progresar en este cambio a un ritmo más rápido, por ejemplo, a través de materiales de introducción al aprendizaje en línea” (Watwood et al., 2009, p. 19).

Con el fin de que la estructura de la clase virtual no se convierta en una fuente de desmotivación de los estudiantes y a los efectos de ayudarlos a navegar la clase, proponemos las siguientes tácticas:

- Al principio del programa, explicar claramente la estructura de la clase para que los alumnos sepan dónde encontrar información fundamental del curso (temario, fechas importantes, datos de contacto, etc.). También deben conocer las rutinas de la clase, por ejemplo: cómo entregar los proyectos y actividades, dónde encontrar información y cómo hacer preguntas sobre el curso. Normalmente, se pone a disposición de los estudiantes un documento de preguntas frecuentes (*FAQ sheet*) que debe acompañarse con un vídeo de pantalla en el cual el profesor explica cómo hacer y presentar las actividades más habituales (aplicaciones como Echo 360 o Screencast-O-Matic permiten hacer esto fácilmente).
- Explicar claramente las primeras acciones que los estudiantes deben hacer. Por ejemplo, unos días antes del comienzo del curso, se puede compartir un anuncio muy corto con los estudiantes, que diga: “Bienvenidos al curso de... Por favor, después de leer esta breve información general, haga clic en Start Here para empezar el curso”. Se puede complementar este mensaje con una imagen visual positiva y simple.
- Junto con el documento con preguntas más frecuentes, compartir una lista de consejos para lograr el éxito en una clase virtual. Por ejemplo, Tips for Online Success compilada por Illinois Online Network, que recomienda: “Aproveche al máximo las conferencias en línea: todo lo que pueda hacer para evitar sentirse aislado es extremadamente importante, y participar en conferencias en línea le dará acceso a otros

estudiantes que están tomando el mismo curso que usted al mismo tiempo”. Otros recursos que se pueden compartir con los estudiantes son:

- What Makes a Successful Online Student, de la Universidad de Illinois Springfield, que habla de las cualidades que debe tener un estudiante virtual
- This Time Management Formula Really Works, estrategias para un efectivo manejo del tiempo de un estudiante virtual, de Dumas (2014)

5.1.1.3. Utilizar eficazmente la comunicación virtual

Para demostrar el entusiasmo del profesor con el fin de mantener la motivación de los estudiantes en el curso, se debe dar a los alumnos la oportunidad de plantear sus dudas particulares, y el instructor debe asegurarse de que las consultas sean respondidas lo más pronto posible. Para eso se recomienda implementar un foro de ayuda, en el cual los alumnos pueden hacer preguntas generales sobre el curso o sobre una actividad en particular. Se estimula a todos los estudiantes a responder las preguntas de sus compañeros. Los aprendientes, por lo general, sienten orgullo en poder ayudar a sus pares y a la vez, quienes tienen preguntas, se sienten menos intimidados porque la respuesta no viene necesariamente del profesor, sino de sus iguales. Este sistema tiene la ventaja adicional de minimizar las posibilidades de repetición de preguntas, lo que sucede si se utiliza un medio de comunicación privado como el correo electrónico.

Proponemos la siguiente lista de posibles acciones eficaces de comunicación virtual:

- Se debe establecer una rutina de comunicación con los estudiantes en cuanto a los trabajos, las expectativas, las fechas límite de entrega de trabajos, las reuniones virtuales y, en general, cualquier tema importante del curso. Esto, normalmente, se hace mediante anuncios que quedan en la plataforma y se envían automáticamente a todos los alumnos en forma de correo electrónico. Es importante recalcar al principio del

curso que todo estudiante debe leer la información de los anuncios o revisar su cuenta de correo electrónico de la universidad diariamente.

- Para evitar la fatiga que produce mirar por demasiado tiempo a una pantalla estática, es aconsejable presentar las lecturas extensas en forma segmentada y combinando texto con audio y vídeo. Hay que tratar de no exceder las cuatro o cinco pantallas de extensión. Si no hay manera de evitar una lectura de un documento/ artículo largo, el instructor puede informar al estudiante al principio de la página: “Es posible que prefieras imprimir este texto para facilitar la lectura”. Incluir la duración de un vídeo o un audio en el título también los ayuda a utilizar de una manera más efectiva el tiempo que tienen a disposición para dedicarlo al estudio. Eso también ayuda a crear un contexto de atención (*context of care*), en el cual el estudiante siente que al profesor realmente le importan sus alumnos.

5.1.1.4. Crear caminos abiertos para la construcción del aprendizaje personalizado

Otra táctica que puede ayudar a mostrar el entusiasmo del profesor, y así mantener la motivación de los estudiantes, es por medio de los caminos abiertos para la construcción del aprendizaje personalizado.

Personalización del curso es parte del diseño orgánico de instrucción que propone Boettcher (2009), que debe ser “bien definido pero flexible y abierto, para adaptarse a los objetivos específicos del alumno” (p. 15). La personalización del curso ayuda no solo a motivar y aumentar la participación de los estudiantes, sino también a inclinar el paradigma del proceso de la enseñanza hacia los alumnos. Se puede hacer que estos perciban el curso como más personalizado mediante las siguientes tácticas:

- Usar una variedad de recursos, materiales y tipos de actividades que estimulen a diferentes tipos de aprendientes, como videopresentaciones, foros para discusiones virtuales, chats, presentaciones con video en tiempo real y lecturas del curso con enlaces para lecturas adicionales (Mupinga et al., 2006). Para el proyecto final o la presentación de lecturas se puede ofrecer a los estudiantes hacerlo de diferentes maneras, por ejemplo, en forma de póster usando una plataforma como Canva. Esto atiende también a los diferentes niveles de habilidades y experiencias de los estudiantes en cuanto al uso de tecnología (Hew & Kadir, 2016) y además aumenta la motivación intrínseca, según Pacansky-Brock (2017). Hay que tener en cuenta que es natural que los estudiantes con menos experiencia tecnológica sientan más ansiedad y miedo, lo cual afecta su motivación y satisfacción.

Dado que no es siempre posible para el profesor saber las preferencias en el proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, se los puede ayudar a determinar su propio estilo de aprendizaje, ofreciendo tomar un quiz de autoevaluación, como Online Learning Readiness Questionnaire, de la North Carolina Central University Online, Learning Styles Assessment, Study Skills Report.

- Usar materiales que permitan a cada estudiante establecer conexiones con el mundo profesional. El material utilizado ha de ser relevante en cuanto a las necesidades, las experiencias y las metas profesionales de cada alumno (dentro de los límites permitidos por el syllabus); para que el profesor esté familiarizado desde el principio con tales intereses y aspiraciones individuales, Boettcher (2009) propone que los estudiantes personalicen las metas en el foro o en un blog (p. 5).

Acostumbrados a la disposición de la información en internet, la cual les permite, en cierta medida, construir su propio camino individualizado en búsqueda de información, los estudiantes también quieren sentir control sobre su propio aprendizaje en un curso virtual y de este modo sentirse más motivados e interesados en su propio aprendizaje. Para tal fin, el profesor debe crear accesibilidad (velocidad/ ritmo y profundidad) y flexibilidad (el tipo de medio). Además, debe ofrecer material y actividades opcionales que el estudiante interesado particularmente en esa área apreciará. Por ejemplo, se pueden crear carpetas con más información relacionada con diferentes áreas de la traducción, de manera que cada alumno pueda explorar en detalle el campo de su interés.

Wolpert-Gawron (2019), explica: “Los estudiantes estarán más comprometidos si usted está interesado en ellos más allá del alcance del aprendizaje académico” (p. 25). Y sugiere: “Se puede iniciar un calendario de eventos públicos y los estudiantes pueden agregar sus propios conciertos, juegos y otras actividades” (p. 25).

Para crear más conexión personal con el contenido, se puede empezar el curso con reflexiones autobiográficas, “un ensayo en respuesta a una pauta que les pide que reflexionen sobre su historia personal en relación con el curso o disciplina. A medida que los estudiantes piensan y cuentan su historia, conectan su propia vida y experiencia con lo que están estudiando, explorando sus creencias, actitudes, valores, preferencias, conocimientos previos, problemas de aprendizaje, prejuicios, etc.” (Barkley, 2009, p. 301). Por ejemplo, se puede pedir que los estudiantes describan una de las experiencias más memorables conectadas con la traducción y explicar por qué fue o no fue positiva. También se puede pedirles que expliquen si esa experiencia se relaciona con su decisión de tomar esta clase.

Otra opción podría ser pedirles que escriban un ensayo para relacionar la historia de su familia con la evolución de su interés en la traducción. Se puede sugerir que dividan el ensayo en períodos definidos, como, por ejemplo: “25 años antes de que nacieras: ¿dónde vivían tus padres/abuelos?; ¿qué estaba sucediendo en tu familia y en el mundo?”. Después se les puede pedir que reflexionen sobre su experiencia acumulativa: “¿En qué medida tus experiencias y el contexto en que te criaste formaron tu interés en la traducción o la pasión por ella? ¿En qué medida estas experiencias particulares te acercan o te distinguen del resto de los estudiantes de esta clase?” (adoptado de los ejemplos de Barkley, 2009, pp. 301-302).

Parte de la creación del aprendizaje personalizado consiste en que los estudiantes perciban el nivel del curso estimulante, de una manera apropiada y adecuada para su nivel de conocimiento y experiencia. Para hacerlo en una clase virtual, se pueden crear círculos de evaluación de la calidad de la clase (*Classroom Assessment Quality Circles*), que consiste en la creación de grupos de cinco a ocho estudiantes con quienes el profesor se reunirá regularmente para escuchar sus comentarios sobre los materiales y las actividades del curso. Eso no solo permite al profesor adaptar el curso a las necesidades y el ritmo de cada grupo específico, sino además involucrar a los estudiantes en el proceso de la toma de decisiones en cuanto al funcionamiento de la clase (Barkley, 2009, p. 129).

5.1.2. Tácticas relacionadas con un beneficio futuro para mantener la motivación de los estudiantes

Las siguientes tácticas, además de activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor, pueden ayudar también a mantener la motivación de los estudiantes al realizar las tareas de la clase con la ayuda de un beneficio futuro. Proponemos las siguientes tácticas:

- Crear caminos para el aprendizaje situado

- Crear una percepción de control sobre el proceso de aprendizaje

5.1.2.1. Crear caminos para el aprendizaje situado

El profesor puede mostrar su entusiasmo por el curso e interés en el aprendizaje de los estudiantes conectando el material enseñado con los intereses profesionales de estos, abriendo así vías para el aprendizaje situado. Sobre la base de los comentarios de los estudiantes, creamos una lista de sugerencias para el profesor, para conectar el curso con el futuro profesional de sus alumnos:

- Conectar explícitamente cada actividad con la meta profesional de los estudiantes para activar y mantener su motivación y concentración
- Conectar explícitamente algunas de las actividades con una destreza personal que les ayudará a completar mejor su trabajo profesional actual o futuro como traductor
- Conectar explícitamente las materias del curso con el examen de certificación de ATA
- Hacer más explícitas las destrezas traductoras que se practican en cada tarea asignada
- Presentar los errores comunes en el examen de certificación de ATA
- De vez en cuando, incluir las actividades que les podrían recordar la pasión por la profesión y la dedicación que tienen hacia ella
- Con las actividades colaborativas y las que requieren la interacción con los demás, y también con la participación en las conferencias y los eventos locales, recordar a los estudiantes que las relaciones profesionales que establecen son parte de su preparación profesional
- Pedir a los estudiantes que busquen oportunidades para hacer un trabajo voluntario de traducción, por ejemplo, folletos (turísticos, médicos, de los museos locales, etc.). El tener un cliente como receptor de su producto los estimulará y los hará familiarizarse

- con aspectos del proceso de traducción profesional (fechas límite, calidad del producto final, etc.)
- Incluir presentaciones ofrecidas por expertos en un área específica de traducción
 - Ponerlos en contacto con los estudiantes de años anteriores para una posible tutoría o asesoría en cuanto al desarrollo profesional, o como asistentes de la clase o, simplemente, para compartir sus consejos para tener éxito con los nuevos alumnos (Barkley, 2009, p. 125)
 - Celebrar la comunidad:
 - Si en una clase presencial al final del curso se puede organizar una fiesta, en una clase virtual se puede crear una Galería de logros, para la cual se pide a los estudiantes que creen una lista de los logros que han experimentado durante el semestre. Después, cada uno leerá los posts e indicará algunos de los logros de los otros que rigen para ellos también, pero en los cuales no habían pensado. Al final, el instructor hace un resumen con los logros más populares, extraordinarios e inesperados (Barkley, 2009, p. 125).
 - Se puede crear un muro de la sabiduría (*Wall of Wisdom*) usando VoiceThread, como lo propone Pacansky-Brock, preguntando a sus estudiantes cómo se sentían al principio de la clase y qué saben ahora que les gustaría haber sabido desde el principio. Lo comparten para que los futuros estudiantes aprendan de la experiencia de los demás.
 - Incluir proyectos auténticos. Kiraly (2000), por ejemplo, propone enfocarse en un proyecto de traducción publicable como el componente central de la clase (p. 60).

- Usar un contrato en vez de baremos, que incluirá la información sobre los programas, las herramientas, las fechas límite, requisitos especiales, precio, etc. (Kiraly, 2000, p. 151).
- Preparar presentaciones conducidas por profesionales expertos (*guest speakers*) que hablarán sobre un tema particular y responderán las preguntas de los estudiantes. Se recomienda mandarles un documento vivo (Google Docs) con antelación, en el cual los estudiantes pueden escribir sus preguntas.
- Los juegos de roles (*role-playing*) son otra manera de incluir el aprendizaje semiauténtico que explora en más detalle Rebecca Teed en su “Role-Playing Exercises”¹¹.

Además de ser parte de la estrategia de activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor, estas tácticas pueden ser eficaces para mantener la motivación de los estudiantes al realizar las tareas de la clase con la ayuda de un beneficio futuro.

5.1.2.2. Crear una percepción de control sobre el proceso de aprendizaje

Además de ayudarles a mantener la motivación, el aprendizaje situado puede crear más vías para los estudiantes de pensar en un beneficio futuro mediante la percepción del control sobre el proceso de aprendizaje. Para que cada estudiante se sienta en control de su propio proceso de aprendizaje, sugerimos:

- Usar textos provistos por los estudiantes como ejercicios de traducción. Se proveen instrucciones claras en cuanto a las características de los textos que pueden proponer (por ejemplo, de acuerdo a los estándares que utiliza ATA para seleccionar los

¹¹ Ver <https://serc.carleton.edu/introgeo/roleplaying/index.html>

fragmentos de su examen de certificación). Se eligen los mejores textos propuestos por los estudiantes como ejercicios de clase.

- Dar a los estudiantes la posibilidad de participar en algunas decisiones del curso, por ejemplo, la fecha de un examen, o la manera de proceder en una situación que no está contemplada en el programa.
- Crear actividades opcionales para aquellos que quieren más práctica, como, por ejemplo, competencias y desafíos opcionales.

5.2. Experiencia en el área de las creencias y actitudes del estudiante

En el apartado que sigue, proponemos las tácticas con base en nuestra experiencia en relación con las estrategias socioafectivas en el área de las creencias y actitudes del estudiante, que ayudan a implementar las siguientes estrategias socioafectivas:

2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante **el uso del humor**

2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la **conciencia emocional**

Las tácticas que descubrimos son:

- Crear la proximidad comunicativa
- Crear la presencia social del profesor

5.2.1. Creación de la proximidad comunicativa

Según el estudio de Fredericksen et al. (1999), la percepción del nivel de aprendizaje y de satisfacción de los estudiantes que no tienen acceso adecuado a su instructor es significativamente menor que la de los estudiantes que tienen más interacción con su profesor (p. 23). Algunas de las investigaciones en el campo de la comunicación pueden indicar cómo fomentar una sensación de cercanía psicológica, por ejemplo, por medio de la proximidad comunicativa (*communication*

immediacy), el concepto propuesto por Mehrabian (1971) que se refiere a los comportamientos físicos y verbales que reducen la distancia psicológica y física entre los individuos. Los comportamientos físicos incluyen, en una clase presencial, mirar a los ojos, sonreír, inclinarse hacia los estudiantes. Aquellos que notan tal comportamiento por parte de su profesor, tienden a sentirse más motivados y lo ven más confiable (Mottet & Richmond, 1998; Schrodt et al., 2009; Witt & Wheelless, 2001). Según Seidel y Tanner (2013), la proximidad del instructor es también una herramienta contra la resistencia de los estudiantes.

5.2.1.1. Comunicación verbal

En una clase virtual, los comportamientos de proximidad verbal adquieren una importancia mayor, ya que las posibilidades de usar los no verbales son muy limitadas. Para aumentar la proximidad verbal, el profesor puede:

- Al principio del curso, mandar un mensaje de bienvenida
- Dirigirse a los estudiantes por su nombre
- Usar verbos en primera persona del plural (nosotros) para reforzar la idea de grupo;
- Iniciar debates espontáneos, no programados
- Hacer preguntas para demostrar interés
- Brindar elogios al grupo en general
- Asumir inmediatamente la responsabilidad de los errores y fracasos propios y del grupo
- Revelar cierta información personal (pero no demasiada)

En cuanto a los debates espontáneos, Wolpert-Gawron (2019) sugiere: “Aléjese del libro de texto: traiga ejemplos de su área de contenido de lugares fuera del libro de texto tradicional. Demuestre que está pensando en el material, y muestre su entusiasmo trayendo algo que encontró en su tiempo libre” (p. 25).

Para asegurarse de que los estudiantes perciban la accesibilidad y proximidad del profesor sin la exigencia de estar disponible las veinticuatro horas para atender a sus necesidades, es importante establecer las expectativas de comunicación con el instructor. El profesor debe no solo establecer vías para la interacción efectiva con los alumnos (correo electrónico, foro de preguntas, comentarios dentro de documentos, etc.), sino también dejar sentadas las expectativas de tal interacción. Hay que ser explícito en cuanto al plazo normal y máximo en que el profesor se compromete a responder consultas, por qué medio se deben canalizar ciertas preguntas, etc. Si “el tiempo de respuesta a las solicitudes de asistencia de los estudiantes se comunica claramente y se aplica de manera constante, la decepción, la ansiedad y la confusión de los estudiantes se pueden reducir, y la satisfacción y el aprendizaje se pueden aumentar (Frederickson et al., 1999, p. 23).

5.2.1.1.1. Compartir cierta información personal

Revelar cierta información personal puede contribuir a la creación de la proximidad comunicativa. Especialmente en una clase virtual, en la cual los estudiantes no tienen la oportunidad de encontrarse con su instructor de manera casual u observar su apariencia, modo de vestirse, su comportamiento, gestos, lenguaje corporal y comentarios casuales, la información personal puede ayudar a humanizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta puede ser una manera de reducir la ansiedad y crear cercanía entre el profesor y los estudiantes. Como sostiene Harper (2005), si los instructores están dispuestos a revelar información de sí mismos, los estudiantes responderán revelando información, generalmente, en una medida similar. Esto crea un lazo interpersonal que ayudará a todas las partes a enfrentar las dificultades que aparecerán durante el curso y que pueden perjudicar la relación estudiante-instructor. Se han encontrado correlaciones positivas entre la autorrevelación en línea por parte de los profesores y la percepción, por parte de los alumnos, de un vínculo interpersonal con sus instructores. Además, como hemos mencionado antes, el estudio de Wolpert-Gawron (2019) encontró que el lazo personal que los

estudiantes establecieron con el profesor en una de las escuelas que participaron en la investigación, ayudó a “disminuir la brecha de rendimiento en esta escuela en más del 60 por ciento” (p. 24). Para resumir los resultados de su estudio de una manera informal, Wolpert-Gawron dice: “Así es: tu interés en la jardinería, correr maratones, tu blog de comida o, en mi caso, las historietas, puede impulsar la participación y, en última instancia, mejorar el rendimiento de los estudiantes” (p. 24). Al exhibir estos aspectos de su vida privada, el profesor puede ayudar a mitigar la apatía de los estudiantes.

Por ejemplo, al principio de la clase es importante compartir su “biografía” (humanizada, no académica o profesional) o una página “Conoce al profesor”. Este debe mostrar que es una persona real, con su personalidad y su vida fuera del mundo académico.

Los datos posibles para incluir en la “biografía” podrían ser:

- Información acerca de su filosofía de enseñanza y las partes del curso que particularmente lo entusiasman y que quiere compartir por su valor para el campo de traducción y la sociedad en general. El entusiasmo del profesor se hace visible y contagia a los estudiantes
- Experiencia con la enseñanza virtual
- Información personal, como pasatiempos, intereses, familia, historia personal, pasiones, obsesiones, etc. Eso les permitirá a los estudiantes descubrir más conexiones con el profesor fuera del material académico
- Fotos

5.2.1.1.2. Obtener cierta información personal

Como primera actividad del curso, se puede pedir que los alumnos compartan su propia biografía en el foro de discusión. Tal intercambio de información personal puede ser parte de las actividades iniciales para fomentar un rápido desarrollo de la confianza entre los estudiantes y

proporcionar un modelo para asegurar una interacción cálida, personalizada, real y respetuosa. Además, puede alentarlos a compartir sus propias experiencias y creencias en las otras interacciones con el profesor y los compañeros a lo largo del curso (Swan, 2004). Para crear lazos personales estrechos entre los estudiantes desde el principio, en vez de pedir que ellos mismos se presenten, se puede hacer entrevistas dobles (*Dyadic Interviews*) (Barkley, 2009, pp. 305-306). Otra posibilidad es que durante las primeras semanas hagan varias actividades en las que los estudiantes tendrán la oportunidad de presentarse y contar a los demás sobre sí mismos: videos, mapas interactivos, foros. Al final del período de presentaciones, se les ofrecerá un *quiz* para evaluar cuánto aprendió cada uno sobre sus compañeros. Cada respuesta correcta les dará un punto extra hacia una de las tareas de la tercera semana.

La meta principal de tales actividades es crear la cercanía entre los estudiantes y el profesor. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, si la cercanía se hace demasiado íntima, puede ser contraproducente: los profesores pueden perder su imagen profesional y los estudiantes pueden temer que sus perfiles públicos (si se comienza un contacto en Facebook, por ejemplo) influyan negativamente en su imagen ante el profesor y sus compañeros (Mazer et al., 2007, p. 12.)

5.2.1.1.3. Hacer el proceso evaluativo más personalizado

En cuanto al comportamiento verbal, hay que notar también que el papel de la crítica es fundamental para la motivación de los estudiantes. Proveer comentarios inmediatos, personalizados, claros y específicos es una manera en que el profesor puede mostrar su capacidad de escuchar y motivar a los estudiantes a seguir participando, avanzando y mejorando en el curso.

Hay que tener en cuenta que, como dicen Trad et al. (2014), la crítica puede motivar a los estudiantes a mejorar, pero si no se hace bien puede desanimarlos. Se debe criticar un producto o una acción, no a la persona. De lo contrario, es posible que quede atrapado psicológicamente en la posición negativa que le hemos “asignado”. Estos principios se aplican también en clases

presenciales, pero en una clase a distancia requieren aún más atención, dado que la falta de presencia física quita al profesor la posibilidad de suavizar una crítica por medio de una sonrisa, o identificar, al ver su lenguaje gestual, que el estudiante se ha enfadado.

5.2.1.2. Comunicación no verbal

Para crear la proximidad comunicativa es importante pensar no solo en el contenido, sino también en la forma misma de comunicarse. Se sugiere evitar el tono autoritario, ya empezando con el sílabo del curso. Como nota Singham (2005), el lenguaje tradicional de los sílabos es “formal y defensivo, como si un comité hubiera considerado todas las maneras posibles en que algo podría salir mal y todas las leyes posibles que se podrían aplicar, para así diseñar las reglas para prevenir un desastre” (p. 53). Se sugiere usar, tanto en el sílabo, como en otras comunicaciones, un tono más conversacional, pero a la vez evitando el uso de los coloquialismos. Se puede incluso usar, con cuidado, el humor. También hay que ser conciso y evitar el uso de comunicaciones de más de dos pantallas de extensión, ya que los lectores tienden a perder el enfoque si el mensaje es más largo.

En una clase virtual, para crear una proximidad no verbal el profesor puede:

- Usar videograbaciones teniendo en cuenta el lenguaje gestual, como por ejemplo la sensación de la mirada directa. Tal efecto se puede lograr filmando al profesor en un entorno informal y mirando directamente a la cámara. La sonrisa y los gestos abiertos también pueden acortar la distancia psicológica entre el profesor y los estudiantes. Al principio de la clase, se sugiere incluir un video corto del instructor presentándose para los alumnos. De esta manera, los estudiantes van a poder crear una imagen mental positiva del profesor, la cual probablemente se mantendrá para muchas futuras interacciones.

- Utilizar grabaciones de voz. De acuerdo con Bolliger et al. (2010), poder escuchar la voz del instructor hace sentir a sus alumnos más conectados con él y ayudan a humanizar la experiencia de aprendizaje virtual (p. 720). Los podcasts pueden ser muy efectivos: ayudan a reducir la sensación de aislamiento de los estudiantes y promueven la presencia social. Por ejemplo, se pueden hacer breves videos de pantalla (*screencasts*) para responder ciertas preguntas, darles retroalimentación a los alumnos o mandar un mensaje de apoyo para un estudiante que parece tener dificultades en el curso. En el ejemplo que dan Watwood et al. (2017), Jane, la instructora, que implementaba tal práctica, fue percibida como una profesora “cálida y accesible, a pesar de que nunca la habían conocido físicamente”. Otro instructor, que suele grabar mensajes de retroalimentación como parte de la evaluación de las actividades, recibió este comentario de uno de sus estudiantes: “Me gustan mucho los mensajes de voz. Escuchar tu voz directamente analizando mi trabajo me da una mejor idea de cómo realmente lo percibiste. A menudo les digo a los demás que el correo electrónico es un buen medio para usar, pero siento que el correo electrónico es muy subjetivo para la interpretación y que a veces el significado de la respuesta de una persona puede perderse en la traducción”.

Tanto en las videograbaciones como en las grabaciones de voz, es importante no perseguir la perfección. Los pequeños errores, tartamudeos, interrupciones y lapsus añaden un toque humano al curso, y evitan invertir demasiado tiempo en las grabaciones. La naturalidad y la espontaneidad son apreciadas por la mayoría de los estudiantes.

Para hacer las grabaciones de voz se puede usar Audacity, Mote, Online Voice Recorder, además de otras aplicaciones disponibles. Para las grabaciones de pantalla o videos recomendamos usar Screencast-O-Matic, pero también hay gran variedad de opciones.

- Usar más elementos visuales como colores, imágenes y algunas fotos del profesor en un entorno académico que destaquen su expresividad, accesibilidad y dedicación. “Las imágenes son una forma poderosa de generar interés en los estudiantes en línea, especialmente a los de las nuevas generaciones” (Bellman & Kim, 2018, p.1). El diseño tiene un efecto en nuestras emociones y percepciones, y un diseño visual atractivo, ordenado, simple e intuitivo puede ayudar a crear unas emociones positivas, aumentar la motivación y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes virtuales. Además, un curso visualmente bien diseñado es fundamental para la creación del contexto de cuidado y la credibilidad del profesor. Es una manera de comunicar la importancia que tienen tanto el curso como los estudiantes para el instructor. Según el estudio de Robins y Holmes (2007) sobre la conexión entre la estética de la presentación de un sitio web y la percepción de la credibilidad, los elementos como el diseño gráfico (*layout*), las fuentes (*fonts*) y los colores, tienen una gran influencia sobre las percepciones de credibilidad y la calidad del producto en los usuarios. Se sugiere tener en cuenta los siguientes principios en cuanto a la presentación visual del curso:
 - Menos, es más: Tratar de presentar el mínimo necesario de información en cada comunicación y documento; usar solo el texto y las imágenes indispensables para el aprendizaje.

- Limitar los colores: Para el esquema de colores del curso, no escoger más que entre dos y cuatro colores, por ejemplo: dos colores neutrales contrastantes y un color que acentúe, para usar en los casos especiales para una mayor atención.
- El uso de determinados tipos de letra: Usar ciertos tipos de letra como representaciones de la variedad de tonos de voz: serio, con énfasis, juguetón, etc., limitando el número de enfatizaciones solo a la información crucial.
- Crear relaciones: Se puede ayudar a los estudiantes a construir relaciones con los materiales a través del uso del mismo color, tipo de letra y posición física en la página.

5.2.2. Creación de presencia social del profesor

Como hemos notado antes, la presencia social, tanto del profesor como de los estudiantes, es un componente fundamental e imprescindible del aprendizaje virtual, hecho sustentado por nuestra propia experiencia y las investigaciones de Tu (2000), Stacey y Fountain (2001), Richardson y Swan (2003), Rovai y Barnum (2003) y Palloff y Pratt (2007). Para que los estudiantes sientan la presencia del profesor, él tiene que ser visible, lo cual, en un entorno virtual, por lo general requiere algún tipo de acción. La tecnología permite al instructor crear lo que DiVerniero y Hosek (2011) llaman una atmósfera dialógica (pp. 429-430). La comunicación mediada por computadora puede ayudar a desarrollar la atmósfera de diálogo de las siguientes tres maneras:

- Aumentar la eficacia de la comunicación diaria. La disponibilidad de medios electrónicos permite al profesor responder e iniciar conversaciones con rapidez y regularidad.

- Aumentar la percepción de los estudiantes de la disponibilidad del profesor. La comunicación fuera del horario tradicional de una clase presencial hace que se produzca la sensación de una atención y contacto “permanentes”.
- Permitir a los estudiantes más tímidos, que en una clase presencial no se sentirían cómodos en una situación de exposición, dirigirse al profesor para hacer preguntas o expresar dudas.

Otras maneras de crear la presencia social del profesor son:

- Enfocar las discusiones en problemas específicos, lo que Kiraly (2000) llama apropiación (p. 79) (interpretación y reformulación de las ideas de los estudiantes);
- Traer más información de otras fuentes externas (Baker, 2010, pp. 23-24);
- Incluir actividades sincrónicas (reuniones virtuales). Según los estudios de Baker (2010) y Nippard y Murphy (2007), los estudiantes en los cursos sincrónicos por lo general evalúan la presencia del profesor como más alta. Las reuniones virtuales sincrónicas enfatizan la existencia e identidad del grupo y sus miembros en una forma más tangible. En muchos casos, son las únicas oportunidades que los estudiantes tienen de poder tener una conversación real con sus compañeros y el profesor, y por lo tanto pueden tener un rol destacado en el bienestar socioafectivo de la clase. El grado de compromiso y entusiasmo de los alumnos, así como la calidad de sus trabajos, suele mejorar luego de cada reunión virtual.

Dado que en una clase en línea los aprendientes pueden participar desde husos horarios diferentes, conviene programar las reuniones sincrónicas a distintas horas a lo largo del curso, para permitir a cada estudiante participar al menos una vez, sin dejar de considerar la disponibilidad horaria de la mayoría de los estudiantes. También se les puede dar la fecha de una serie de

reuniones a lo largo del curso, entre las cuales los estudiantes solo escogerán una para participar, guiar o resumir, para pasar más tarde el conocimiento al resto de la clase. Con suficiente tiempo, los estudiantes podrán escoger una según el tema que les interese. Para las reuniones virtuales se puede utilizar Blackboard Collaborate Ultra, GoToMeeting, Zoom, Google Meet o cualquier otra herramienta disponible para reuniones sincrónicas. Si el sistema lo permite, compartir la pantalla del presentador es muy útil para aclarar dudas sobre el uso de la plataforma, mostrar errores típicos, ejemplificar modos de trabajo, etc. Se sugieren cuatro tipos de reuniones durante el semestre:

- Reuniones generales (tres por semestre). Son conducidas por el profesor para plantear objetivos, hacer anuncios importantes y aclarar dudas generales sobre el curso. Se realizan al comienzo, cerca de la mitad y al final del curso. La participación en tiempo real siempre es altamente recomendada, pero no obligatoria para un curso cuyos estudiantes son adultos con responsabilidades de familia y trabajo. Quienes no puedan participar en tiempo real deben ver la grabación de la reunión que queda disponible en la plataforma virtual en un plazo de 48 horas.
- Reuniones sobre temas específicos de contenido (dos o tres por semestre). Por ejemplo, el uso de un programa de memoria de traducción en particular o recursos para la traducción médica. Estas reuniones siempre están a cargo de un invitado experto en el tema, con la presencia del profesor como moderador.
- Reuniones de estudio sobre un tema en particular (dos a cuatro por semestre). Estas reuniones son organizadas por iniciativa de los estudiantes y pueden “invitar” al profesor a participar si lo desean. Reemplazan a las típicas reuniones de estudio presenciales para prepararse para un examen o un proyecto.

- Reuniones sociales y de contacto profesional —networking— (dos por semestre). Estas son voluntarias y semiestructuradas. Se realizan al comienzo y al final del semestre. Se divide la clase en grupos de interés, generalmente asociados a un tipo de traducción en particular (traducción jurídica, médica, financiera, literaria, etc.).

Además de las reuniones arriba mencionadas, el instructor debe ofrecer horas de consulta semanales, sincrónicas y con horarios determinados y publicados al comienzo del semestre.

Aunque estas tácticas ayudan a crear la presencia social del profesor, es importante notar que una excesiva presencia y una aproximación un tanto verticalista pueden inhibir la participación de los estudiantes. Por eso, se deben implementar tácticas para que el alumno siempre esté en el centro de la enseñanza-aprendizaje, como se describe en la siguiente sección.

5.2.3. Creación de un ambiente relajado mediante el uso de juegos y elementos lúdicos

En una clase virtual, el humor cobra aún más importancia porque puede humanizar la atmósfera y ayudar a los estudiantes a relajarse de una forma instantánea. Aun los estudiantes menos activos se sienten más inclinados a participar y compartir algunas anécdotas, chistes o casos de traducciones incorrectas, porque este tipo de información genera una reacción positiva. Estas actividades también mejoran la actitud de los estudiantes hacia el curso en general. Además, según estudios recientes, tales como el de Piore (2019), el humor activa nuestro cerebro y mejora el bienestar general, posiblemente más que cualquier otra cosa. Según los nuevos hallazgos, el humor nos hace más inteligentes y saludables, y estimula el cerebro de la misma forma que una información compleja. Además, los procesos cerebrales se frenan o se dificultan bajo el estrés, y el humor es un remedio natural contra esto.

Una de las funciones inesperadas pero ideales para los fines de nuestra investigación, es la creación de la proximidad social. El humor nos obliga a considerar otras perspectivas y nos fuerza

a sentir una cercanía con las personas comúnmente ajenas o distantes. Si varias personas se ríen de algo, no solo ya tienen algo en común, sino también quiere decir que están de acuerdo en un cierto nivel.

En cuanto al uso de las actividades con elementos lúdicos, según González Davies (2004), pueden “contribuir a la relajación, a una cierta reducción de la inhibición, a deshacer el bloqueo creativo y a unir al grupo” (p. 4). Así pueden ayudar en el dominio socioafectivo y, por lo tanto, es importante darles espacio en el diseño del curso. Por ejemplo, al final de cada unidad didáctica, se puede incluir una actividad lúdica, tal como encontrar errores de traducción que producen un efecto humorístico.

Una manera de empezar a construir la comunidad de práctica con el uso del humor es a través de un buen *icebreaker*. La primera característica de un *icebreaker* efectivo, según Donaldson y Conrad (2013), es que tiene que ser divertido (p. 47). Las otras son:

- Debe enfocarse en lo personal, no el contenido del curso
- Debe requerir una interacción entre los estudiantes
- Debe requerir una búsqueda de los puntos en común con los otros estudiantes
- Debe requerir el uso de imaginación, creatividad y expresión de las emociones sinceras

5.3. Experiencia en el área de las interacciones entre los estudiantes

Según nuestra experiencia, las estrategias socioafectivas que resultan efectivas en el área de las interacciones entre los estudiantes son:

- 3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (**un par más competente**)
- 3.2. Mejorar el aprendizaje mediante **la integración del estudiante al grupo**
- 3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de **actividades sincrónicas**

La táctica general que proponemos es crear una comunidad de práctica por medio de:

- Foro de discusión
- Revisión por pares

5.3.1. Creación de una comunidad de práctica

Ser parte de la comunidad es una necesidad básica de los seres humanos que, originalmente, aseguraba la supervivencia de un individuo. Además, ser parte de una comunidad —“con sus lazos estrechos y las expectativas de estar en contacto permanente con círculos grandes de amigos y conocidos” (Barkley, 2009, p. 24)— es una de las características de los estudiantes universitarios de hoy. Es, por lo tanto, imperativo construir el curso de tal manera que la clase se convierta en una comunidad de práctica (Clark & Mayer, 2003; Richardson & Swan, 2003; Palloff & Pratt, 2007; Ko & Rossen, 2008), la característica principal de una clase virtual efectiva. De acuerdo a nuestra experiencia, cuando el grupo es relativamente grande, a lo largo del curso se formarán múltiples comunidades de práctica más pequeñas, con características propias y fines específicos. Según Palloff y Pratt (2007), para crear una comunidad de práctica, se necesitan:

- Una activa interacción, con base tanto en el contenido del curso como en la comunicación personal
- El aprendizaje colaborativo a través de la comunicación directa entre los estudiantes (evidenciada por los comentarios y preguntas dirigidas directamente hacia los otros estudiantes)
- El conocimiento construido socialmente que se muestra a través de las preguntas, cuestionamiento, crítica constructiva, reflexiones, desacuerdos, discusiones y acuerdos
- Intercambio de recursos e información entre los estudiantes
- Manifestaciones de apoyo entre los estudiantes y el deseo de ayudar en cuanto a la crítica y revisión de trabajo de los compañeros (p. 22)

A continuación, nos enfocaremos en los elementos centrales para la creación de comunidad de práctica, específicos para una clase de traducción.

5.3.1.1. Foros de discusión

El foro puede ayudar a disminuir la sensación de aislamiento de los estudiantes y darles un espacio para expresar sus logros, miedos y frustraciones sobre el curso en general o sobre una actividad en particular, creando así una comunidad. Para que el foro se convierta en una herramienta de la comunidad de práctica, se pueden dar instrucciones específicas sobre su uso, como, por ejemplo:

- Dirigirse a los demás por su nombre;
- Justificar sus opiniones y expandir afirmaciones generales; solo decir: “estoy de acuerdo” o “muy bien” no contarán como participación en la discusión: si el estudiante está de acuerdo o en desacuerdo, debe explicar la razón
- Incorporar citas de las lecturas y los materiales de la clase, indicando el autor y la página
- Incluir, cuando sea posible, la propia experiencia personal, profesional o académica
- Siempre tratar a los demás con respeto, especialmente al expresar una opinión opuesta
- Tener en cuenta que en un curso a distancia la relación con los demás se construye lingüísticamente (a través de las palabras), por lo que se deben cuidar mucho los detalles de la comunicación en los foros; usar la gramática y la ortografía apropiada para el entorno profesional (el mismo que usaría con sus clientes), sin convertir el lenguaje en demasiado académico, formal, frío. Es importante mantener su propia voz, única y especial
- Citar las opiniones de los otros estudiantes para mostrar su voluntad de escuchar

- Leer todos los comentarios antes de añadir el suyo para contribuir positivamente a la discusión en lugar de repetir ideas ya expresadas
- Tratar de comunicarse de una forma efectiva en un ambiente virtual (por ejemplo, usando los emoticones, símbolos, etc.)
- Mantener los mensajes privados de forma privada (no reenviar al grupo mensajes privados)

5.3.1.1.1. Organización

El profesor también debe tratar de evitar que la participación en el foro se perciba como una simple obligación rutinaria. Por ejemplo, si se trata de las discusiones sobre las lecturas semanales, una posible táctica es dividir a los estudiantes en tres grupos. Las tareas para cada grupo pueden ser:

- Grupo A prepara un resumen de la lectura y la presenta en el foro con comentarios sobre el contenido
- Grupo B lee el resumen y comentarios del Grupo A y responde con observaciones propias
- Grupo C elabora preguntas y respuestas basadas en la lectura y los comentarios, las publica en el foro y las coloca en un repositorio que servirá de repaso para el examen final

Al rotar los grupos cada semana, se da a la discusión una cierta variedad y no se convierte en una actividad rutinaria. Las preguntas preparadas por el Grupo C sirven para que los estudiantes se autoevalúen y pueden utilizarse en algún examen parcial.

Otra táctica es implementar debates dirigidos por los estudiantes. Para tal fin, primero, cada estudiante postea en el foro de discusión una pregunta basada en una reflexión crítica sobre el

material o lectura de la semana. Después de compartir las preguntas, cada uno debe tratar de responder o poner un comentario sobre las preguntas de sus compañeros y dirigir la discusión que se genera a partir de su propia pregunta. En otras palabras, los estudiantes se convierten en facilitadores de su propio hilo de discusión. Para que esto funcione, también se debe exigir a los estudiantes que participen en al menos dos o tres hilos de discusión además de los suyos (pueden participar en más si lo desean).

Otra manera de fomentar interacción y discusiones entre los estudiantes es a través de la técnica que Barkley (2009) llama Progressive Project, cuando se trata de una lectura controversial o difícil. Primero, los alumnos escogen un tema para debate de la lista sugerida por el profesor. Luego, el profesor forma grupos de dos estudiantes. El estudiante A escribe tres argumentos “pro” o favorables con puntos de apoyo y se los manda al estudiante B, quien a su vez añade tres argumentos en contra con sus puntos de apoyo y entrega el trabajo. El profesor comparte los seis argumentos con otro estudiante, quien va a evaluar los puntos fuertes y débiles de ambos lados. Al final, el trabajo se entrega al profesor una vez más y se evalúan las tres partes juntas (p. 201).

Para hablar de una lectura se puede también crear Analytic Teams, que es una técnica de aprendizaje colaborativo en la que cada miembro del equipo asume un rol propio con una responsabilidad específica asignada durante una tarea de completar una lectura crítica, escuchar una conferencia o mirar un video. Los posibles roles son: “el resumidor” (que provee un resumen del contenido), “el conector” (que relaciona el contenido con un conocimiento previo o con el mundo exterior), “el defensor” y “el crítico” que se enfocan en el proceso analítico más que en el proceso grupal (Barkley, 2009, p. 207).

En cuanto a las herramientas, además del foro de discusión propio de la plataforma de enseñanza virtual, se pueden usar sitios externos como Disqus, Piazza o Padlet. Estos se pueden usar también para proyectos colaborativos y para generar ideas en conjunto (*brainstorming*).

5.3.1.1.2. Evaluación de la participación

Para asegurarnos de que los estudiantes cumplan con las reglas y sepan qué se espera de ellos, desde la primera semana del curso, les damos un baremo denominado CLASS sobre la base del cual medimos su participación en el curso¹². Este baremo les explica que los cinco puntos clave de una participación ideal en nuestro curso son:

C - Communication:

La necesidad humana de tener **Comunicación** es una parte esencial de la propia razón por la cual existe la traducción. Nos esforzamos en alcanzar la precisión en la traducción de manera que se transmita lo que se estaba comunicando en el texto original. El vocabulario, la gramática, puntuación y ortografía, son herramientas esenciales para una comunicación más precisa. El estudiante se debe **esforzar en utilizar** todas las herramientas gramaticales, léxicas, fonéticas y escritas que tiene a su disposición para comunicar los pensamientos e ideas de la manera más precisa. Esto va a estar en el centro de nuestra valoración de la participación y asignaciones, orales y escritas.

L - Listening:

Escuchar es “hacer un esfuerzo por oír algo; estar alerta y listo para oír algo.” Escuchar requiere esfuerzo para estar **alertas y listos**. En nuestro curso, escuchar se refiere tanto a un contexto oral como escrito. Es el primer paso que se espera que los estudiantes completen según van trabajando en sus asignaciones y van participando en las actividades en clase, así

¹² Ver el Anexo 4.

como la finalización de sus traducciones. Uno de los ejemplos de escuchar bien, que garantiza finalizar las tareas exitosamente, es el leer o escuchar cuidadosamente las instrucciones provistas y seguirlas al pie de la letra. En cuanto a asignaciones de traducciones en específico, “escuchar” lo que dice el original es el primer paso en el proceso de traducción.

A - Agency:

Por **Implicación en el aprendizaje**, nos referimos al control y compromiso del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje. El estudiante debe tener un papel activo en cuanto al curso. El estudiante debe pensar no solo *qué* aprende, sino que también *por qué* y *cómo* va a adquirir y compartir su conocimiento.

S - Self-reflection:

Aunque la **Autorreflexión** surge del aprendizaje responsable y del compromiso, se aplica más al resultado que el estudiante produce. El producto representa no solo su aprendizaje, sino también cuánto trabajó con el material, el curso, sus compañeros de clase e instructores, así como su estado actual (físico, emocional, cognitivo y social). Para poder evaluar su autorreflexión, al momento de entregar un trabajo, el estudiante se debe preguntar: “¿Este producto refleja con exactitud mi aprendizaje? ¿Refleja mi indiferencia intencional o mi compromiso activo y apasionado? ¿Quise demostrar descuido o quise demostrar que respeto genuinamente mi propio trabajo?”

S - Shared community of practice:

La participación en la **Comunidad de práctica compartida** es fundamental para el aprendizaje. La interacción social, la revisión por pares y las actividades colaborativas no son simplemente complementos del proceso de aprendizaje del estudiante, más bien son los vehículos primarios que lo van acercando a los objetivos de aprendizaje de nuestra clase.

Para elevar la implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, se los puede incluir también en el proceso de la creación de las reglas de comunicación en el curso. Este podría ser el primer foro de discusión en el cual los estudiantes publicarán una lista de cuatro o cinco reglas con una breve explicación del porqué consideran importante cada una de las reglas que incluyeron como respuesta.

En cuanto a los foros de discusión semanales, hay que construir las discusiones alrededor de los intereses, preocupaciones y experiencias de los estudiantes. Boettcher y Conrad (2016) dan una lista de estrategias para crear unas preguntas efectivas para la discusión (p. 88). Por ejemplo, las preguntas deben ser abiertas y exploratorias, sin requerir una respuesta definitiva, ya que, al responder un estudiante, ya no habrá espacio para más discusión. El conocimiento de la información factual puede verificarse mediante evaluaciones breves después de la presentación de los materiales y, después, puede ser incluida en la descripción de la discusión.

Durante cada semana, el profesor debería

- Reconocer y reforzar las contribuciones de los estudiantes
- Tratar de desarrollar la conversación ofreciendo otras opiniones (con la extensión de no más de dos o tres párrafos de información) o pidiendo más detalles
- Plantearse, mediante preguntas, la solidez o debilidad de algunas respuestas, conclusiones o ideas
- Pedir comprobación, ejemplos o evidencia

Si como parte de la participación en el foro se les pidió compartir comentarios en relación a las respuestas de los compañeros, el profesor debe asegurarse de dar algún tipo de comentario a las contribuciones que quedaron sin ninguna respuesta.

5.3.1.1.3. Resolución de conflictos

Si se detecta algún tipo de conducta agresiva y problemática, hay que resolver el asunto inmediatamente. Si fuera necesario, hay que eliminar el comentario y contactar al estudiante mediante un correo electrónico o una llamada telefónica. Virgil (2001) da una lista muy útil para lidiar con diferentes tipos de intervenciones negativas por parte de los estudiantes.

Aunque también habría que enfatizar el hecho de que la diferencia de opiniones no solo no es nada malo en cualquier discusión, sino que, además, se considera un indicador de que ya se ha desarrollado la confianza dentro del grupo. El profesor debe modelar la forma de comunicación deseada en el foro. Debe enfatizar que su opinión no es la única correcta, para lograr que los estudiantes den su opinión personal y no se limiten a tratar de adivinar la respuesta que quiere escuchar el instructor.

El desacuerdo es algo que el profesor puede empezar a modelar muy temprano en el curso, mediante el foro de discusión. Se puede empezar expresando un desacuerdo con la opinión del autor de una de las lecturas de la semana. También se pueden incluir los debates y temas que solicitarían opiniones y puntos de vista contrarios para así fomentar más participación. Es una de las ventajas que ofrece la educación virtual. El curso presencial muchas veces no ofrece un tiempo suficiente para un desarrollo profundo y multifacético de un tema. Las clases virtuales ofrecen una oportunidad para que los estudiantes lean cuidadosamente, críticamente, escriban reflexivamente y ordenen lógicamente su argumento con las evidencias de apoyo.

También hay que crear formas de presencia social de los estudiantes, ya que según el estudio de Rovai y Barnum (2003), la interacción activa de los alumnos en una clase virtual define la percepción de su nivel de aprendizaje. Además, como afirma Vigotsky (1978), la interacción es la base del aprendizaje en sí. Junto con las actividades que requieren interacción entre los

estudiantes, se puede también pedir que estos hagan un resumen de los pasos de la creación del conocimiento a través de tal interacción (Swan, 2004).

Usando la idea de la profesora Johansen, descrita en el estudio de Watwood et al. (2009), en vez de simplemente requerir la participación en el foro de discusión, durante la primera semana del curso, cada estudiante elige a un compañero con quien hablará sobre el material antes de participar en la discusión en el foro. Según Johansen, las discusiones en su curso virtual se hicieron mucho más profundas y matizadas, precisamente por el hecho de haber reflexionado sobre cada asunto primero entre ellos, antes de compartir su opinión con toda la clase en el foro de discusión (Watwood et al., 2009, p. 10). Al recibir también reacciones positivas de sus estudiantes, Johansen decidió expandir la actividad semanal, pidiendo que los alumnos grabaran las conversaciones para después subirlas como *podcasts*, para compartir con el resto de la clase. Ella misma participaba en la conversación de uno de los grupos cada semana, invitando a veces a sus colegas para participar también, lo cual motivó a los estudiantes a invitar a otros estudiantes, cuya participación podría enriquecer la discusión. Tales discusiones sincrónicas y asincrónicas enriquecieron su clase y se convirtieron en una fuente de motivación para los alumnos para ir más a fondo en su propio aprendizaje (Watwood et al., 2009, p. 11).

5.3.1.2. Revisión por pares

Las actividades de revisión y tutoría por pares son muy efectivas para mejorar tanto la dinámica del grupo como las estrategias y técnicas de traducción de cada estudiante. Les permite reflexionar sobre su propio proceso de traducción, conocer las tácticas alternativas para resolver los problemas de traducción, participar en la creación del conocimiento compartido (Király, 2000 p. 111) y, por lo tanto, ser parte de una comunidad de práctica. Para que la revisión por pares sea efectiva, recomendamos:

- Explicar abiertamente los beneficios de la revisión por pares a los estudiantes

- Dar a los estudiantes una versión adaptada de los estándares de evaluación de ATA como base para la evaluación por pares. Tal práctica los hará reflexionar sobre el proceso y producto de traducción propios y de otra persona. A la vez, hará que se relacionen desde temprano con los estándares de la traducción profesional

5.4. Experiencia en el área del marco pedagógico

Nuestra experiencia en el área del marco pedagógico confirma la efectividad de la estrategia socioafectiva que hemos identificado durante la revisión de las fuentes publicadas: mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas. A continuación, proponemos las posibles tácticas para implementar una colaboración productiva, enfocándonos en el papel del instructor y las vías para la creación de la interdependencia positiva.

5.4.1. Tácticas para una colaboración productiva

5.4.1.1. Papel del profesor

El instructor es esencial en la creación de una colaboración productiva, genuina y satisfactoria para los estudiantes de una clase virtual: debe monitorear y evaluar los procesos colaborativos y proveer ayuda, consejo y herramientas (Jahng, 2013 p. 2). A partir de dinámicas ya probadas en el ámbito de la educación en general, refrendadas por la propia observación en el aula, proponemos las siguientes tácticas para crear una efectiva colaboración:

- Formar cuidadosamente los grupos de trabajo. Se sugiere formar grupos pequeños (de tres o cuatro integrantes), teniendo en cuenta las variables (lengua dominante, área de conocimiento específico, dominio de la tecnología).
- Crear roles dentro del grupo. Se propone que cada participante se desempeñe dentro de un rol fijo y asuma responsabilidades ante el resto del grupo. Por ejemplo, los diferentes papeles que los estudiantes asumieron en el grupo propuesto por Kiraly son: “el organizador, el secretario, el asimilador, abogado del diablo y el animador” (p. 108).

Olvera-Lobo et al. (2009), a su vez, proponen asignar los roles de “terminólogo, documentalista, traductor, revisor y gerente de proyecto”. Se puede organizar una discusión previa sobre tales papeles para que los alumnos los exploren conscientemente. Antes de la discusión, los estudiantes pueden completar un Myers-Brigg Personality Inventory, sobre la base del cual el profesor puede sugerir los posibles grupos y roles para emplear de una forma más efectiva en base a los puntos más fuertes de los tipos de personalidad de cada alumno. Después de asignar los roles, los estudiantes deben recibir una tabla con las funciones de cada rol. Tal discusión puede ayudar a evitar la holgazanería social (Johnson & Johnson, 1991, p. 63), o la situación en la cual algunos estudiantes dejan que los otros hagan el trabajo. En caso de notar esto, el profesor puede hacer una intervención diplomática (Kiraly, 2000, p. 117).

- Entrenar a los estudiantes antes de la actividad en cuanto a las bases esenciales para un trabajo colaborativo efectivo y darles un seguimiento después de cada actividad colaborativa (Huertas, 2011)
- Crear reglas estrictas en cuanto a las fechas relativas al proceso y finalización total del trabajo
- Usar las tareas con medios audiovisuales atractivos como base de las tareas colaborativas
- Usar herramientas que facilitan el proceso de comunicación y colaboración, tales como Basecamp y Edmodo. Si no están bien diseñadas, las actividades colaborativas pueden ser una fuente de frustración en una clase virtual. El uso de la tecnología apropiada, en combinación con actividades bien diseñadas, es fundamental.

5.4.1.2. Interdependencia positiva

Como notan Prieto-Velasco y Fuentes-Luque (2016), los dos problemas principales que potencialmente conllevan las actividades colaborativas en una clase son la falta de participación de algunos miembros y el control excesivo de la dinámica del grupo por parte de participantes con personalidades dominantes (p. 81). Para prevenir tales comportamientos se puede crear interdependencia positiva y responsabilidad compartida, utilizando las siguientes tácticas:

- Los estudiantes deben recibir una recompensa grupal por su trabajo, lo cual crea una interdependencia de recompensa. Por ejemplo, podrían recibir una nota compartida en uno de los aspectos de trabajo colaborativo. Un ejemplo es el examen final colaborativo que propone Kiraly (2000). La tarea de los estudiantes es dividirse en grupos y traducir colaborativamente un texto. La traducción será evaluada por un traductor profesional en base a los estándares profesionales. Aunque la nota dependerá de la calidad del producto final creado en colaboración, las instrucciones enfatizan el hecho de que “cada persona será responsable de hacer la máxima contribución posible para que la traducción producida sea publicable y de calidad profesional” (Kiraly, 2000, p. 160). El profesor también puede dejar abierta la estructura de la colaboración a discreción de los estudiantes.
- Crear interdependencia de recursos en la que cada estudiante dependa de los otros para poder completar su conocimiento. Por ejemplo, hacer que las lecturas de la semana sean lecturas compartidas (cada miembro del grupo responsable de la lectura de la semana lee una parte del tema y comparte lo aprendido)
- Crear roles: un grupo depende del otro para completar toda la tarea (traductores, editores, etc.)

Para crear la responsabilidad compartida, el profesor debe asegurarse de que los estudiantes sepan cómo se evaluará la actividad colaborativa. Además, hay que incluir una evaluación por pares anónima en la cual cada alumno evaluará tanto el trabajo de los otros miembros como la efectividad del trabajo en grupo en general, indicando los aspectos positivos y negativos.

Por ejemplo, en vez de pedir que todos los estudiantes lean y vean todos los materiales de la semana, se puede pedir que ellos mismos busquen los materiales relacionados con el tema y publiquen los resúmenes para que todos los lean. Al final habrá una discusión de los materiales basada en los resúmenes. Se puede pedir que un voluntario escriba un párrafo de conclusiones que resuma los puntos principales de la discusión (Watwood et al., 2009).

5.5. Recapitulación

Como hemos dicho anteriormente, nuestra propia experiencia nos ayudó a confirmar la posible efectividad de las estrategias socioafectivas identificadas en base de la revisión de las fuentes publicadas. En la Tabla 11, presentamos los hallazgos tanto de la parte teórica como la experiencia propia, que constituyen nuestro marco teórico con el enfoque pedagógico:

<i>Tabla 11. Estrategias y tácticas socioafectivas empleadas en la enseñanza durante el estudio enmarcadas en las cuatro áreas del análisis</i>		
ÁREA	ESTRATEGIAS (SIGLAS) ¹³	TÁCTICAS
1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)	1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor (EP) 1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro (BF)	1. Desarrollar una efectiva estructura curricular y presentación de los materiales: - Crear una interfaz fácil de navegar - Guiar la navegación por el entorno virtual - Emplear acciones eficaces de comunicación virtual - Crear caminos abiertos para la construcción del aprendizaje personalizado 2. Crear caminos para el aprendizaje situado 3. Crear la percepción del control sobre el proceso de aprendizaje 4. Crear la sensación de la presencia social del profesor

¹³ Vamos a usar estas siglas para facilitar el proceso de recopilación y la presentación y análisis de los resultados.

		<p>5. Crear la proximidad comunicativa mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación verbal - Intercambio de cierta información personal - Proceso evaluativo más personalizado - Comunicación no verbal
2. El área de las creencias y actitudes del estudiante	<p>2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor (UH)</p> <p>2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional (CE)</p>	<p>1. Usar juegos y elementos lúdicos para crear un ambiente relajado</p> <p>2. Compartir estrategias metaafectivas</p> <p>3. Crear espacios para el intercambio sobre el estado emocional</p>
3. El área de las interacciones entre los estudiantes	<p>3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente) (PMC)</p> <p>3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo (IAG)</p> <p>3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas (AS)</p>	<p>Crear una comunidad de práctica con la ayuda de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • foros de discusión • Revisiones por pares
4. El área del marco pedagógico	4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas (AC)	Crear las actividades colaborativas productivas con una interdependencia positiva

PARTE II: ESTUDIO PILOTO

6. Estudio piloto: Emociones y colaboración en una clase virtual de traducción

6.1. Descripción general

Para seguir cumpliendo con el segundo objetivo de nuestro estudio (identificar los indicadores que sugieren las prácticas pedagógicas más efectivas a partir del marco teórico y la observación experiencial), y después de haber analizado la literatura publicada y que ampliamos para el estudio final, empezamos a desarrollar la segunda parte de nuestro estudio —el estudio piloto (2015-2016, 2017-2018 y 2018-2019)¹⁴— en el cual comenzamos a aproximarnos a nuestro objeto de estudio (las estrategias socioafectivas) desde la perspectiva de los estudiantes, complementando la base teórica con los resultados empíricos preliminares mediante una encuesta. Los datos que recolectamos, junto con las conclusiones de la parte teórica, nos sirvieron para precisar e implementar la encuesta y establecer el grupo focal, los dos instrumentos principales de nuestro estudio cuasiexperimental de caso que desarrollamos en la tercera parte.

El estudio piloto nos ayudó a resolver las dificultades con la logística del proceso de recolección de los datos y a asegurarnos de que las preguntas de la encuesta y del grupo focal fueran comprensibles, y que las respuestas, a su vez, sirvieran para responder las preguntas de la investigación. Según Robson y McCartan (2016), “aun con una fase exploratoria anterior, los diseños fijos siempre deben pasar por un estudio piloto” (p. 102). Por lo tanto, ya empezamos a aplicar los instrumentos para el estudio durante la fase del estudio piloto. Nuestro estudio piloto pertenece al paradigma de los métodos mixtos: exploratorios con resultados tanto cualitativos como cuantitativos, y el tipo de análisis, tanto estadístico como interpretativo.

¹⁴ Parte de este estudio se publicó en Mansilla, D. & González Davies, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción. Una propuesta didáctica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 251-273. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.568>

6.2. Diseño de la encuesta (2015-2016)

En el proceso del diseño y aplicación de la encuesta, pasamos por los pasos sugeridos por Robson y McCartan (2016, p. 245) que podemos subdividir en tres etapas generales:

Tabla 12. Etapas del desarrollo del estudio piloto				
E T A P A	AÑO	INSTRUMENTOS	TIPO DE DATOS	PREGUNTAS DE LA ENCUESTA
1	2015-2016	Encuesta	Cualitativos	<p>Otoño 2015:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades o partes del curso le resultaron más interesantes o útiles? • Valore el grado de dificultad del Examen Final de este semestre. • Valore el grado de utilidad de las lecturas de este semestre. • ¿Qué actividad o parte del curso le resultó menos interesante o útil? • ¿Se siente mejor preparado(a) para hacer una traducción ahora que al comenzar el curso? • ¿En qué medida cree que la colaboración y el intercambio de ideas con otras personas es importante para hacer una traducción de calidad? • Si hubo algún problema en alguna de las actividades colaborativas, ¿Qué cree que no funcionó bien en el grupo? • Desde el punto de vista afectivo: ¿Se sintió que pertenecía al grupo o se sintió aislado(a) del resto? • En general, ¿la actitud del profesor ayudó a crear un entorno favorable para el aprendizaje? • ¿Si pudiese volver el tiempo atrás, haría algo diferente en cuanto a su participación en las clases y actividades? • ¿Le parece que fue una buena decisión inscribirse en este programa? • ¿Qué se podría hacer para mejorar este curso? • De haber tenido la oportunidad y la posibilidad, ¿hubiese preferido tomar esta clase en forma presencial (<i>face-to-face</i>)? ¿Por qué? <p>Primavera 2016 – preguntas añadidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividad cree que se podría incluir para mejorar la instrucción del curso? • Valore el grado de utilidad del curso en general para el desarrollo de sus destrezas como traductor(a). • Valore el grado de dificultad de los ejercicios de traducción de este semestre. • Valore el grado de utilidad del Programa de Traducción en general en cuanto a su preparación como traductor(a). • ¿En qué medida el hecho de sentirse aislado o integrado al grupo tuvo una influencia sobre su aprendizaje en el curso? • ¿Qué le recomendaría al profesor para mejorar el entorno de aprendizaje del curso?

2	2016-2017 2017-2018	Encuesta	Cuantitativos y cualitativos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades o partes del curso le resultaron MÁS interesantes o útiles? • ¿Qué actividad o parte del curso le resultó MENOS interesante o útil? • ¿Qué actividad cree que se podría incluir para mejorar la instrucción del curso? • Valore el grado de utilidad del curso en general para el desarrollo de sus destrezas como traductor(a). • ¿Qué se podría hacer para mejorar este Programa de traducción? • Valore el grado de dificultad de los ejercicios de traducción de este semestre. • Valore el grado de utilidad del Programa de Traducción en general en cuanto a su preparación como traductor(a). • ¿Se siente mejor preparado(a) para hacer una traducción ahora que antes del curso? • Valore el grado de dificultad del Examen Final de este semestre. • ¿En qué medida cree que la colaboración y el intercambio de ideas con otras personas es importante para hacer una traducción de calidad? • Desde el punto de vista afectivo: ¿Se sintió que pertenecía al grupo o se sintió aislado(a) del resto? • En general, ¿la actitud del profesor ayudó a crear un entorno favorable para el aprendizaje? • ¿Si pudiese volver el tiempo atrás, haría algo diferente en cuanto a su participación en las clases y actividades? • ¿Le parece que fue una buena decisión inscribirse en este programa? • ¿En qué medida el hecho de sentirse aislado o integrado al grupo tuvo una influencia sobre su aprendizaje en el curso? • ¿Qué le recomendaría al profesor para mejorar el entorno de aprendizaje del curso?
3	2018-2019	Encuesta y grupo focal	Cualitativos	<p>P1. ¿El entusiasmo (o la falta de entusiasmo) del profesor tiene influencia sobre tu motivación para aprender? ¿Puedes citar algún ejemplo?</p> <p>P2. ¿Escuchar la voz del profesor ayuda a aumentar y mantener tu interés en un curso virtual? ¿Por qué?</p> <p>P3. ¿El uso del humor (tiras cómicas, humor gráfico, comentarios de corte humorístico, etc.) te ayuda a relajarte en una clase virtual? ¿Por qué?</p> <p>P4. ¿Hasta qué punto crees que tener en cuenta aspectos emocionales mejora la eficacia del proceso de aprendizaje?</p> <p>P5. ¿Crees que pensar en un beneficio futuro (obtener la certificación, trabajar como traductor, etc.), te ayuda a mantener la motivación al realizar las tareas de la clase?</p> <p>P6. ¿Crees que trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te puede ayudar a aprender mejor?</p> <p>P7. El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo, ¿tiene alguna influencia sobre el aprendizaje en una clase <i>online</i>? ¿Por qué?</p> <p>P8. ¿En qué medida la comunicación informal es positiva en una clase virtual? ¿Por qué?</p> <p>P9. ¿Las actividades sincrónicas ayudan a crear una comunidad con tus compañeros? ¿Por qué?</p>

				P10. ¿Las actividades colaborativas te ayudan a aprender más/mejor? ¿Por qué?
--	--	--	--	--

Etapa 1:

Paso 1- Desarrollamos el primer borrador de la encuesta con las preguntas que se hacían como encuesta final en Google Forms durante el primer semestre en que se desarrolló nuestro estudio piloto (otoño del 2015).

Paso 2- Ampliamos la encuesta para recolectar más información específica sobre la efectividad del curso en cuanto a las destrezas de traducción y el aspecto socioafectivo. Añadimos las preguntas indicadas en la Tabla 12 y la aplicamos durante el segundo semestre del primer año del estudio piloto (primavera del 2016).

Esta etapa nos sirvió para precisar las preguntas para la segunda etapa del estudio piloto.

Etapa 2:

Paso 1- Finalizamos la lista de las preguntas.

Paso 2- Añadimos también *Likert scale* o la escala sumativa para obtener los resultados de forma no solo cualitativa, sino también cuantitativa. Además, las encuestas que ofrecen escalas crean más motivación para completarlas. Para desarrollarla, primero buscamos otros ejemplos de escalas similares. Nos aseguramos de que el número de respuestas positivas fuera el mismo que el número de respuestas negativas. Luego, escogimos el sistema de la categorización: “Tiene mucha influencia”, “Tiene bastante influencia”, “Influye, pero no mucho”, “Influye muy poco”, “No influye en absoluto”. Y también: “Ayuda mucho”, “Ayuda bastante”, “Puede ayudar un poco”, “No marca ninguna diferencia”, “Afecta negativamente”. En las preguntas donde se les pedía valorar la existencia de algo, se usó la escala: “Muy positiva”, “Bastante positiva”, “Levemente positiva”, “No marca ninguna diferencia”, “Afecta negativamente”.

Paso 3- Aplicamos la encuesta al final del curso del 2017 y del 2018.

A continuación, compartiremos los resultados recopilados en esta etapa del estudio piloto antes de describir el diseño y aplicación de la última etapa. Esto dejará más claro el proceso que llevó a decidir las preguntas que finalmente aplicamos, tanto en la última etapa de este estudio piloto como en el estudio de caso.

6.2.1. Análisis de los resultados recopilados mediante la encuesta (2016-2017, 2017-2018)

Presentamos aquí los resultados recogidos al final del curso del 2017 y del 2018. La importancia de las estrategias socioafectivas basadas en los marcos teórico y pedagógico descritos se confirmó en la encuesta anual de los estudiantes del Programa de Traducción de la University of Massachusetts Boston. Esta encuesta fue enviada a alumnos (N=59) que habían terminado el programa completo al momento de la encuesta. Las estrategias y tácticas propuestas en el capítulo anterior no habían sido específicamente puestas en práctica en ninguna de las clases que los participantes de la encuesta habían tomado. El objetivo de la encuesta era tener una idea general de la percepción de los estudiantes sobre algunos aspectos socioafectivos de la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados mostraron que la parte socioafectiva, para muchos estudiantes, juega un papel importante en la determinación tanto de su nivel de entusiasmo y satisfacción en el curso como en la adquisición de las destrezas de traductor. Por ejemplo, a la pregunta “¿Qué actividades o partes del curso le resultaron MÁS interesantes o útiles?”, el 39 % indicó algún componente socioafectivo de la clase.

Se destacó también la importancia del foro y de su estructura. Por ejemplo, un/a estudiante no sugirió ningún cambio en el programa al responder a la pregunta “¿Qué se podría hacer para mejorar este Programa de Traducción?”, pero sí destacó el foro como la herramienta que contribuyó mayormente a su satisfacción con el programa y como el lugar donde se creó la

presencia social del profesor y su proximidad comunicativa: “Creo que el sistema utilizado hasta ahora es muy bueno, es bastante claro, además tenemos el soporte del foro que cuando no entendemos algo simplemente lo publicamos, recibiendo sugerencias y soporte casi inmediato, tanto de los demás integrantes del curso como del profesor”.

Incluso los comentarios negativos sobre la estructura del foro en las respuestas a la pregunta “¿Qué actividad o parte del curso le resultó MENOS interesante o útil?” resaltan su papel central en el proceso del aprendizaje de los estudiantes. Alrededor del 2 % indicó que la estructura de las discusiones en el foro no les resultó útil, mencionando temas de organización. Es por eso que las estrategias que proponemos en este estudio también se enfocan en algunas tácticas logísticas de la organización del foro y los debates, tales como la creación de una interfaz fácil de navegar, dada su influencia sobre la posible frustración del estudiante.

El 25 % de los estudiantes indicó algún tipo de aspecto socioafectivo de la clase como el área que se podría mejorar en el programa, lo cual también apunta a la importancia que, conscientemente, adscriben los alumnos a los elementos socioafectivos para su aprendizaje. Seis encuestados pidieron más actividades colaborativas, revisiones en grupos y revisión de traducciones por pares; 3 sugirieron cambiar el formato de los debates; 3 hubiesen deseado más interacción informal con sus compañeros; a un estudiante le hubiese gustado hacer más actividades sincrónicas; 1 apuntó a la necesidad de más aprendizaje situado; y 1 hubiese incluido ejercicios más desafiantes para aumentar su motivación.

Es evidente que tales cambios podrían ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, si notamos también que, por ejemplo, el mismo alumno que sugirió “tener más traducciones colaborativas y un formato diferente para los debates en Blackboard para que sea más como una conversación de la clase entera en vez de grupos y estudiantes aislados”, valoró en 6

sobre 10 el grado de utilidad del Programa de Traducción en general en cuanto a su preparación como traductor(a).

Cabe destacar que los elementos socioafectivos mencionados arriba fueron destacados por los estudiantes mismos, sin ser guiados por respuestas posibles en la encuesta. Su papel central se confirma aún más en las respuestas a las preguntas directas sobre el papel de la **colaboración** y el intercambio en la clase. Por ejemplo, a la pregunta “¿En qué medida cree que la colaboración y el intercambio de ideas con otras personas es importante para hacer una traducción de calidad?”, el 69 % respondió que “es muy importante”, un 29 % dijo que “es importante”, un alumno dijo que “no hace ninguna diferencia” y 1 indicó que “es contraproducente: trabajo mejor solo(a)”.

6.3. Diseño de la última etapa del estudio piloto

A continuación, detallamos el proceso que nos permitió llegar a las preguntas que aplicamos en la última etapa de nuestro estudio piloto, el cual hizo posible verificar la validez de las preguntas no solo en forma de encuesta, sino también mediante el grupo focal.

Etapa 3:

Paso 1- Acercándonos ya a la investigación en sí y mientras estábamos desarrollando las preguntas, revisamos la precisión de las preguntas de la encuesta para poder recolectar la información específica, asegurando la validez interna de la investigación. Nos dimos cuenta de que lo más difícil de lograr era que los estudiantes separaran la parte que se refiere al contenido de la parte emotiva; muchas veces, hasta respondiendo las preguntas directamente referidas al afecto con un ejemplo sobre el contenido.

En consecuencia, hicimos más precisas las preguntas; tuvimos en cuenta, también, las características de las posibles respuestas fijas, que según Robson y McCartan (2016) deben ser:

- Precisas (aquellas que enlazan con el punto central de la pregunta, para no recibir respuestas demasiado generales que no proporcionan ninguna información específica);
- Exhaustivas (que cubran todas las posibilidades)
- Mutuamente excluyentes (los participantes deben poder elegir solo una opción)
- Referentes a una sola dimensión: que las opciones no se refieran a dimensiones distintas (como, por ejemplo, útil y aburrido) (p. 261)

Nos dimos cuenta de que las preguntas: “¿Qué actividades o partes del curso le resultaron más interesantes o útiles?” y “¿Qué actividad o parte del curso le resultó menos interesante o útil?” no eran ni precisas (no medían la parte socioafectiva, sino más bien el contenido), ni mutuamente excluyentes, ni tampoco referentes a una sola dimensión. Además, eran demasiado amplias y las respuestas de los estudiantes no proveían la información necesaria para saber más sobre la parte socioafectiva. Las hicimos más precisas para enfocarnos más en la parte social del curso y para poder especificar y limitar las preguntas abiertas que, según Robson y McCartan (2016), deberán ser limitadas al mínimo. Por lo tanto, hicimos más precisa la pregunta y, además, la dividimos en tres: “¿Las actividades colaborativas te ayudan a aprender más?”; “¿Crees que trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te puede ayudar a aprender mejor?”; “¿Las actividades sincrónicas ayudan a crear una comunidad con tus compañeros?”

Habría que notar que, aunque no la utilizamos en la encuesta de la investigación, la pregunta “¿Qué actividad o parte del curso le resultó menos interesante o útil?” nos permitió determinar las posibles razones de las frustraciones de los estudiantes en un curso virtual, sobre la base de las cuales desarrollamos tanto las preguntas de la encuesta de la investigación como las estrategias socioafectivas propuestas y aplicadas para nuestro estudio. Pudimos identificar:

- Frustraciones con la tecnología (“No es culpa de la universidad, muchas veces no me sirve mi internet y por eso perdí tiempo e información”)
- Trabajo colaborativo que no funcionó (“El trabajo que hice con una sola persona, ya que pienso que no puso ni el empeño ni el tiempo que se requería”)

Las preguntas “Valore el grado de dificultad del Examen Final de este semestre”; “Valore el grado de utilidad de las lecturas de este semestre”; “¿Se siente mejor preparado(a) para hacer una traducción ahora que al comenzar el curso?” también medían el contenido y su utilidad. Aunque también les preguntamos sobre el aspecto afectivo (*interés*), al mezclarlo con la utilidad, se identificó con el contenido. Por lo tanto, las respuestas no sirven de una forma completa y válida para nuestra investigación. Lo que hicimos, entonces, fue buscar los aspectos socioafectivos que mencionaron los estudiantes en sus respuestas y los convertimos en preguntas, para verificar si la importancia que adscribieron los participantes del estudio piloto a ciertos aspectos se podría confirmar con los demás alumnos. Cambiamos, entonces, las preguntas de la siguiente manera: “¿Crees que pensar en un beneficio futuro (obtener la certificación, trabajar como traductor, etc.), te ayuda a mantener la motivación al realizar las tareas de la clase?” y “¿El entusiasmo (o la falta de entusiasmo) del profesor o profesora tiene influencia sobre tu motivación para aprender?”

Percibimos que la pregunta “¿En qué medida crees que la colaboración y el intercambio de ideas con otras personas es importante para hacer una traducción de calidad?” planteaba dos interrogantes en lugar de uno (lo que Robson y McCartan llaman *double-barrelled questions*) y, en consecuencia, la dividimos.

A raíz de las respuestas de los estudiantes, pudimos ver que la pregunta “Si hubo algún problema en alguna de las actividades colaborativas”, “¿Qué cree que no funcionó bien en el

grupo?” se respondía con cuestiones técnicas y no con aspectos relacionados al afecto y la parte social.

A su vez, la pregunta “Desde el punto de vista afectivo, ¿se sintió que pertenecía al grupo o se sintió aislado(a) del resto?”, no proveía suficiente información y tampoco era precisa ni exhaustiva. Decidimos, entonces, relacionarla directamente con el nivel del aprendizaje de los estudiantes: “¿El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo, tiene una influencia sobre el aprendizaje en una clase online?”

Las respuestas a la pregunta “En general, ¿la actitud del profesor ayudó a crear un entorno favorable para el aprendizaje?” demostraron que no se entendía el concepto de actitud y, muchas veces, los estudiantes evaluaban el conocimiento del profesor o el contenido que ofrecía en el curso. La hicimos más precisa para medir el efecto del aspecto afectivo de la enseñanza del profesor, lo cual requería dos preguntas: “¿El entusiasmo (o la falta de entusiasmo) del profesor o profesora tiene influencia sobre tu motivación para aprender?” y “¿El uso del humor (chistes gráficos, traducciones graciosas, etc.) te ayuda a relajarte en una clase virtual?”

Las respuestas provistas a las preguntas “¿Si pudiese volver el tiempo atrás, haría algo diferente en cuanto a su participación en las clases y actividades?” y “De haber tenido la oportunidad y la posibilidad, ¿hubiese preferido tomar esta clase en forma presencial (*face-to-face*)? ¿Por qué?” enfatizaron la importancia que los estudiantes les dan a la interacción con los compañeros, los trabajos colaborativos y el aspecto socioafectivo.

Eliminamos la pregunta “¿Le parece que fue una buena decisión inscribirse en este programa?”, porque no proveía ninguna información precisa para nuestra investigación: no sabíamos si los estudiantes respondían sí o no en referencia a la efectividad del aprendizaje, ni si este aprendizaje se dio con la contribución de las estrategias socioafectivas. La pregunta “¿Qué se

podría hacer para mejorar este curso?” sirvió más bien para la recolección de los indicadores para el estudio de caso.

Las preguntas que habíamos añadido en la primavera del 2016 también tuvimos que precisarlas y adaptarlas, según el mismo criterio. La pregunta “¿Qué actividad cree que se podría incluir para mejorar la instrucción del curso?” nos proveyó los indicadores para nuestro estudio de caso. Tuvimos que eliminar la pregunta “Valore el grado de utilidad del curso en general para el desarrollo de sus destrezas como traductor(a) por no medir la utilidad del uso de las estrategias socioafectivas”. La pregunta “Valore el grado de dificultad de los ejercicios de traducción de este semestre” también la eliminamos por su objetivo referente al contenido, no a las estrategias socioafectivas.

En la pregunta “Valore el grado de utilidad del Programa de Traducción en general en cuanto a su preparación como traductor(a)”, tuvimos que precisar el concepto de utilidad y enfocarnos en ciertas partes del programa, no en su totalidad, ya que no nos ayudaba a medir nada específico para poder responder nuestras preguntas de investigación. En vez del concepto de utilidad, utilizamos la frase “aprender más” o “mejor”, o “aumentar el interés” en preguntas como: “¿Crees que trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te puede ayudar a aprender mejor?” y “¿Las actividades colaborativas te ayudan a aprender más?”; “¿El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo, tiene una influencia sobre el aprendizaje en una clase online?”; “¿Escuchar la voz del profesor ayuda a aumentar y mantener tu interés en un curso virtual?”

Finalmente, dejamos sin cambios la pregunta “¿En qué medida el hecho de sentirse aislado o integrado al grupo tuvo una influencia sobre su aprendizaje en el curso?” por ser precisa y enfocada en una sola dimensión.

Paso 2- Después de ver las respuestas a la encuesta inicial de esta etapa del estudio piloto, introdujimos los últimos cambios que resumimos en la Tabla 13.

<i>Tabla 13. Finalización de las preguntas de la encuesta</i>			
ÁREA	CON-CEPTO SOCIO-AFECTIVO ¹⁵	ESTRATEGIAS PRELIMINARES	PREGUNTA DE LA ENCUESTA
A1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)	EP	Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	Añadimos la segunda parte a la pregunta “ ¿El entusiasmo (o la falta de entusiasmo) del profesor o profesora tiene influencia sobre tu motivación para aprender? ” para recoger el máximo de detalles.
	VP	Aumentar y mantener el interés de los estudiantes mediante la voz del profesor	Añadimos el “ ¿Por qué? ” a la pregunta “ ¿Escuchar la voz del profesor ayuda a aumentar y mantener tu interés en un curso virtual? ” para poder desarrollar mejor las posibles estrategias socioafectivas para implementar en nuestro curso y para proponerlas a los otros profesores de cursos virtuales.
	BF	Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	La pregunta “ ¿Crees que pensar en un beneficio futuro (obtener la certificación, trabajar como traductor, etc.) te ayuda a mantener la motivación al realizar las tareas de la clase? ” se mantuvo igual ya que cumple con todos los aspectos necesarios y las respuestas proveían la información que ayudaba a responder las preguntas de la investigación.
A2. El área de las creencias y actitudes del estudiante	UH	Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor	Añadimos el “ ¿Por qué? ” a la pregunta “ ¿El uso del humor (tiras cómicas, humor gráfico, comentarios de corte humorístico, etc.) te ayuda a relajarte en una clase virtual? ” para poder desarrollar mejor las posibles estrategias socioafectivas para implementar en nuestro curso y para proponerlas a los otros profesores de cursos virtuales.
	CE	Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional	Para orientar a los participantes de la investigación hacia el aspecto socioafectivo de nuestra exploración, abrimos esta sección con una pregunta general: “ ¿Hasta qué punto crees que tener en cuenta aspectos emocionales mejora la eficacia del proceso de aprendizaje? ”
A3. El área de las interacciones	PMC	Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más	La pregunta “ ¿Crees que trabajar con un/a compañero/a que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te puede ayudar a aprender mejor? ” se mantuvo igual ya que cumple con todos los aspectos necesarios y las respuestas proveían la información que ayudaba a responder las preguntas de la investigación.

¹⁵ La lista de siglas y abreviaturas puede encontrarse en las primeras páginas de este trabajo.

entre los estudiantes		(un par más competente)	
	IAG	Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo	En cuanto a la pregunta “ El hecho de sentirse aislado/a o integrado/a al grupo, ¿tiene alguna influencia sobre el aprendizaje en una clase online? ”, solo le añadimos el “ ¿Por qué? ” para recolectar la información más específica.
	CI	Crear un entorno positivo con el uso de la comunicación informal	Explorando en más detalle el área de las interacciones entre los estudiantes, añadimos la parte de proveer más información (al agregar “ ¿Por qué? ”) a la pregunta “ ¿En qué medida la comunicación informal sobre temas personales es positiva en una clase virtual? ”
	AS	Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas	
A4. El área del marco pedagógico	AC	Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	Para que la pregunta sobre la efectividad de las actividades colaborativas (“ ¿Las actividades colaborativas te ayudan a aprender más? ”) sea más precisa y exhaustiva, también incluimos las dos opciones —más y mejor— y añadimos la pregunta “ ¿Por qué? ” Para poder captar la información que no necesariamente habíamos considerado, y para evitar las preguntas guiadas, incluimos dos preguntas abiertas al final: “ ¿Puedes mencionar las tres o cuatro prácticas pedagógicas más eficaces para aprender a traducir en tu opinión? ” y “ ¿Puedes mencionar tres o cuatro buenas prácticas pedagógicas que te hayan ayudado en el aprendizaje de la traducción? ”.

Paso 3- Aplicamos la encuesta al principio y al final del curso de 2018-2019 antes de proceder al estudio de caso.

Paso 4- Utilizamos las mismas preguntas como base de las dos celebraciones del grupo focal.

6.3.1. Análisis de los resultados de la encuesta y los grupos focales (2018-2019)

Aplicamos la encuesta en el período del otoño del 2018 - primavera del 2019, poniendo a prueba las preguntas que íbamos a utilizar durante el estudio de caso. Pudimos explorar las respuestas de los estudiantes en mayor profundidad por medio de dos reuniones del grupo focal que se materializaron durante el mismo período.

No utilizamos NVivo o Atlas.ti para analizar los resultados del estudio piloto por considerar este estudio piloto como una aproximación inicial a las características del curso y para aplicar de una manera informal las preguntas desarrolladas en las primeras dos etapas de dicho estudio. Además, el propósito no era determinar cuáles de las estrategias o los conceptos socioafectivos eran más importantes para los estudiantes, sino identificar los aspectos destacados por ellos. Todos los conceptos clave que analizaremos a continuación, se basan en al menos tres comentarios explícitos de los estudiantes en relación con dichos conceptos.

Ya que el estudio piloto nos permitió definir las categorías socioafectivas en que se basaron las estrategias socioafectivas cuya efectividad verificamos mediante el estudio de caso, describiremos los resultados obtenidos durante esta última etapa del estudio piloto, siguiendo el orden de los diez conceptos de la tabla con los comentarios específicos de los estudiantes que consideramos pertinentes.

6.3.1.1. Percepciones con respecto al entusiasmo del profesor

Las respuestas de los estudiantes nos ayudan a ver el efecto positivo que tiene el entusiasmo del profesor sobre el aprendizaje de los alumnos. Pero además de demostrar la eficacia de las estrategias socioafectivas que describiremos más adelante —y que implementamos en nuestro curso— las respuestas demuestran que, mediante estas estrategias, el profesor no solo logra transmitir su entusiasmo, sino también fomentarlo en los estudiantes. Esto, a la vez, lo convierte en un gran contribuidor al mantenimiento de la motivación, como lo demuestran los siguientes comentarios:

- “I had an Art History teacher a long time ago. Seemingly nice lady, but she taught the class with a sort of apathy that eventually became draining enough to make me lose interest in a class I had been looking forward to.”

- “I believe when a teacher shows enthusiasm in their classroom it shows they are excited to teach which, in turn, excites students to learn.”
- “Me acuerdo de que fue al final del primer semestre. Yo estaba teniendo unos problemitas de salud, estuve al punto de botar el curso porque me iban a operar. Me acuerdo una noche empecé a recibir notificaciones en mi teléfono de que gente estaba posteando en Blackboard, y de alguna forma de ver el entusiasmo de mis compañeros que seguían haciendo tareas y todo, yo dije ‘bueno, voy a hacer mi último intento’. De alguna forma me inyectó mucho justo en el momento cuando lo necesitaba. Porque yo empecé con mucho entusiasmo que me fue cayendo justo por este problema de salud y diría no tengo la oportunidad de ir a agradecer uno por uno a mis compañeros por el entusiasmo que me hizo poder terminar este curso. 90 % gracias a ellos y 10 % fue esfuerzo mío. Porque fue esa energía que yo veía que siempre había gente poniéndose al día, compartiendo links, compartiendo inyecciones que a mí me inyectó un poco y aguantar un poco para terminar” [sic].

Aquí identificamos algunas maneras en que el profesor puede transmitir su entusiasmo a los estudiantes:

1. Mediante su presencia social:

- “The professor comments often in between our comments and I'm more likely to stay engaged if I know that the professor is engaged with us.”
- “Si el profesor se mantiene en contacto y genera una retroalimentación con entusiasmo, es común que los alumnos se dediquen más y se sientan con la libertad de preguntar cualquier duda”.

- “El tener la opinión del profesor en ejercicios siempre motiva y permite dedicar tiempo a mejorar en las áreas deficientes”.

Uno de los estudiantes indicó que la presencia social del profesor también fomenta el deseo de participar en el curso: “When a teacher enjoys giving a class, it gives the students added enthusiasm to want to be a part of the class”.

2. Ofreciendo actividades adicionales u opcionales para la personalización de las clases:

- “El profesor nos ayuda dándonos referencias y oportunidades de practicar nuestras habilidades en ámbitos requeridos para nuestros trabajos”
- “Sr. Mansilla posted about national translation day which shows me that he cares about the subject a lot. This gives me more confidence that the material he posts has been well researched.”
- “I appreciated [...] [professor’s] invitations to events in the area, although I was not able to attend. It made me want to find events in my area.”
- “Siempre ayuda que el profesor tenga entusiasmo porque se nota en los materiales y actividades adicionales a la lectura de la clase, y es ideal que al profesor le interese el tema tanto como a los alumnos. Sin embargo, si me quedase atorada con un profesor que no demuestra mucho interés, igual me es necesario aprender”
- “Tengo un trabajo completo, entonces su entusiasmo me motiva trabajar y aprender cuando es difícil”

Llaman la atención estos últimos dos comentarios. Aunque el primer estudiante dice que tendría que buscar la motivación y aprender sí o sí, con el entusiasmo del profesor o sin él, ya que es un conocimiento necesario para su profesión, el último comentario también expone la realidad de los

alumnos que toman clases en línea en estos tiempos, la gran mayoría (81 %) de los cuales ya tienen trabajo al inscribirse en el curso, como habíamos indicado antes.

6.3.1.2. Percepciones con respecto a la voz del profesor

Pudimos identificar las siguientes categorías de percepciones de los estudiantes que exhiben la importancia la efectividad de la estrategia relacionada con el uso de la voz del profesor:

1. Creación de la proximidad social y afectiva parecida a la que se crea en el contexto presencial, tanto entre el profesor y los estudiantes como entre los alumnos:

- “Genera cercanía con el profesor y ayuda a tenerle más confianza. También ayuda a tener una sensación de grupo. Especialmente en clases virtuales, donde uno trabaja solo”.
- “La voz es importante para tener una mayor cercanía y amistad con el curso, pero no afecta o influye en el contenido”.
- “Creo que es la manera a la que estamos acostumbrados desde la escuela”.
- “Hearing a professor's voice definitely keeps my interest level high in a virtual course because it gives the feeling of teacher interaction, like in a physical classroom.”
- “Me da la sensación de un trato más cercano”.
- “I think this helps us see the professor as a real person who is genuinely interested in our well-being as students.”
- “Es bonito oír la voz de las personas (aunque hasta el día de hoy no haya prestado la mía, jiji) en una clase remota porque le da un tono más real”.
- “Quizás uno lo nota más cercano, más real. No sé, la voz siempre transmite más calidez. Sí, a lo mejor, la lectura se vuelve un poco más fría, más tensa”.

2. Personalización del curso para los estudiantes con diferentes tipos de aprendizaje:

- “Creo que es útil oír la información en adición a leerla. Hay muchas maneras de aprender y sé que hay mucha gente que aprende mejor de escuchar [sic] la información”.
- “I like to learn from listening to others and absorb information well this way.”
- “Creo que es una buena práctica porque no toda la gente aprende de la misma manera. Entonces es bueno mezclar los modos de comunicación para poder apoyar a distintos modelos de aprendizaje. O sea, que haya compañeros que no son tan visuales y les ayuda mucho poder escuchar”.
- “Solo para comentarle una historia que me sucedió con ese tema. Y hubo una tarea que había que un libro [sic] y eran bastantes páginas y usted subió una versión de audio. Y a mí me tocaba viajar. Por trabajo tenía que viajar mucho y me acuerdo que estaba en el aeropuerto a las 11 de la noche y yo tenía que viajar y estaba agotadísimo, y yo me puse me acuerdo con audífonos a las 11-12 de la noche esperando mi vuelo. Pude terminar el audio, digamos, y de allí en el avión terminé mi tarea. Entonces, tenemos un poquito de restricciones de horario, a mí me ayudó muchísimo. Me ayudó muchísimo y, sobre todo, como decían mis compañeras, variar es sano, hace menos tedioso y hace que también uno pueda adaptar. Creo que aquí más que en otras carreras todos tenemos restricciones de horario, por eso tener esas variaciones son herramientas extras que se dan con nuestro estilo de vida. Yo creo que en mi caso no hubiera podido haber terminado esta tarea. Entonces, en mi caso fue útil y hasta en algún momento pensé decirle si podía subir un poquito porque a mí me ha ayudado un poquito más de esa opción solo por mi trabajo y las condiciones de viajar de estado a estado. Por eso, uno estudia, ¿no?”.

3. Relajación y mayor libertad de expresión de dudas y preocupaciones:

- “Ayuda a tener un vínculo con la clase y a veces es más fácil expresar dudas hablando que por foros”.
- “Creo que, definitivamente, esta es una carrera que se necesita, primero, ejecutarse en el modo escénico y el poder también con el nivel auditivo [sic], el que tenemos nosotros, no solo con el escrito, sino también con el oral y poder intercambiar y hacerlo, ya sea por video o verbal, también ayuda a quitarnos un poco ese miedo escénico que a todos nos da. Todos venimos de diferentes partes del mundo y al menos yo le repito, el hacer foros, pero también hacer videoconferencias, me ha ayudado a relajarme un poquito más con el tema, a perder el miedo a platicar. Yo me acuerdo que cuando lo hice, en algún momento platicué, y hablar en inglés y perder ese miedo con otros compañeros en ambos idiomas, creo que lo prepara a uno a salir a la calle y presentarse en el ámbito laboral. Es mejor cometer errores con los mismos compañeros, antes que salir a la calle y cometer los mismos errores en público. En ese caso creo que me ha ayudado mucho”.
- “A mí me gustó también mucho el VoiceThread. Lo único que creo que fue un poquito más complicado poder guardar el material, poder descargar las presentaciones y todo eso. Y en un momento me di cuenta de que, y me di cuenta la semana pasada creo [sic]. Fue una tarea que hice en VoiceThread que de alguna forma no se grabó. Entonces, eso me preocupa un poco. Pero aparte de eso, [...] la experiencia de poder comunicarse de forma oral, por escrito o en video, ayuda muchísimo para perder ese miedo”.

- “Y para confirmar la utilidad de tales reuniones virtuales, esas frustraciones [...] se resolvieron allí mismo, cuando una estudiante les informó a todos que podría compartir todo el material del semestre pasado ya que lo había guardado y tenía acceso”.

4. Inclusión de las grabaciones y los *podcasts* de otros profesionales: “I like to listen to people teach, but the use of videos or recordings of other people is just as interesting to me as hearing the professor teach.”

5. Aumento de la motivación de los estudiantes: cuando el profesor les preguntó durante la conversación con el grupo focal: “Does this interaction make you more motivated to participate and learn in class?”, todos respondieron: “Absolutely!” “Yes. It feels less robotic than just being on an online platform.”

Nuestra conclusión sería que necesitamos incluir la voz, pero en combinación con las otras vías de proveer la información, como lo sugiere este estudiante: “Si hablamos literalmente de la voz, pienso que mantiene el interés contar con el profesor quizás en la explicación de una clase con *slides*, tipo webinar, es bueno. Pero algo que considero puede ser muy válido es contar con sus notas o comentarios en cada tema asignado como tareas, discusiones, etc., por ejemplo, en las discusiones pienso que se hace necesario, al final de cada tema, proporcionarnos un comentario sobre si vamos por el camino correcto o incorrecto. Escuchar esa voz sería importante e interesante”.

En general, lo que notamos también, es que los estudiantes responden a esta pregunta de una manera demasiado general. Es decir, pueden referirse a la voz del profesor en las grabaciones semanales, en las reuniones virtuales y también incluyen la voz de los invitados o los videos de otras personas. Por lo tanto, decidimos por ahora eliminar esta pregunta para nuestro estudio de caso para reducir el número de las preguntas y para evitar preguntas demasiado amplias.

6.3.1.3. Percepciones con respecto a un beneficio futuro

Todos los estudiantes indicaron que era motivador pensar en algún beneficio futuro, entre los cuales, los principales beneficios señalados fueron:

1. Aprendizaje en sí:

- “For me, I think at this point, I just really want to learn something. So, it’s almost like I think less about a grade, and I think more about really improving my skills or improving myself. I’d rather come out with a lower grade and more knowledge, just whatever level I am at. It’s a little bit different than a question, but I wanted to speak my mind.”
- “Learning and getting as much out of it as you can and benefiting from it in the moment as opposed to thinking that in the future, I’m going to have this certificate or I’m going to make a lot of money doing translation work. But I think the motivation for me is definitely not the money because here in Guatemala when I tell people that I’m studying to be a translator, they say: ‘Oh, you’re going to make so much money’ and I’m like: ‘No, it’s not about the money, that’s not what motivates me’. It’s about bettering my skills and learning as much as I can to be the best translator I can be in the future. The money is just an added bonus.”
- “Self-improvement for me definitely, because I feel like it’s the only way, I’m going to get better by challenging myself and putting myself in those situations. If I have felt that some tasks have been challenging for me, I’ve been happy that they are because I really feel like I’m learning something.”

- “For me: I like translation and I didn’t have the opportunity to take classes before. I would like to do it as a job in the future if possible. If no, I will have the satisfaction that I did something that I always wanted to do.”
- “Estoy en esta clase porque sé que me falta mucho por aprender para lograr hacer este trabajo bien, y porque llegué a un punto que sentí que me hacía falta una guía para que mi curva de aprendizaje fuese nuevamente muy empinada. Ya había aprendido muchísimo por mi cuenta y mis estudios anteriores me habían llevado lo más lejos posible. Entonces, sé que, si no aprovecho todo lo que ofrece esta clase, será pérdida mía y de nadie más”.
- “Pero no es el certificado lo que me interesa, sino desarrollar mis habilidades al máximo. El certificado me ayudará a que ‘me tomen más en serio’ algunas personas, lo cual a veces ayuda para uno poder trabajar en paz y dedicarse a lo que ama”.
- “Las tareas las considero como prácticas, y si estoy en este curso es para aprender y me parece que la mejor manera es practicando lo que se va aprendiendo. Y este es el camino que tengo ahora para cumplir mis metas de corto plazo”.
- “Sí hay un beneficio, porque la mejor manera de aprender es a través de la práctica”.

2. Aprobación del curso, el certificado y la certificación de ATA:

- “Yo en un momento, mi motivación era terminar el curso [sic]. Para mí todo era tan nuevo en el curso que ya no veía como una herramienta para el futuro trabajo, sino como un reto para mí y lo quiero terminar”.
- “Para mí, motivación era la certificación. En posiblemente un par de años, ATA, digamos esto es: llevarlo hasta el punto más alto, no sé si para un trabajo full-time,

porque todavía explorar el Mercado, pero definitivamente siempre ha sido una opción en vida” [sic].

- “Someone who is interested in a future as a translator will have a goal of becoming certified which will make the student more likely to do the classwork because they know this will give them experience and prepare them for not only the final exam, but also for a future in translation.”
- “Sí, realizo mis tareas con el fin de obtener la máxima puntuación para alcanzar mi certificado”.
- “Porque de esta manera nos daremos cuenta de los errores en nuestro trabajo y aprenderemos a enmendarlos. El apoyo y puntos de vista del profesor y estudiantes ayudará a complementar nuestros conocimientos”.
- “I'd love to be ATA Certified and help create a community interpreter certification program so that we are valued at the same level as other colleagues. However, I see these as necessary and useful steps towards the greater goal of producing high-quality work and trainings.”
- “Knowing that I need to pass in order to get certified ensures that I am diligent and thoughtful when it comes to assignments and exams.”
- “Sí, porque planear un futuro académico conlleva a un futuro laboral y tener el propósito de obtener un certificado es muy motivador. Además, es gratificante a la hora de estudiar y rendir en los exámenes para lograr lo mejor”.

3. Futuro profesional:

- “Me ayuda un montón pensar en mi futuro trabajo”.

- “Precisamente esto: los invitados que tuvimos durante los semestres ayudaron bastante. Creo que es una buena motivación también escuchar de personas muy experimentadas las situaciones difíciles que tuvieron, o cómo se debe hacer para ser un buen profesional, cómo prepararse. Creo que eso a mí me motiva bastante, conocer el tipo de trabajo de personas con esta experiencia”.
- “En mi caso, en lo profesional, me parece que este curso, digamos en su totalidad me ha ayudado a abrir nuevas puertas. Cuando fui a la conferencia de NETA y en una de sus sesiones me puse a conversar con personas que estaban ya en la profesión. Algunos de ellos eran intérpretes, entonces, cuando comenzamos a hablar y me comentaron su experiencia y también compartí mis experiencias pasadas, ellos me animaron, me dieron recursos de las cosas que yo podía hacer, dónde podía encontrar la información. Entonces, eso hizo que me cambiara totalmente la visión que yo tenía de la profesión. De repente, en un futuro no muy lejano, yo voy a tomar este camino, teniendo claro el conocimiento porque he interpretado, he traducido en mi trabajo porque me ha tocado como a muchos de ustedes, pero teniendo conocimiento ya cambia mucho”.
- “This is very important. I think anyone can sort of research and practice on his or her own if the interest is simply learning about translation. Putting in the effort and work for a course like this is most worthwhile if it seems like the efforts put into it will help achieve professional goals.”
- “El tener la posibilidad de ser un profesional en el área y poner en práctica lo aprendido es un aliciente importante para esforzarse al máximo”.
- “Sí, escribo por organizaciones sin ánimo de lucro, y quiero hacer trabajo de traducción por eso”.

- “Claro que sí, sin tareas o lecturas el estudiante no aprenderá a ser un buen traductor. Se necesita disciplina y entusiasmo para poder sobresalir en esta carrera”.
- “Siempre ayuda recordar el punto por el que se está haciendo algo, especialmente cuando la vida se vuelve un poco abrumadora entre trabajo, tareas y aspectos personales”.
- “Because having a goal and a clear objective of how to reach that goal, in this case completing homework assignments, motivates individuals to do their best to achieve their goal.”
- “Considero que pensar en un beneficio futuro es parte del proyecto, es la meta. Tiene que haber un camino con inicio y final”.
- “Porque esto ayuda a querer aprender todo lo que se pueda para poder aplicarlo en lo profesional”.

6.3.1.4. Percepciones con respecto al uso del humor

Las respuestas indican el efecto pedagógico y socioafectivo positivo del uso del humor que se ve en las siguientes percepciones de los estudiantes:

1. La relajación de los estudiantes:

- “Creo que también quita un poco el estrés y además hizo que nos termináramos de conocer un poco más con nuestros compañeros como que romper el hielo [sic]”.
- “I think more than anything this makes the class more fun and not so uptight.”
- “Aliviana el ambiente, relaja la mente y nos da confianza de poder ser nosotros mismos en la clase. El aprendizaje es mejor sin estrés”.

- “The use of humor lightens the mood in a classroom, allowing students to relax and be more comfortable. This makes way for students to be themselves, rather than being uptight.”
- “Precisamente ese es el fin, lograr que el alumno se relaje y disfrute de la clase”.
- “Siempre será bueno el humor, sobre todo en un curso online, que nos aleja de la rutina, de interactuar mecánicamente y del estrés diario”.

2. La facilitación del aprendizaje:

- “When my brain is having fun, it certainly works more efficiently.”
- “Sí, todo lo positivo con humor y respeto ayuda a relajar y aprender con agrado un curso online”.
- “Aprecio más y aprendo mejor con un estilo casual de comunicación que con el tono serio o solemne que a veces puede tener una clase”.
- “I think that the use of humor is helpful in making activities interesting and also memorable.”

3. Creación y mantenimiento del interés en la materia y la motivación en el curso:

- “Some humor always helps me stay interested in a subject, but in this case it's not all that important.”
- “Otra vez, me motiva aprender porque el humor hace el trabajo divertido para mí”.
- “Aliviana el ambiente y baja el estrés que puede generar la entrega de proyectos”.

4. Creación de la sensación de comunidad:

- “Es una forma muy útil de educar, a cualquier edad”; “y se aliviana un poquito entre todos los compañeros”.

- “Así que sí, mediante el humor. Incluso logramos la interacción con los compañeros de la clase”.
- “Siempre ayuda poder interactuar con los demás compañeros y profesor sobre humor para conocernos más y relajarnos de nuestras actividades cotidianas”.
- “I think it helps give us something to talk about and appreciate within a community where the same jokes might not be as humorous. It also gives us an outlet for specific struggles we have with the material.”
- “Creo que ayuda el sentirse familiarizado con el profesor y estudiantes”.

5. Adquisición de la competencia traductora: El humor está relacionado también con la profesión específica del traductor, dado que ayuda a comprender al otro y a aprender el aspecto emocional y social a través de las diferentes reacciones hacia el humor, no solo para el profesor, sino como herramienta del aprendizaje para los estudiantes también: “Porque a veces es bueno conocer cómo reacciona cada estudiante a estas situaciones, puede que algunas personas no tengan el mismo sentido de humor que otras”.

Los estudiantes sugirieron algunas formas de incluir el humor en una clase virtual:

- Ejercicios con errores de traducción en que los estudiantes también tienen que compartir dichos errores: “Sí. A mitad de curso había una tarea en que usted nos dio unos dibujos que se enfocaron en los errores de la traducción y todos teníamos que compartir un poco algo cómico”.
- Recursos adicionales: “Hablando del humor, sí, ayudó muchísimo cuando empezamos el curso, cuando empezamos con los carteles que dan risa. Y hablando de esto, yo por casualidad encontré un podcast que es de dos chicas argentinas que se llama En pantuflas, es super educativo y también gracioso a la vez. Y uno aprende muchas cosas

de experiencia de los traductores con más de experiencia [sic] y es también algo fresco, de algo que dé risa y una aprende a la vez”.

6. Uso apropiado del humor: La limitación importante que indicaron es no utilizarlo en demasía, dado que, para algunos estudiantes, el uso del humor no parece apropiado para un programa de certificación profesional —“I don't think it is necessary in this type of class”—, o no les gusta en general: “El humor y el sarcasmo no son amigos míos. Me provocan estrés”.

6.3.1.5. Percepciones con respecto a la conciencia emocional

Los comentarios de la encuesta y los grupos focales nos sirven para entender las posibles funciones de la conciencia emocional:

1. Mantenimiento de la motivación de los estudiantes y su participación en el curso:

- “I think it's true that the more emotionally involved you are with a subject, the easier it is to stay interested and engaged in it.”
- “Sí, porque la tarea es más interesante”.
- “I think we are emotional beings and keeping this in mind helps generate enthusiasm for the material.”

2. Facilitación del aprendizaje:

- “Considero que nuestras emociones influyen mucho en nuestra vida y aprendizaje, es importante controlar o relajarnos para concentrarnos en las labores y lecturas virtuales”.
- “La mente está conectada con las emociones. Un estado emocional óptimo facilita el desarrollo del aprendizaje y la facilidad para adaptarse a nuevos proyectos, ya sean laborales o estudiantiles”.
- “I think when there is an emotional connection, it helps you remember details better.”

- “I think taking emotional aspects into account allows a student to learn more effectively because they can learn from a more personal level.”
- “La mayoría de las personas son más emocionales que racionales, especialmente cuando se trata de emociones negativas (cansancio, aburrimiento, pena, ira, etc.). Pienso que la dificultad en navegar emociones negativas impacta en el aprendizaje”.
- “Porque ayuda a mejorar y a despejar dudas durante el proceso de aprendizaje”.
- “Para que el proceso de aprendizaje sea eficaz, es muy importante transmitir seguridad y motivación. Asimismo, tener en cuenta que se puede aprender de los errores”.
- “We can relate to emotions better than we can relate to educational material so I believe it helps us retain information better.”
- “A través de las emociones podemos internalizar el conocimiento adquirido, retenerlo y utilizarlo”.
- “El aspecto emocional es muy importante para una vida integral y sobre todo dentro de un proceso de aprendizaje. Así que es gratificante tener en cuenta este aspecto en las actividades y eventos académicos, esto influirá para tener un resultado exitoso”.

3. Creación del contexto de atención:

- “Siempre ayuda tener un profesor flexible o empático. No en exceso, porque somos todos adultos, pero dentro de lo que es razonable”.
- “Depende mucho en la persona [sic], pero creo que es importante entender que hay más cosas en la vida sobre el alumno además del curso”.
- “El trato es más cercano, se crea un vínculo entre alumnos y profesores”.
- “Creo que como profesor uno debe 100 % tomar en cuenta las emociones de los estudiantes. Conectarse como ser humano, en vez de seguir un modelo jerárquico,

ayuda a que los alumnos produzcan mejor trabajo, o que por lo menos trabajen bajo mejores condiciones. Por ejemplo, en el colegio a mí me iba bien, pero nadie nunca supo de mi ansiedad, la cual se diagnosticó años después de yo [sic] terminar la maestría y me condujo a desarrollar hábitos dañinos de estudio y trabajo a lo largo de mi vida académica y profesional hasta ese entonces”.

- “No se puede esperar que todos los estudiantes sean perfectos. Puede que haya estudiantes que hagan un mejor trabajo que otros y que dedican más tiempo al curso, pero eso no quiere decir que otros sean incapaces de hacer un buen trabajo. Hay muchas personas que reconocen que cada individuo tiene diferentes aspectos emocionales y son cautelosas en la manera de expresarse en los debates. Creo que, si todos los estudiantes se expresaran con prudencia, entonces no habría ningún problema de comunicación”.
- “Le comuniqué a mi profesor mis limitaciones emocionales (nervios) y como interfieren a la hora de realizar mis exámenes, y su comprensión me ayuda mucho y me hace sentir más segura”.
- “It is important to be aware of emotions and how things are affecting students to foster greater understanding between students and teachers.”
- “Sí ayuda el que se puedan tomar en cuenta los problemas o dificultades que algún estudiante puede estar pasando, porque esa puede ser la razón de un bajo rendimiento en la clase”.
- “Cada persona tiene una forma diferente de aprender. El tomar en cuenta aspectos emocionales ayuda a crear vínculos y situaciones que ayuden al estudiante a identificarse mejor con determinado tema”.

Este, en conjunto con otro comentario, nos permite ver que la conciencia emocional se aplica no solo a las emociones individuales, sino también a las colectivas: “Como estamos en el momento en nuestros días y en las circunstancias, y creo que eso, esto es como cualquier cosa en la vida, no es solo tu emoción y tu actitud, pero también retroalimentamos de la energía de las personas que tenemos al lado. Yo, en lo personal, diría que es un poquito de todo [sic]”.

6.3.1.6. Percepciones con respecto a un par más competente

Por lo general, los estudiantes indicaron la influencia positiva del trabajo con un PMC sobre su aprendizaje, que se ve en los siguientes grupos de percepciones:

1. Facilitación del aprendizaje:

- “Me ayuda a aprender. Yo prefiero aprender de cualquier persona que quiera compartir conmigo”.
- “Sí, me agrada mucho estudiar y aprender con personas o compañeros expertos, sobresalientes en el tema, además del profesor, leo y comparto con ellos, son mi guía y modelo de aprendizaje”.
- “Trabajar con un compañero ya es un plus, si sabe del tema o tiene más experiencia será mejor y facilitará la labor, incluso ayuda de guía en este proceso de enseñanza-aprendizaje”.
- “Siempre ayuda tener compañeros dispuestos a mejorar el nivel de otros. Cuando uno se junta con gente capaz, el nivel de aprendizaje se eleva”.
- “Siempre es bueno compartir conocimiento, ayuda a crecer”.
- “Siempre es útil compartir tus conocimientos con los compañeros de la clase porque cada persona tiene sus propias opiniones y experiencias”.

- “Porque me ayudará a ampliar mis conocimientos y a aclarar las dudas que yo pueda tener”.
- “Puede ayudar, si uno está complicado con un tema en particular, no necesariamente un compañero, en mi caso preferiría al profesor, es como buscar la ayuda y la opinión en el experto”.
- “Porque ese compañero puede ayudarnos a ver nuestros errores o en qué debemos mejorar”.
- “Working with others who may have more knowledge is a great way to learn about a new topic and get advice from a peer in a helpful and collaborative way.”

2. Adquisición de la competencia traductora:

- “Yo creo que sí que es importante, porque en mis investigaciones sobre el proyecto he leído muchas veces que para crear una traducción de buena calidad es muy importante colaborar con otros traductores”.
- “Yo pienso que es importantísimo porque es una excelente preparación para acostumbrarse a trabajar con personas que no actúan o piensan como uno y tienen una dinámica diferente, pero me parece bueno para practicar”.
- “Yo pienso que, aunque al momento quizás siendo un poco negativa la experiencia [sic], pero en el futuro no creo que vaya a ser todo un proceso perfecto encontrar las personas perfectas que van a colaborar con uno en un proyecto. Creo que es importante pasar por esta experiencia para uno saber cómo internamente digerir y trabajar, tratar de buscar una manera de coordinar y colaborar, y dejar sus problemas personales como para entender cómo arreglarlos y así moverse transisposicionalmente [sic] en el proyecto.”

Siempre creo que es necesario tener esas experiencias para poder evolucionar y saber cómo uno lidió con esto antes”.

3. Necesidad de sobrellevar la falta de presencia física (dificultad en conectarse o comunicarse):

- “I agree: it is important to work together even if the experience is maybe negative but you can still learn a lot from other people if they decide to contribute. Participating online I’ve never done this before but what I’ve done to make it better for me is actually I’ve taken an initiative to email all of the people that I’m supposed to coordinate with and if they choose to contribute or not, which actually most or all of them have, which is wonderful, but just taking that initiative. If they choose not to then that’s fine, and you can still do your part and your work but if they do decide to contribute to the group then it is more beneficial and you do end up doing well. But I think it’s kind of hard working on the internet when you don’t see these people and you can’t physically sit down with them and say “hey, what are we going to do?” So I find that the online part is a little more difficult than even just the group part of it.”
- “It may help in person, but it is too much of a logistics nightmare to help remotely.”.
- “Creo que es tan difícil en una clase online hacer proyectos así, afectivamente, por las diferencias de horarios de todos los estudiantes”.

3. Desarrollo de estrategias para superar la falta de responsabilidad o idoneidad del compañero:

- “Me gustaría agregar también que puede ser un poco difícil o incómodo de hacerlo con alguien quien no sabe seguir las instrucciones”.
- “El aspecto difícil: la otra persona a veces no hace nada a veces y entonces es la responsabilidad de hacer todo [sic]. Y es muy difícil a veces. Es la otra cosa que no me gusta”.

- “Unless the other partners know that they should be helping you learn, I think they would just be impatient or not helpful to someone who does not know as much.”
- “Depende, a veces hay estudiantes que solamente se preocupan por sus grados [sic] y no les importa si el resto aprende o no. Claro que algunos estudiantes están más actualizados que otros en ciertos temas, pero hay que ver si esos estudiantes están dispuestos a compartir todos sus conocimientos con o parte de ellos”.
- “A veces ayuda mucho, pero a veces crea malentendidos. Muchas veces hay personas que quieren controlar el grupo o no aceptan consejos y opiniones”.
- “Es posible que ayude mucho, pero el detalle más importante ahí es la personalidad del alumno con más conocimiento y cómo trabajan en equipo”.
- “Puede ayudar un poco, pero en este tipo de clase es un poco difícil saber quién domina más algo que tú. Quizás, buscando cómo sacar partido de esto, puede ser productivo de alguna manera trabajar en un trabajo [sic] de traducción con alguien que tiene la lengua dominante a la inversa que la de uno”.

Cuando se les preguntó qué se podía hacer para resolver el problema, una estudiante dijo: “I don’t like to confront people; to call something negative. I prefer to just figure it out myself.” Para clarificar esta respuesta, el professor la rephraseó como: “So in that case you’d rather do the work yourself and just sort of work alone.” La respuesta fue un “yes” rotundo.

6.3.1.7. Percepciones con respecto a la integración al grupo

Los comentarios, tanto en la encuesta como en las conversaciones del grupo focal, mostraron que la integración al grupo tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje:

1. Facilitación del aprendizaje:

- “Los aspectos emocionales sí que tienen mucha influencia sobre el aprendizaje. Tienes que estar motivado para realizar algo y finalizarlo. El primer semestre para mí fue muy duro. Incluso me planteé si la traducción tenía que ver conmigo. Y al final, precisamente por la motivación, por cómo el segundo semestre yo logré sentirme parte del grupo desde el lado de acá, desde Barcelona, finalmente hasta me gustó la traducción. Así que sí las emociones juegan un papel importante”.
- “Tiene mucha influencia, especialmente, cuando se trabaja en grupos, porque hay estudiantes que no quieren aceptar las opiniones de otros y el resto prefiere mantenerse alejado para el beneficio del grupo. Hay compañeros que dan sus opiniones abiertamente sin pensar cómo pueden afectar emocionalmente a otros”.

2. Fomento de la participación y la interacción:

- “Creo que, si una persona se siente más integrada o conectada al grupo, afecta el nivel de motivación que tiene”.
- “Al sentirse aislado se suele perder motivación por la continuidad del curso”.
- “En una clase virtual es importante la integración del estudiante debido a que su participación sería más activa, y su aprendizaje, significativo”.
- “Feeling isolated can make one feel a bit less engaged with the course.”
- “I think feeling isolated makes it feel uncomfortable when one is uncertain of something in the course. Feeling more integrated and comfortable with the classmates makes it easier to ask questions and bounce ideas off of others.”
- “La sensación de pertenencia a un grupo ayuda a tener la confianza para compartir ideas, conceptos y aprendizaje. El tener un grupo de trabajo ayuda a mantener altos los estándares de calidad en nuestros estudios y nos permite compartir diferentes

perspectivas”. / “Depende de la persona. A veces el compartir ayuda a tener una perspectiva más clara de ciertos temas”.

- “La integración en una clase online permite a los estudiantes compartir sus puntos de vista y aprender juntos los temas del curso”.
- “Uno podría compartir y a la vez absorber conocimiento”.

4. Consideración de los estudiantes que prefieren trabajar solos:

- “Es importante aprender a trabajar en grupo, y tiene muchos beneficios. Sin embargo, el oficio de traducción es ya de por sí una vocación bastante solitaria”.
- “Puede ser... Puede ser, dependiendo de la personalidad del estudiante”.
- “I think it’s a nice balance from a traditional classroom setting, you know, you’re being bombarded from everybody all the time and integration of a class gets kind of forced. In this sense it’s more of a choice you get to make, but the isolation can actually be a positive thing – that you get that time for yourself. People have different processing speeds or maybe want to take a look at something, even with our discussions we have the opportunity to really think how we want to complete it and think about it. If we were in a classroom, then we’d be forced to raise our hands immediately. So, maybe the isolation can be a positive thing and your integration again is optional or how open you want to be.”

6.3.1.8. Percepciones con respecto a la comunicación informal

Los comentarios de los estudiantes revelan las siguientes percepciones en relación con el efecto pedagógico y socioafectivo de la comunicación informal en una clase virtual:

1. Relajación:

- “Es bonito y uno aprende y resuelve las inquietudes que uno tiene, o tareas, cosas así. Fue muy bonito”.
- “I think it's not essential, but definitely helps enhance the comfort we have with each other and helps generate empathy.”
- “Ayuda a formar confianza de compartir dudas y no sentirse como el único con dudas”.
- “Pienso que ayuda a romper el hielo. De por sí no nos vemos y cuando escribimos tareas son de carácter formal. El hablar de algo informal o personal ayuda a crear un vínculo más humano”.
- “Eso ayuda a muchos a sentirse más animados y a integrarse al grupo. Hay muchas personas que pueden expresarse mejor al frente de una cámara que en frente de una clase en la misma universidad”.

2. Fomento de una colaboración efectiva:

- “Pienso que ayuda a generar vínculos, lo cual facilita la dinámica de la clase cuando se trata de trabajar en algo”.
- “Hace que realmente veas a los miembros como tus compañeros”.
- “I think it's positive. It's a way for us to get to know each other and work together more efficiently.”
- “Sí, definitivamente. Me comuniqué con [...] [H.] en varias oportunidades, sobre todo para que me explique un poco sobre cómo es la experiencia que ella tiene sobre la subtitulación, sobre cómo empezó, sobre los retos, dificultades y las satisfacciones también de ese trabajo. Y así compartimos las experiencias ambas, libros que tal vez quisiéramos compartir o leer en el futuro, cosas así”.

Los eventos con las oportunidades de reuniones informales que mencionaron los estudiantes eran el congreso de NETA y Translation Bash: “Yo, a partir del congreso de NETA y eso [sic], fue donde más tiempo y oportunidades tuve para compartir con algunos compañeros y compañeras, y después de eso platicamos un poquito más afuera. Ya a nivel personal, digamos. Tal vez me hubiera gustado hacerlo con ellos desde los comienzos del curso. Creo que a muchos nos pasó que por la misma timidez que uno siente al principio del curso, no sabíamos si estábamos rompiendo alguna regla o no en salirnos de la línea del *thread*, digamos, y compartir correos personales. Lo platiqué yo con un par de compañeros que me decían ‘no, que vi comentarios tuyos y me hubiera gustado platicar un poquito más, no sabía dónde localizarte’. Creo que todos dudamos si se podía cruzar esa línea, digamos de salirnos del mundo universitario y poder intercambiar comunicación del curso afuera de las líneas que usted nos había puesto”.

3. Importancia de comunicación en general:

- “Me parece que toda comunicación es válida en cualquier clase, porque forma parte del aprendizaje”.
- “Pienso que la comunicación entre personas con los mismos intereses es buena. Formal o informal, es irrelevante”.
- “Compartir, en cualquier forma, siempre es positivo. Genera buen ambiente y ayuda a clarificar muchas veces ciertas dudas”.

4. Necesidad de evitar interacción informal excesiva:

- “La comunicación personal es buena, siempre que se dé con respeto, sinceridad y que sea voluntaria. No me gustaría caer en los chismes, obligaciones, discriminación y discusiones personales. Hay personas que les gusta compartir su vida y otras no [sic],

el grupo debe ser tolerante y respetuoso del ritmo y fluidez de cada uno, así aprendemos todos haciendo amena la comunicación”.

- “I believe it depends on the type of personal information that is being shared. If it pertains to the class, translation, or personal experiences growing up around two languages, being bilingual, growing up in Latin American countries or differences in dialects, for example, then I don't think it would affect negatively.”
- “I think it depends. If the reason for the personal conversation is due to a class discussion, then I see no issue, however if it's just two students having a personal conversation, chatting about life in a class forum, this is unprofessional.”
- “Mientras que la comunicación informal no salga de las normas, no habría ningún problema, ya que la comunicación es una cualidad humana”.

Aunque pudimos obtener mucha información útil por medio de esta pregunta, notamos que cada estudiante tuvo su propio concepto en cuanto a lo que se considera comunicación informal. Dado que procurábamos reducir el número de las preguntas en nuestro estudio de caso, en vez de elaborar más la pregunta con una definición más precisa de lo que considerábamos la comunicación informal, decidimos eliminar esta pregunta de nuestro estudio de caso.

6.3.1.9. Percepciones con respecto a las actividades sincrónicas

Las principales percepciones sobre el efecto pedagógico y socioafectivo de las actividades sincrónicas son:

1. Creación de una comunidad:

- “Claro, es muy importante mantener una buena comunicación y contacto con los compañeros, tanto para las actividades del curso como para ayudar en el futuro laboral”.

- “Sí, ayudan mucho estas actividades para conocer, compartir y mantener una comunidad muy activa de intercambio de ideas, contactos y eventos presentes y en un futuro”.
- “Trabajo en grupo es sinónimo de apoyo. El apoyo es importante en el crecimiento personal, profesional y estudiantil”.
- “I do believe working on assignments at the same time as other students (set work each week) helps an online classroom feel like an in-person classroom and therefore builds a community.”.
- “Ayuda a crear una pequeña red de apoyo”.
- “Si se trata de comunidad con los compañeros de clase, considero que la única vía de lograrlo es teniendo contacto y conversaciones con ellos, y las actividades sincrónicas son parte de ello”.

2. Creación de una interacción positiva que ayuda a desarrollar las destrezas comunicativas que podrán usar en sus futuras relaciones profesionales:

- “I think it helps our communication skills, since bringing a bit of the personal into our professional relationships helps us with empathy in our professional relationships.”
- “I think it's definitely helpful to all be doing the work at the same time because you can see how others develop their answers and compare it to the way you develop yours, giving way to an environment of communication between classmates.”
- “Pues estamos todos trabajando en un mismo espacio de tiempo, lo que aumenta la interacción y la comunicación”.
- “Ayuda a conocer la manera de pensar de cada uno y a poder comunicarse eficientemente”.

3. Creación de un ambiente colaborativo y situado:

- “Completing the same activities or working on group projects is a good way to foster communication and collaboration between students.”
- “Y en un futuro, esperamos que todos tratemos de tener la oportunidad de trabajar juntos, conocernos más y, en cuanto a lo laboral, si alguien se especializa, digamos, en temas médicos o técnicos, si alguien necesitara una traducción, creo que, si nos conocemos más, ayudaría mucho en este tipo de carrera donde todo está en relacionarse con las personas; es como uno realmente logra captar *clients*. Y recomendarnos unos a otros. Creo que las relaciones interpersonales ayudarían mucho”.
- “Creo que de alguna forma el hecho de estar en contacto, comunicarnos y ver lo que nos gusta hacer, nuestras destrezas profesionales, nuestras fuerzas profesionales, nuestros intereses, si seguimos en contacto y sabemos de alguien que necesita nuestra ayuda, podemos incluso colaborar en proyectos en el futuro”.
- “Sí, claro, después de todo es una carrera en que uno tiene que ser suficientemente humilde para recibir *feedback* y poder intercambiar ideas y hacer trabajo colaborativo con los compañeros. Yo me acuerdo, dentro de lo complicadísimo que fue el trabajo que hicimos en grupo, si algo se notó fue que el intercambio de opiniones también nos hacía tener más paciencia, tolerancia y entender que no lo sabemos todo. Yo creo que eso se traduce a la hora de salir al mundo laboral, es lo que vamos a encontrar. Sobre todo, con la gente que es bilingüe, que se cree traductora. Esta es una carrera que está en el ojo de todo el mundo. Todo el mundo va a tener opinión sobre nuestro trabajo. Y el margen de error debe ser muy chiquito, entonces yo sí creo que, en la medida en que podamos, compartir el trabajo con más personas, tal vez no un trabajo grupal de 18

compañeros porque eso es duro, pero el poder seguir intercambiando, también nos permite tener tolerancia a la frustración, tolerancia y humildad de escuchar otras opiniones y entender que no somos portavoces de la verdad. En lo personal, creo que el mayor problema que tuve en intercambiar opiniones con mis compañeros fue entender que en una traducción hay muchas formas de hacer las cosas de la manera correcta, no hay una sola. Eso, a mí, me ayuda a la hora de salir y hablar con personas y recibir el *feedback* de una forma más positiva y no cerrarse [sic]”.

4. Consideración de la posible dificultad en cuanto al horario:

- “A veces, la diferencia de tiempo es lo más frustrante, pero por lo demás, ayuda a unificar los esfuerzos y conocimientos de todos”.
- “Quizás ayuda poco, en este tipo de clase todos tenemos diferentes horarios, pero al tener actividades en que un grupo comparte sus opiniones, nos ayuda a conocernos un poco unos con otros”.

5. Importancia de implementar grupos reducidos:

- “I also agree: I think that if it is in small groups, this is great. But I also remember the first virtual reunion that we had, it was, I think like everybody who participated, aren't there like 30 students in the class? I think in small chunks like this it makes it more manageable, so you can actually communicate and express your ideas. But in bigger groups, it would be a lot more difficult to really engage and get everybody's opinion and talk to everybody.”

Cuando se les preguntó el número más preciso, los estudiantes dijeron cuatro o siete:

- “Diseñados con antelación, tomando en cuenta los diferentes horarios”.

- “I personally think that they can be really helpful. This is my first online class ever and I know that I’m not that old but I’m kind of old-school: I like being in a classroom and interacting with people and the professor. So having this kind of group activity, for me it’s not that inconvenient because I teach online¹⁶ and my schedule is pretty open. But I imagine other people who have jobs that are more traditional than mine, it might be a little bit more difficult. But I personally really enjoy it and it helps me feel well connected, that I’m actually part of the class and not just working independently by myself.”
- “I like it but like today I wasn’t able to do the beginning. I was late because of the traffic. I don’t know when I get home sometimes.”

6.3.1.10. Percepciones con respecto a las actividades colaborativas

Aunque las respuestas de los estudiantes muestran el efecto positivo del uso de las actividades colaborativas sobre el aprendizaje, entre los comentarios identificamos también las limitaciones de las actividades colaborativas:

1. Fomento del aprendizaje más efectivo:

- “Uno aprende cómo trabajar en equipo y las ideas de los demás”.
- “Se puede aprender más y compartir conocimientos”.
- “Sí, siempre y cuando ambas personas tengan la disponibilidad de aprender juntas y colaborar como equipo. Siempre eleva el nivel unir dos mentes a cualquier proyecto”.
- “Ayuda a compartir conocimientos e ideas”.

¹⁶ El hecho de que esta estudiante estaba enseñando en línea a pesar de no haber participado nunca como estudiante en una clase virtual hasta ese momento, refleja la realidad de muchos educadores sin experiencia en educación virtual que, de pronto, y muchas veces sin recibir un entrenamiento apropiado, se ven obligados por escuelas, institutos y universidades a enseñar en modalidad virtual. Esta era ya una fuerte tendencia antes de la pandemia del COVID-19, pero a partir de febrero de 2020 estos casos se incrementaron exponencialmente.

- “I think this helps students bounce ideas off of each other and helps students with less knowledge to gain more.”
- “Siempre es útil tener más que una persona y que cada uno tenga su propia perspectiva e ideas”.
- “Working with others is a great way to learn from other people's learning style and share knowledge.”
- “Por lo que podamos aportarnos mutuamente”.
- “Fomenta el trabajo en grupo y siempre se aprende de todos”.
- “Si la meta es aprender y realizar un excelente trabajo, sí (no solo una nota o simplemente terminar la tarea)”.
- “Porque permite que otros puedan ver detalles de lo que uno no se da cuenta, o tal vez que uno no sabe y, con los aportes de otros, ese conocimiento se adquiere”.
- “Porque se pueden intercambiar conocimientos, lo cual es beneficioso para todos”.
- “Uno puede compartir ideas y formas de resolver algunos problemas”.

2. Dificultad de implementación por razones de horario:

- “Taking an online class is often part of dealing with a busy schedule. Having to then coordinate with others to do a project often simply makes this aspect of taking a course more difficult. In a live classroom, group work is much easier to manage and can be helpful, but in my experience with online courses, it actually is more difficult to do group work and takes much more time and effort to coordinate.”
- “Uno siempre aprende de los demás, pero en este punto de la vida, no sé si me causan más conflicto que beneficio debido a la coordinación de horarios (especialmente con grupos de más de 2 o 3 personas)”.

- “One person always works harder than the others which is frustrating. Also, it is hard to synchronize schedules when you work full-time.”
- “The work never gets doled out evenly and with an online-based class. You cannot rely on your classmates to have the same schedule as you in order to communicate.”
- “En clases online, proyectos así son tan difíciles por los horarios de los estudiantes”.

3. Dificultades relacionadas con la logística:

- “Aunque las actividades colaborativas son buenas para apoyar y compartir conocimiento, son difíciles de realizar en un curso virtual”.
- “Los recursos o ideas que podría llevarme de una interacción grupal opacan contra el tiempo que toma coordinar y hacer un trabajo grupal”.
- “Pienso que las actividades grupales en este tipo de clase online no son muy productivas, en el sentido de que hay más desgaste, en general, que beneficio. Quizás la actividad en pareja pueda ayudar más que la de un grupo grande, aun así, para que realmente exista el beneficio, pienso que la pareja queda mejor constituida con alguien que tiene la lengua dominante en el otro idioma, así este puede ayudar con la lengua de partida; sin embargo, se hace necesario el feedback del profesor para la traducción”.

4. Necesidad de tener en cuenta las diferencias personales:

- “As previously stated, I'm more of an independent student and really don't feel like working in groups or pairs would help me learn more or better.”
- “Pienso que es posible aprender, pero me interesa más el aprendizaje con el experto, todos mis compañeros están aprendiendo igual que yo”.

- “A veces sí, porque hay estudiantes que tienen el mismo objetivo. Pero hay estudiantes que se conforman con un mínimo grado o puede que no aporten mucho al trabajo que se esté haciendo”.
- También, la diferencia de edades puede afectar positiva o negativamente el trabajo en grupo:
- “El problema es con quién se está trabajando y el tiempo en el que se debe entregar el trabajo”.

5. Desarrollo de estrategias para superar la falta de responsabilidad o idoneidad de un compañero: Cualquier actividad colaborativa puede causar un efecto diametralmente opuesto al deseado y provocar frustración o desmotivación. En la conversación inicial del grupo focal, se les preguntó: “What happens when people in your group are not really motivated or they are struggling or dragging their feet in terms of doing the work or meeting the deadline? What are the consequences for you?”

Los estudiantes respondieron que eso causa frustración y estrés:

- “Frustration. When you know that the person that you’re going to work with is not as responsible as you are, it can create a lot of frustration, I think.”.
- “It can be frustrating when you have a group member that is not contributing, but I think... I can’t remember who I worked with in one of our collaborative groups and one of our group members was unavailable and we couldn’t reach him. But within our group we all made up for that lack of participation for one member. It depends on how motivated they are, and it is really nice when you can collaborate with people... And now that we’ve made this choice to further our education, those people that have made that choice and want to take that step, then they are going to be more involved. If those

people are unavailable and don't want to make that choice, then I think the motivated individuals are just going to make up for that and maybe not pay so much attention.”

- “There is a stress about: do I pick up the slack of the other or do I make it known? It's 2017 and there is so much social pressure about taking responsibility. I mean I really don't know what the balance is in this setting. It is really typical again that I teach my students take responsibility and move on, but when it's a group project and somebody doesn't fulfil their role, you know that's violating the idea of the norms of collaboration. So, it's again a really slippery slope, but I think stress is ultimately the worst thing. If you can get the job done, that is the goal.”

6.4. Resumen de los resultados del estudio piloto

Los resultados de nuestro estudio piloto confirmaron y expandieron los hallazgos de la revisión del marco teórico y la experiencia propia. Utilizamos las cuatro áreas para agrupar y demostrar las tácticas efectivas que identificamos en el proceso de la interpretación de los resultados del estudio piloto. Además, identificamos los posibles efectos pedagógicos y socioafectivos de las estrategias que implementamos mediante las tácticas indicadas. Sin embargo, decidimos también reducir el número de las preguntas y eliminar aquellas relacionadas con el uso de la voz del profesor y la comunicación informal por las limitaciones indicadas anteriormente. Son los ocho conceptos presentados en la Tabla 14 que se convirtieron en el enfoque de nuestro estudio de caso y que presentaremos en los capítulos que siguen.

Tabla 14. Resultados del estudio piloto con el área, concepto socioafectivo, estrategias, tácticas socioafectivas y efecto pedagógico y socioafectivo

ÁREA	CONCEPTO SOCIO-AFECTIVO	ESTRATEGIAS	TÁCTICAS IDENTIFICADAS EN EL ESTUDIO PILOTO	EFFECTO PEDAGÓGICO Y SOCIO-AFECTIVO
A1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)	El entusiasmo del profesor (EP)	Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Crear la presencia social mediante: <ul style="list-style-type: none"> ○ retroalimentación personalizada ○ comunicación continua. • Ofrecer actividades adicionales/opcionales para la personalización de las clases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entusiasmo en los estudiantes • Relajación
	Beneficio futuro (BF)	Mantener la motivación de los estudiantes al realizar las tareas de la clase con la ayuda de un beneficio futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar los objetivos de cada semana. • Conectar las actividades específicas con la meta final de obtener el certificado o aprobar el curso. • Conectar los materiales con el examen de certificación de ATA. • Hacer conexiones entre el curso y la profesión de traductor. • Conectar el aprendizaje en el curso con las metas individuales de cada estudiante. • Marcar la importancia del conocimiento adquirido para la comunidad de los traductores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación intrínseca • Motivación extrínseca
A2. El área de las creencias y actitudes del estudiante	Uso del humor (UH)	Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades con los errores de traducción • Ejercicios de traducción de humor • Recursos adicionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitación del aprendizaje • Relajación • Motivación • Creación de una comunidad de práctica • Más interacción con los compañeros • Proximidad social y afectiva • Adquisición de la competencia traductora

	Conciencia emocional (CE)	Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer recursos sobre la conciencia emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento de la motivación de los estudiantes • Facilitación del aprendizaje • Creación del contexto de atención
A3. El área de las interacciones entre los estudiantes	Un par más competente (PMC)	Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente) que el estudiante sobre un tema en particular	<ul style="list-style-type: none"> • Emparejar/agrupar a los estudiantes sobre la base de su conocimiento en un área específica. • Emparejar/agrupar a los estudiantes en función de sus diferentes experiencias culturales/personales. • Emparejar/agrupar a los estudiantes según su lengua dominante. • Incluir las instrucciones específicas sobre el trabajo en pareja o en grupo. • Ofrecer varias vías de comunicación. • Enfatizar la importancia del trabajo colaborativo como parte del desarrollo de la competencia traductora. • Planear meticulosamente las actividades con un par más competente y asignarles con mucha antelación tomando en cuenta las diferencias en los horarios geográficos, laborales, personales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de la competencia traductora • Facilitación del aprendizaje
	Integración al grupo (IAG)	Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar una interacción positiva entre los estudiantes. • Tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, diferentes horarios geográficos, laborales y personales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitación del aprendizaje • Activación de las emociones positivas • Motivación • Creación de una comunidad de práctica • Participación e interacción positiva • Adquisición de la competencia traductora
	Actividades sincrónicas (AS)	Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer reuniones virtuales tanto obligatorias como opcionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una comunidad de práctica • Creación de una interacción positiva

		actividades sincrónicas	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar en cuenta las diferencias en los horarios geográficos, laborales, personales. • Planear e informar con antelación. • Planear las actividades de una forma meticulosa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de una proximidad socioafectiva • Motivación • Facilitación del aprendizaje colaborativo y situado • Adquisición de la competencia traductora • Relajación
A4. El área del marco pedagógico	Actividades colaborativas (AC)	Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	<ul style="list-style-type: none"> • Planear las actividades colaborativas de una forma meticulosa. • Tomar en cuenta las diferencias en los horarios geográficos, laborales, personales. • Crear una estructura para una efectiva realización de las actividades. • Tomar en cuenta las diferencias de personalidades y estilos de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de la competencia traductora • Facilitación del aprendizaje • Creación del aprendizaje situado • Motivación

En cuanto a los aspectos negativos del estudio piloto, resaltamos estos tres:

1. La encuesta, y aún más el grupo focal, mostró que 10 preguntas tomaban mucho tiempo para los estudiantes para responder. Era casi imposible dar la oportunidad a todos los estudiantes para hablar durante las celebraciones del grupo focal y terminar la conversación en menos de dos horas cada una. Por lo tanto, decidimos reducir el número de las preguntas de 10 a 8.
2. En vez de especificar la pregunta sobre la influencia de la voz del profesor, o en vez de ampliarla para incluir la voz de otros expertos y, aun, de los compañeros de la clase, decidimos simplemente eliminarla por ahora por la razón indicada arriba.
3. En vez de delimitar mejor el concepto de la comunicación informal, dado que la respuesta con respecto a su rol en el aprendizaje de los estudiantes dependerá de lo que los estudiantes entienden por la comunicación y lo que ven como límites de lo informal, por la misma razón que indicamos más arriba, decidimos eliminar la pregunta por ahora.

6.5. Recapitulación

Usamos la Tabla 15 para unir las cuatro áreas con las ocho estrategias socioafectivas cuya efectividad verificamos mediante nuestra investigación. Además, incluimos los objetivos y preguntas de investigación. Esta tabla, a la vez, nos servirá de base para recoger, codificar y analizar los datos recogidos mediante los tres instrumentos. Utilizamos las siglas para facilitar el proceso de recolección de datos, lo que nos permitió marcar la presencia de las categorías en los comentarios o eventos presenciados de una forma rápida y uniforme.

Tabla 15. Correlación entre las estrategias socioafectivas, las áreas, los objetivos y las preguntas de nuestra investigación		
ÁREA	ESTRATEGIAS	O/ PI
A1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)	1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor (EP)	O3 4/ PI1,2
	1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro (BF)	O3,4/ PI1,2
A2. El área de las creencias y actitudes del estudiante	2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor (UH)	O3,4/ PI1,2
	2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional (CE)	O3,4/ PI1,2
A3. El área de las interacciones entre los estudiantes	3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente) (PMC)	O3,4,5/ PI1,2
	3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo (IAG)	O3,4,5/ PI1,2
	3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas (AS)	O3,4,5/ PI1,2
A4. El área del marco pedagógico	4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas (AC)	O3,4,5/ PI1,2

PARTE III: ESTUDIO DE CASO

7. Conceptualización del estudio

A partir de los resultados del estudio piloto, se ha planteado un estudio de investigación más profundo cuya metodología detallamos en la introducción. Dentro de las tres dimensiones de nuestro análisis, nos enfocamos en las ocho estrategias socioafectivas que consideramos efectivas identificadas durante la actualización y revisión del material publicado (especialmente el estudio de Oxford (2011)), y en el análisis de los datos recogidos por medio del estudio piloto.

7.1. Instrumentos: diseño, aplicación y registro de datos

Como ya hemos indicado en la metodología del estudio, usamos tres instrumentos principales para recolectar los datos y poder responder las preguntas de nuestra investigación: el grupo focal, la encuesta y el diario reflexivo.

7.1.1. Etapas del desarrollo del grupo focal

El primer paso era decidir en qué etapa y con qué función se iba a implementar este instrumento, y, después, el grado de importancia de las preguntas principales preparadas y la función de las posibles preguntas adicionales, con un rol específico para la investigación. Más tarde, pasamos a la parte logística: selección de los participantes, determinación de la fecha, preparación de las herramientas para la implementación de la discusión y recolección de datos. Utilizamos las preguntas de la encuesta diseñada durante el estudio piloto, dividiéndolas según las cuatro áreas de nuestro análisis. Usamos la misma tabla que utilizamos para la recolección de datos

arrojados por la encuesta, para poder ahorrar el tiempo de esta fase e invertirlo en la etapa del

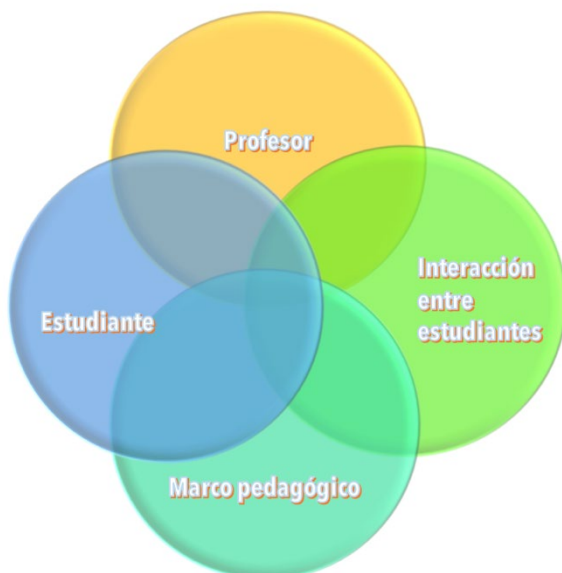


Gráfico 15. Cuatro áreas de nuestro análisis

certificación, trabajar como traductor, etc.), te ayuda a mantener la motivación al realizar las tareas de la clase? ¿Por qué?

2. El área de las creencias y actitudes del estudiante

2.1. ¿El uso del humor (chistes gráficos, traducciones graciosas, etc.) te ayuda a relajarte en una clase virtual? ¿Por qué?

2.2. ¿Hasta qué punto crees que tener en cuenta aspectos emocionales tiene influencia sobre la eficacia del proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

3. El área de las interacciones entre los estudiantes

3.1. ¿Crees que trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te puede ayudar a aprender mejor? ¿Por qué?

análisis:

1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitudes y comportamientos)

1.1. ¿El entusiasmo (o la falta de entusiasmo) del profesor o profesora tiene influencia sobre tu motivación para aprender? ¿Puedes citar algún ejemplo?

1.2. ¿Crees que pensar en un beneficio futuro (obtener la

3.2. ¿El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo tiene una influencia sobre el aprendizaje en una clase *online*? ¿Por qué?

3.3. ¿Las actividades sincrónicas ayudan a crear una comunidad con tus compañeros?

4. El área del marco pedagógico

4.1. ¿Las actividades colaborativas (en parejas o grupos) te ayudan a aprender?

7.1.1.1. Duración de la reunión

Aunque Robson y McCartan (2016) dicen que la entrevista en grupo puede durar más de dos horas, sabiendo que la mayoría de nuestros estudiantes ya ejercen su profesión y disponen de muy poco tiempo, decidimos hacerla durar no más de una hora y media. Eso fue posible solo con la necesaria reducción del número de preguntas que habíamos explorado en nuestro estudio piloto.

7.1.1.2. Fecha y lugar de celebración

Ya que el curso era virtual, la única manera posible de reunirnos era de forma virtual y sincrónica, con el uso de la misma herramienta que utilizamos para las otras reuniones virtuales en nuestro curso, que es Zoom. Para formar el grupo, mandamos un correo electrónico a todos los estudiantes que mostraron interés en participar en la investigación y que habían firmado un formulario de consentimiento¹⁷.

7.1.1.3. Diseño del guion de preguntas

Dado que el objetivo principal de la celebración de los grupos focales era poder verificar y entender mejor los datos recopilados por medio de la encuesta y del diario reflexivo, decidimos utilizar las mismas preguntas que utilizamos para la encuesta, solo que con un espacio para la discusión con la ayuda de preguntas de seguimiento.

¹⁷ Tanto los correos electrónicos que recibieron los estudiantes como el formulario del consentimiento se pueden encontrar en los Anexos 3 y 5.

7.1.2. Diseño y aplicación de la encuesta

Con la encuesta cumplimos los objetivos 3, 4 y 5 de nuestra investigación, cuya validez verificamos en el proceso de triangulación por medio de la implementación del grupo focal, el diario reflexivo y la interpretación de los resultados. Recolectamos los datos por medio de la encuesta al final del semestre de primavera del 2021. Codificamos los datos con la ayuda de NVivo 12 y mediante gráficos porcentuales generados en Google Forms. Analizamos los datos y los presentamos en forma escrita en este estudio.

7.1.2.1. Distribución de la encuesta y proceso del análisis de los resultados de la encuesta

Utilizamos Google Forms para distribuir la encuesta para nuestros alumnos al final del semestre de primavera del 2021. Para nuestro análisis cualitativo, usamos NVivo 12 y usamos la planilla que se encuentra en el próximo apartado, para organizar los datos recopilados en combinación con los datos cuantitativos que Google Forms recoge automáticamente. La planilla se encuentra junto con la metodología del grupo focal, ya que la usamos también para la recolección y el análisis de los datos arrojados por el grupo focal.

7.1.2.2. Registro de los resultados recolectados mediante la encuesta y el grupo focal

Las reuniones del grupo focal que se hicieron dos veces con el mismo grupo de personas, como también la encuesta y el diario que se llevó a lo largo del curso, nos permitieron identificar prácticas que repercutían de una forma positiva sobre las ocho categorías socioafectivas en el aprendizaje de los estudiantes. Aunque la revisión del material publicado previamente y el estudio piloto ya nos habían ayudado a detectar las prácticas efectivas, estas dos reuniones inicial y final del grupo focal, en combinación con los resultados de la encuesta, nos ayudaron a llevar un registro del modo concreto en el que dichas prácticas se implementaban en la clase. Los indicadores de su efectividad se podían observar de forma evidente.

7.1.3. Diario reflexivo

7.1.3.1. Diseño, establecimiento y operacionalización de objetivos

Para poder recolectar las percepciones de los alumnos sobre el efecto de las estrategias socioafectivas en su proceso de la traducción, y poder establecer correlaciones con el proceso de adquisición de la competencia traductora, y así responder las dos preguntas de investigación y cumplir con los objetivos 3, 4 y 5, implementamos el diario reflexivo.

Seguimos el proceso de inducción analítica que sugieren Robson y McCartan (2016, p. 329) para el diseño del diario:

1. Enmarcamos el estudio dentro de las líneas generales de nuestra investigación de que las emociones positivas y el aprendizaje que se realiza dentro o con la ayuda de las interacciones entre los estudiantes, mejoran el proceso del aprendizaje en una clase virtual de traducción.
2. Formulamos una definición de lo que entendemos por competencia traductora y creamos una lista de ocho estrategias socioafectivas usadas en clase, las cuales incluimos en el Google Forms que los estudiantes llenaron ocho veces durante el curso de la primavera del 2021. Les pedimos leer la definición de la competencia traductora e indicar cuál o cuáles de las ocho estrategias pedagógicas que utilizaron los profesores esta semana tuvo o tuvieron más influencia positiva sobre el proceso del desarrollo de su competencia traductora. Para poder recolectar los ejemplos específicos, les pedimos que explicaran o dieran algunos ejemplos, y si fuera posible, mencionaran alguna actividad específica¹⁸.
3. Analizamos los datos recogidos a la luz de nuestros objetivos.

¹⁸ Ver el Anexo 2.

Para poder codificar y categorizar las observaciones, seguimos las sugerencias de Robson y McCartan (2016), acerca de que las categorías deben ser:

- Enfocadas en el fenómeno o los fenómenos pertinentes a nuestra investigación
- Definidas de una forma explícita
- Mutuamente excluyentes
- Fáciles de anotar (p. 337)

7.1.3.2. Recolección de datos

Como lo hemos indicado en la parte de la metodología, para recoger los datos, utilizamos la misma planilla que usamos para la recolección de los datos recopilados por medio del grupo focal y la encuesta.

7.2. Recapitulación

Para resumir, por medio de la triangulación de los resultados adquiridos con la ayuda de los tres instrumentos implementados en el estudio de caso, analizamos en detalle el uso y la eficacia o ineficacia de las estrategias socioafectivas que habíamos propuesto para la adquisición de la competencia traductora. Por separado y en conjunto, los datos citados más abajo permitieron un análisis más profundo y una mayor comprensión del problema que estamos investigando. La variedad de datos recogidos garantizó un mayor grado de confiabilidad para los resultados de la investigación.

8. Tratamiento, análisis e interpretación de la información recopilada

Como hemos dicho anteriormente, los datos obtenidos mediante los tres instrumentos de nuestro estudio (grupo focal, encuesta y diario reflexivo) se analizaron con un enfoque interpretativo. Se utilizaron las estadísticas autogeneradas por Google Forms (la herramienta utilizada para la distribución de la encuesta y del diario reflexivo) y el análisis de datos en NVivo 12.

8.1. Análisis de los resultados recopilados mediante el grupo focal

Para determinar la efectividad de una estrategia socioafectiva en nuestro análisis de los resultados obtenidos mediante el grupo focal (codificados y analizados con la ayuda de NVivo 12), consideramos efectivas las estrategias que obtuvieron referencias positivas (en cada una de las dos celebraciones) igual o mayor al 10 % del total del texto obtenido al transcribir la conversación.

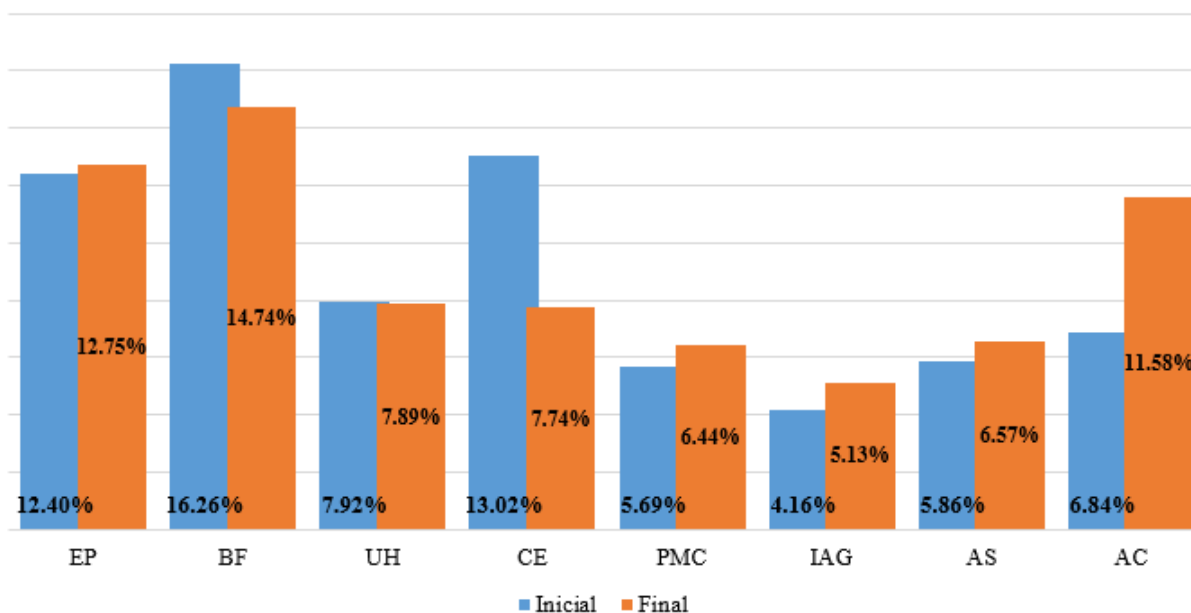


Gráfico 16. Resultados recopilados mediante el grupo focal

Este gráfico¹⁹ representa los resultados recopilados mediante las dos celebraciones — inicial y final— del grupo focal. Las dos estrategias más efectivas según las percepciones de los estudiantes (es decir, que obtuvieron referencias positivas (en cada una de las dos celebraciones) igual o mayor al 10 % del total de la conversación), resultaron ser del área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos):

1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante **el entusiasmo del profesor**

1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**

Aunque la estrategia del área del marco pedagógico (4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante **las actividades colaborativas**) no llegó al 10 % del total de la conversación en la celebración inicial, la incluimos en la lista de las tres estrategias más efectivas, dado que tanto la celebración final del grupo focal como también los otros dos instrumentos revelaron la importancia de esta estrategia para los estudiantes de una clase virtual de traducción.

En la Tabla 16 presentamos los resultados recopilados y posteriormente codificados con la ayuda de NVivo 12. La primera columna incluye el indicador; la segunda, la pregunta que se hizo durante las dos celebraciones; la tercera y la cuarta muestran el porcentaje de las referencias del indicador obtenidos con la ayuda de NVivo 12, además de los ejemplos de los comentarios de los estudiantes más representativos. Como hemos dicho anteriormente, los porcentajes de la tabla indican el porcentaje de referencias positivas de cada una de las estrategias sobre el total del texto recolectado durante cada una de las dos celebraciones del grupo focal. Después de la tabla se encuentran los detalles sobre los resultados con las tácticas más efectivas, según las percepciones

¹⁹ Hemos presentado las siglas tanto al principio del estudio, como en la Tabla 13.

de los estudiantes, que se utilizaron en la clase. En el Anexo 6, se pueden encontrar todos los comentarios de los estudiantes relacionados con las ocho estrategias estudiadas.

<i>Tabla 16. Resultados recopilados mediante el grupo focal</i>			
INDICADORES	PREGUNTAS DEL GRUPO FOCAL	RESULTADOS (%) NVIVO 12 Y EJEMPLOS DE LOS COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES	
		INICIAL	FINAL
1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)			
1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	1.1. ¿El entusiasmo (o la falta de entusiasmo) del/ de la profesor/a tiene influencia sobre tu motivación para aprender? 1.1.1. ¿Puedes citar algún ejemplo?	12.4 %	12.76 %
		I experience the enthusiasm not only in the highlights, but in the actual weekly assignments. And you know just having those little sidebars or the little cartoons on the side really encourages me and really makes me think about the assignment a lot more.	Para mí, el entusiasmo es muy importante. Yo lo veo y es lo que me ayuda a iniciar la semana. [...] Todo ese tiempo que ustedes dedican me entusiasma, porque yo veo que ustedes ponen lo máximo.
1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	1.2. ¿Crees que pensar en un beneficio futuro (obtener la certificación, trabajar como traductor(a), etc.) tiene influencia sobre la motivación al realizar las tareas de la clase? 1.2.1. ¿Por qué?	16.26 %	14.74 %
		Para mí es esencial pensar en el beneficio futuro que voy a obtener al realizar las tareas. [...] Obviamente, tener una certificación es importante, pero el beneficio futuro , que no es tan futuro, sino el que estamos viendo mientras realizamos el curso, al ver cómo la semana pasada hablábamos del contexto y esta semana tenemos que hacer un trabajo en relación a eso, nos damos cuenta de que gracias a lo que nos fijamos la semana anterior, ahora es mucho más fácil entender lo que tenemos que hacer y aplicarlo.	Obviamente, pensar en terminar este curso, estudiar y aprender todo lo que tengo que aprender en este curso, me va a llevar a obtener una certificación, a poder trabajar de algo que realmente me interesa , de algo que me haría sentir mejor, es una motivación. Definitivamente pienso que sí hay un beneficio y, a la hora de hacer las tareas, lo importante es que, si estás pensando que vas a tener una certificación, la tarea tiene que ser importante, porque si no hace una de las tareas, va a afectar tu promedio, lo que te pone en el nivel de que, quizás, no seas elegible para tomar el último examen. Entonces, todas las tareas tienen que ser importantes para poder llegar a nuestra meta final.

2. El área de las creencias y actitudes del estudiante			
2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor	2.1. ¿El uso del humor (tiras cómicas, humor gráfico, comentarios de corte humorístico, etc.) tiene influencia para relajarte en una clase virtual? 2.1.1. ¿Por qué?	7.92 %	7.89 %
		The first thing I look at is the comics and the humor in the week's assignments and it really helps me to relax, to get ready and then actually look at what I need to do for the rest of the week. So, it really does release a little bit of tension.	En lo personal, me gustaría agradecer por el uso del humor . Compartiendo mi experiencia, cada semana busco esa parte, el humor al principio de la semana. Me ha tocado reírme tanto que no sabía si estaba riendo o llorando. Sin embargo, si es que estaba llorando, me ha ayudado a sacar un poquito de ese estrés y me relaja, de una forma u otra me relaja.
2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional	2.2. ¿Hasta qué punto crees que tener en cuenta aspectos emocionales tiene influencia sobre la eficacia del proceso de aprendizaje? 2.2.1. ¿Por qué?	13.02 %	7.74 %
		Obviamente, la inteligencia emocional tiene un papel muy importante cuando estamos intentando aprender. Me doy cuenta que, en el curso, comparándolo con otros cursos que he tenido de manera online, es algo que está muy recalado. Ya arrancando desde que empezamos la clase, teniendo un <i>playlist</i> de música ligada a todo lo que vamos a tener. Eso, honestamente, juega un papel muy importante porque, no solo nos entretiene, nos causa humor, nos da ganas de compartir lo que pensamos de las canciones, cuáles nos gustaron más, etc., sino que también nos empieza a meter un poquito en la semana y, obviamente, ayuda muchísimo a reforzar ese lazo con el entretenimiento y el disfrute, y también con adquirir conocimientos.	El aprendizaje desde lo emocional es sumamente positivo porque es mucho más rápido, más certero y no demanda tanta energía porque deja de ser memoria, ya que aparece la impresión de las emociones . De la mano de lo que venimos hablando, claramente, las emociones influyen en todas nuestras actividades y, al ser el aprendizaje una función cerebral superior y tan compleja, ocupa un lugar mucho más crítico porque es dependiente de esas emociones. Si uno no siente nada, no fija la memoria, no aprende, así de sencillo.
3. El área de las interacciones entre los estudiantes			
3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)	3.1. ¿Crees que trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te ayuda a aprender? 3.1.1. ¿Por qué?	5.69 %	6.44 %
		Creo que uno de los aciertos más importantes que tiene este programa es, justamente, el trabajo con pares . En esta cosa del <i>feedback</i> , positivo y negativo también, porque de	En mi caso, es muy importante trabajar con alguien que sepa sobre un tema más que yo , porque le puedo hacer preguntas sobre

		<p>los dos uno toma aprendizaje, lo hace sumamente interesante. Eso, por un lado. Por otro lado, uno expande su círculo social, porque tenés afinidad o porque lo necesitás y, después, quedás en contacto. Y me parece que también, en algún punto, nos abre la perspectiva a pensar en el trabajo futuro, en tener una espalda en la que apoyarse, alguien que edite nuestro trabajo, y la confianza se hace y se arma.</p>	<p>el tema y es una oportunidad de aprender sobre ese tema.</p> <p>I think that what's been most helpful is working with someone that is very good at my non-dominant language. I think that's, that was my biggest help. And because those relationships worked so well, I was able to keep maintaining that communication between my former partners, which really have been wonderful.</p>
3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo	<p>3.2. ¿El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo tiene alguna influencia sobre el aprendizaje en una clase <i>online</i>?</p> <p>3.2.1 ¿Por qué?</p>	<p>4.16 %</p> <p>Me parece que facilita este proceso de aprendizaje por este <i>feedback</i> del que hablo. Y, cuando digo esto, digo: el verdadero trabajo en equipo, donde estamos todos enfocados hacia nuestra tarea, [...]. Si uno lo entiende de esa manera, creo que es sumamente valioso, y creo que es una de las armas secretas que tiene este programa. Me parece que por eso es que estamos todos tan enganchados.</p>	<p>5.13 %</p> <p>I do enjoy working on my own and, yet it is still important for me to feel as though I'm part of the group. And so I think that the discussions are really helpful in that area [...] [they] help me feel more integrated into the classroom. And of course I [...] I had that greater feeling of integration when we were working collaboratively, because at that point we're all working together toward a common goal within a timeframe. And it of course makes me feel more responsible and obligated to the group and makes me work a little harder.</p>
3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas	<p>3.3. ¿Hacer actividades sincrónicas ayuda a crear una comunidad con tus compañeros de clase?</p> <p>3.3.1. ¿Por qué?</p>	<p>5.86 %</p> <p>A mí, honestamente, estas sesiones sincrónicas me ayudan mucho a darle un poco más de realidad a lo que es una clase <i>online</i> [...]. Me gusta esa interacción de poder venir, dar nuestras opiniones y que tengamos una respuesta medianamente rápida, poder compartir nuestras opiniones.</p>	<p>6.57 %</p> <p>En estas actividades sincrónicas que hemos tenido, en seguida se crea comunidad, le ponemos cara y voz a los nombres que vemos en la pantalla a diario y se crea una comunidad muy bonita de futuros compañeros de trabajo. Creo que es fundamental para poder desarrollar una carrera, tener esos compañeros con los cuales validar las opiniones, las posibles soluciones a un problema de traducción. Es</p>

			bonito tener esa comunidad para todos.
4. El área del marco pedagógico			
4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	4.1. ¿Las actividades colaborativas (en parejas o grupos) te ayudan a aprender? 4.1.1. ¿Por qué?	6.84 %	11.58 %
		I think that collaborative activities are super important. And I have to say that they are important because as a result of collaboration we have good experiences and bad experiences, not bad experiences, difficult experiences. Which I think is very foretelling of future experiences.	Para mí, las actividades, en pareja o en grupo , son valiosas para el proceso de aprendizaje, porque, en un grupo, siempre te vas a encontrar diferentes personas con diferentes tipos de opiniones y perspectivas, dependiendo de las situaciones por las que hayan pasado en la vida, el lugar en donde viven; o también si es que tienen, por el motivo que fuere, como su primer idioma el español o el inglés, o si ninguno de ellos es su primer idioma, al trabajar colaborativamente tienes la oportunidad de ganar conocimientos a través de la perspectiva de alguien más, siempre y cuando haya predisposición de ambas partes por compartir el conocimiento, para que sea un ganar - ganar.

8.1.1. Resultados y discusión con respecto al entusiasmo del profesor

La primera celebración del grupo focal mostró que la fuente principal del entusiasmo del profesor, para los estudiantes del grupo focal inicial, eran las **respuestas rápidas y efectivas** a las preguntas y dudas de los estudiantes (26 % del total de las referencias positivas relacionadas con entusiasmo del profesor). A continuación, citamos los ejemplos más salientes:

- “Como ejemplo, me gustaría decir la disponibilidad que siempre tienen para responder las preguntas. Eso, para mí, es muy importante porque, a pesar de que he tomado talleres virtuales, esto sería como mi primera clase virtual académica. Y, al principio, estaba súper asustada porque no sabía cómo iba a funcionar con respecto a la tecnología. Pero cuando vi cómo se desarrollaba todo el curso y que había mucha disponibilidad para responder todas las inquietudes, eso me llenó de confianza y me quitó el miedo”.
- “Yo lo noto, cuando alguien hizo alguna pregunta, inmediatamente, la respuesta de [...] [del instructor] fue con ejemplo. Entonces, yo también busco esas preguntas. Muchas veces tengo dudas, veo las preguntas, veo las respuestas, y me parece bastante buena esa interacción de cuando no solamente nos dan la respuesta, pero nos dan un ejemplo, nos ayuda bastante”.
- “And the other example of enthusiasm that I really enjoy is when [...] [the instructors] respond to one of our questions. And even though I may not always have a response to what their statement is, just the fact that you’re there responding to us makes me pay attention a little bit more.”
- “Por ejemplo, cuando he tenido alguna duda sobre alguna tarea, la respuesta positiva y alentadora y, sobre todo, cómo movilizarme por la plataforma de Google Classroom, siempre ha sido positiva, y eso me motiva muchísimo a hacer el mayor esfuerzo posible para seguir aprendiendo”.

Sin embargo, la segunda celebración también mostró la importancia de **la supervisión y retroalimentación efectivas** (25 % del total de las referencias positivas relacionadas con entusiasmo del profesor):

- “Yo creo que tiene bastante influencia, porque el profesor es el que nos motiva, el que nos traspassa la pasión, la energía para aprender; también, depende la persona [sic], del carácter de la persona. Pero, en mi opinión, tiene bastante influencia. Como ejemplo, me gusta cuando me mandan comentarios privados de los trabajos porque veo que ponen su tiempo y que les interesa. Y así, uno puede interactuar, aunque sea por poco tiempo”.
- “Incluso con mensajes privados, dando fuerzas para seguir por un camino que uno tomó en determinado proyecto. [...] [El instructor] está todo el tiempo atrás de todo lo que uno hace, haciendo comentarios que resultan sumamente estimulantes, inclusive si la tarea no estuvo tan bien hecha. Por ejemplo, la semana pasada, recibí una corrección de la tarea en que teníamos que publicitar trabajos que hicimos (artículos, una transcripción de un programa de televisión, etc.) para Twitter y Facebook. Me dijo: "Me gustó esto y esto [sic], pero te faltó lo otro". Y, en realidad, empezó diciendo: "Qué buen trabajo". Entonces, incluso cuando te están diciendo que estuvo bien pero no tanto, la primera parte que es trabajo bien hecho, la retroalimentación es en extremo positiva”.
- “Por ejemplo, hace un rato recibo un mensaje privado de mis profesores dándome ánimo, diciéndome qué tan bien les pareció la tarea, me dan *tips* y consejos para mejorar alguna cosa que, tal vez, no hice del todo bien en una tarea pero que puedo hacer mejor para otro trabajo en el futuro. Eso, para mí, es algo muy bueno”.
- “La semana pasada hice un comentario acerca del *soundtrack* de esta semana en la reunión virtual que hicimos recientemente, y [...] [el instructor] me contestó que le gustaba mucho que siempre tenía comentarios y preguntas, y que podía participar de la

clase y que notaba las ganas de uno de aprender. Eso, definitivamente, hace sentir bien a uno”.

8.1.2. Resultados y discusión con respecto al beneficio futuro

El beneficio que tiene mayor importancia para los estudiantes, según la primera celebración, es **la certificación** de ATA o de la University of Massachusetts Boston (31 % del total de las referencias positivas relacionadas con beneficio futuro). A continuación, presentamos algunos de los comentarios de los estudiantes:

- “Definitivamente, [...] el tener como objetivo una certificación es muy importante. Honestamente, cuando yo inicié, ni siquiera sabía qué era ATA. Para mí, con tener una certificación de la Universidad de Massachusetts ya era suficiente [...]. Sin embargo, cuando aprendí por medio de este programa sobre ATA, me di cuenta de que esto es algo mucho más serio, que nos lleva a algo más. Es una oportunidad muy importante. [...] Entonces, para cualquier cosa que nosotros iniciemos, considero que sí es importante saber el valor que tiene una certificación y trabajar duro para llegar ahí”.
- “I do think that getting the Certification from the ATA is a benefit and it does encourage me and does motivate me to finish the class, but the fact that the goal is really one year makes it very plausible. [...] And I think the fact that the possibility of being certified in less than a year is a great motivator.”
- “Conocer la forma en que califica la ATA la Certificación, hace que uno tenga en la cabeza bien claro [sic] para dónde va”.
- “La motivación en las tareas, el saber que vas a tener una certificación, es importante. Como estamos trabajando con el ATA, todos estos tipos de errores que se ven frecuentemente, es definitivamente una ayuda y te motiva a seguir adelante”.

La segunda celebración del grupo focal confirmó el resultado de la primera, con **la certificación** como el beneficio futuro más importante para los estudiantes (54 % del total de las referencias positivas relacionadas con beneficio futuro):

- “Cuando me inscribí en la clase, estaba buscando ayuda para pasar el examen de ATA, pero no me imaginaba cómo iba a ser el curso. Me ha gustado bastante y, definitivamente, fue la mejor decisión que he tomado, porque yo no tengo experiencia. Y, por supuesto, si uno tiene una documentación válida, en el mundo laboral es bastante reconocido. Entonces, creo que tiene bastante influencia”.
- “La primera certificación que es por medio de la universidad, tiene un prestigio muy alto. Por supuesto, al poner esto en mi biografía, va a dar credibilidad a lo que yo digo que puedo hacer. Sin embargo, no solo la certificación de la universidad, sino también la de ATA, no solamente les va a decir a las personas que yo lo puedo hacer, sino que también es una forma de comprobar que, en realidad, sí lo puedo hacer y lo puedo comprobar. Entonces pienso que la certificación es muy importante, en lo personal es parte de mi meta, no importa cuánta práctica necesite, si no lo paso una vez, lo intento otra vez, y a trabajar un poquito más duro para pasarlo. Pero pienso que sí es importante, porque va a avalar lo que estamos presentando en nuestra biografía, nuestras credenciales”.
- “I think that having the goal of the ATA Certification is huge, at least for me. And I like the way that it is set up in that each semester, of course, the goal is the final. The interpretation is as a set up as another example of how the exam might be. And what I like about this semester is that we do have really two opportunities before the actual ATA Certification. But as everyone else has said, you know, the goal is getting closer.

And at least as I'm working, I'm really thinking about how this might show up in the exam. So, as I'm doing some translating, I'm thinking just even grammatically, what is the proper way of framing this particular phrase? Am I grammatically correct? Is my word order correct? So, I can feel that working as I'm doing the assignments. So at least for me, the certification is really a huge, a huge goal.”

- “Obviamente, pensar en terminar este curso, estudiar y aprender todo lo que tengo que aprender en este curso, me va a llevar a obtener una certificación, a poder trabajar de algo que realmente me interesa, de algo que me haría sentir mejor, es una motivación”.
- “Definitivamente pienso que sí hay un beneficio y, a la hora de hacer las tareas, lo importante es que si estás pensando que vas a tener una certificación, la tarea tiene que ser importante, porque si no hace una de las tareas, va a afectar tu promedio, lo que te pone en el nivel de que, quizás, no seas elegible para tomar el último examen. Entonces, todas las tareas tienen que ser importantes para poder llegar a nuestra meta final”.

8.1.3. Resultados y discusión con respecto al uso del humor

Dado que el resultado que obtuvimos mediante el grupo focal con respecto al uso del humor no llegó a 10 % en ninguna de las celebraciones, lo consideramos como falta de evidencia suficiente para probar la efectividad de la estrategia 2.1. —Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor.

8.1.4. Resultados y discusión con respecto a la conciencia emocional

Los comentarios de los estudiantes en la primera celebración del grupo focal nos permitieron determinar que la conciencia emocional podría tener mucha influencia sobre su aprendizaje y que los estudiantes consideraban efectiva la estrategia 2.2. —Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la **conciencia emocional**. A la vez, los comentarios de los estudiantes nos indicaron las posibles maneras en que los estudiantes podrían

mantener su estado emocional positivo y combatir las emociones negativas que impiden el aprendizaje. Para la mayoría de los participantes de la primera celebración del grupo focal, lo que les permite seguir adelante y mantener las emociones positivas es tener presente **la meta final** (34 % del total de las referencias positivas relacionadas con conciencia emocional):

- “Definitivamente, yo creo que las emociones sí afectan, pero, si no tienes **una meta...** No importa cuánto se demore, el asunto es llegar”.
- “Pero ¿qué es lo que me ayuda a seguir adelante, a no ‘tirar la toalla’, como decimos en México? Es poder llegar al final. Igual, si no llego a pasar el examen, no importa. Pero el aprendizaje que me llevo va a ser muy bueno. Sin embargo, si no lo paso en esta ocasión, no significa que ahí va a quedar, sé que lo puedo tomar nuevamente, que me puedo preparar un poquito más y, si realmente quiero llegar al objetivo, me va a tomar más tiempo, pero lo voy a lograr”.
- “Because I have perspective and it’s like what the others have said we have tools to deal with our disappointments and frustrations.”.

Sin embargo, la celebración final del grupo focal mostró que **la meta final en sí pasó a ser más importante que la conciencia emocional**, y esta parece ser una de las razones de la disminución del porcentaje de las respuestas positivas sobre la importancia de la conciencia emocional en general (de 13.02 % en la primera celebración a 7.74 % en la segunda):

- “La persona que está dispuesta y tiene una meta, eso lo motiva más a terminar y a poner a un lado esas emociones”.
- “Si lo que yo busco es mi norte, voy a poner todo lo que tengo y las cosas que, tal vez, no me resulten tan sencillas o no me caigan tan bien, pasan a ser menos importantes justamente porque tengo mi meta por delante”.

- “Cuando estoy enfocado en algo, estoy enfocado en eso y, a menos que esté de luto por algo extraordinario, siempre trato de estar enfocado en lo que hago. Contestando la pregunta, no tiene mayor influencia en la eficacia de mi proceso de aprendizaje. Nunca he tenido la experiencia de que me haya influenciado negativamente”.

8.1.5. Resultados y discusión con respecto a un par más competente

Los resultados de las dos celebraciones del grupo focal exhibieron las dificultades del trabajo con un par más competente, con varias limitaciones e inconveniencias señaladas por los estudiantes. En su mayoría son comentarios sobre las diferencias en las personalidades de los compañeros. Por lo tanto, no incluimos la estrategia 3.1. —Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (**un par más competente**)— en la lista de las estrategias más efectivas según nuestro estudio.

8.1.6. Resultados y discusión con respecto a la integración al grupo

Aunque en general las respuestas de los estudiantes en las dos celebraciones del grupo focal confirmaron que la integración al grupo tiene poca influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes en comparación con otros indicadores, los comentarios de los participantes del grupo focal final (cinco de ocho participantes) confirman **la interconexión entre la efectividad de los trabajos colaborativos y la sensación de integración al grupo** de los estudiantes, lo que también identificamos por medio de la encuesta:

- “I had that greater feeling of integration when we were working collaboratively, because at that point we're all working together toward a common goal within a timeframe. [...] And it of course makes me feel more responsible and obligated to the group and makes me work a little harder.”
- “Si tengo un trabajo en grupo o estamos trabajando para lograr hacer algo en grupo, ahí la responsabilidad no recae en una sola persona, sino en todos los miembros del grupo.

Entonces, cuando estoy dando un aporte para mi grupo, si siento que mi opinión es valorada y se la toma en cuenta, es agradable y al final, cuando recibes los resultados de tu tarea, si estás contento con ese resultado, es bastante satisfactorio saber que mi aporte ayudó a que ese trabajo fuera bueno”.

- “Todos los trabajos de grupos que hemos hecho me han ayudado muchísimo [a sentirme integrada]”.
- “Cuando me siento integrada, la motivación aumenta de manera potencial y aprendo más, sobre todo en estas actividades colaborativas en las que podemos hacernos preguntas. Yo creo que, cuando nos sentimos todos en el mismo vagón, es cuando podemos ayudar y salir todos juntos o nada”.

8.1.7. Resultados y discusión con respecto a las actividades sincrónicas

Aunque el resultado que obtuvimos por medio de las dos celebraciones del grupo focal no llega a ser tan alto como los resultados relacionados con otros indicadores (5.86 % en la celebración inicial y 6.57 % en la celebración final), dado que es difícil imaginar una clase virtual hoy en día sin que el instructor organice al menos una reunión virtual, decidimos mostrar los principales beneficios que los estudiantes ven en las actividades sincrónicas cuando se superan las limitaciones del horario y la organización. Según el grupo focal inicial, el mayor beneficio de las actividades sincrónicas que ven los estudiantes es **aprender de los demás de una manera rápida y efectiva:**

- “Porque a mí me gusta el face to face [sic] y creo que aprendemos más de esta manera colectiva porque, cuando uno se expresa, y te pueden ver y existe esa comunicación rápida, entonces creo que es mucho mejor”.

- “Me parece que una de las mejores maneras de trabajar, y entiendo que un proceso de aprendizaje no deja de ser un trabajo, es si lográs tener un buen equipo, y el trabajo en equipo tiene una ganancia extra que es la interacción entre pares, de lo cual uno gana no solamente en la tarea que se debe realizar, sino que, desde lo humano, aparece otra vez el feedback”.
- “A mí, honestamente, estas sesiones sincrónicas me ayudan mucho a darle un poco más de realidad a lo que es una clase online, porque hay veces en que es todo tan...no frío, pero son comentarios acá, cinco horas después, otro comentario...no hay una interacción como...persona latina que nació en Latinoamérica [sic]. Me gusta esa interacción de poder venir, dar nuestras opiniones y que tengamos una respuesta medianamente rápida, poder compartir nuestras opiniones”.

A diferencia de la primera celebración del grupo focal, la segunda conversación mostró que lo que los estudiantes más valoran en las actividades sincrónicas es **conocer a sus compañeros** no solo para el beneficio de su aprendizaje en el curso (37.5 %, tres de ocho estudiantes), sino también para el desarrollo de su futuro profesional (37.5 %, tres de ocho estudiantes):

- “Me ayuda a conocer a cada uno de los participantes en la clase, un poco de lo que ellos hacen, de su personalidad, por medio de las respuestas”.
- “I think it's even more helpful when we're able to do it via Zoom, because we can get a better idea of our classmates and their fair gestures with, you know, it's easier to laugh and make jokes and be more ourselves via Zoom and feel more comfortable. And that encourages, of course, our learning and want and feeling responsible for one another in our work.”

- “I think that it's also a good example of what it's like to be working with other professional translators once we finish our classrooms. So, I think that's another big advantage to these activities. So, personally I would like to see more activities like this, because I think it would not only help our learning, but it would help build our community of translators, which would help us when we graduate. Because I do know now that there are people in our classroom that I intend and really would enjoy continuing my relationship with. And that's very important to me.”
- “No es lo mismo conocer a alguien en persona que conocerlo de manera virtual. Estas actividades vía Zoom o chat te dan una oportunidad de interactuar un poco más con tus compañeros, conocer sus personalidades, ver cómo trabajan, su forma de trabajar”.
- “En estas actividades sincrónicas que hemos tenido, en seguida se crea comunidad, le ponemos cara y voz a los nombres que vemos en la pantalla a diario y se crea una comunidad muy bonita de futuros compañeros de trabajo. Creo que es fundamental para poder desarrollar una carrera, tener esos compañeros con los cuales validar las opiniones, las posibles soluciones a un problema de traducción. Es bonito tener esa comunidad para todos”.

8.1.8. Resultados y discusión con respecto a las actividades colaborativas

Los estudiantes dieron más importancia a las actividades colaborativas en la segunda conversación del grupo focal: el porcentaje aumentó de 6.84 % a 11.58 %. Dado que la segunda celebración al final del programa es la que de verdad muestra la efectividad de todas las estrategias socioafectivas utilizadas durante el curso, decidimos incluir la estrategia 4.1. —Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante **las actividades colaborativas**— entre las estrategias socioafectivas efectivas en una clase virtual de traducción.

Lo que más valoran los estudiantes en tales actividades, según las dos celebraciones, es la oportunidad de **ver y conocer diferentes perspectivas y maneras de resolver los problemas de traducción:**

- “It's really such a pleasure to get to know other people from different parts of the world and, really experiencing their thoughts.”
- “Para mí, las actividades en pareja o en grupo son valiosas para el proceso de aprendizaje, porque, en un grupo, siempre te vas a encontrar diferentes personas con diferentes tipos de opiniones y perspectivas, dependiendo de las situaciones por las que hayan pasado en la vida, el lugar en donde viven; o también si es que tienen, por el motivo que fuere, como su primer idioma el español o el inglés, o si ninguno de ellos es su primer idioma, al trabajar colaborativamente tienes la oportunidad de ganar conocimientos a través de la perspectiva de alguien más, siempre y cuando haya predisposición de ambas partes por compartir el conocimiento, para que sea un ganar – ganar”.
- “A mí me ayudan estas actividades, me encantan, incluso, intentando ponernos de acuerdo en el grupo. Todos estábamos con la mente abierta, nadie intentaba imponer su opinión, por lo que fue fructífero y nos sirvió a todos, creo, ver cómo los demás solucionan otros problemas que nosotros, quizás, no sabemos cómo resolver, nos quedamos encasillados y no podemos salir”.
- “Estas actividades colaborativas son fenomenales porque te encierras en una solución y no ves otra, pero en ese trabajo colaborativo que hicimos salieron dos, tres soluciones más perfectamente válidas. Es muy enriquecedor desde el punto de vista lingüístico, ¿no? Y siempre manteniendo el sentido del texto original”.

- “Sí, [...] se puede aprender uno del otro. Cada uno tiene su conocimiento e interactuar, ya sea en pareja o en grupo, ayuda muchísimo a aprender”.

8.1.9. Recapitulación de los datos recopilados mediante el grupo focal

En la Tabla 17 ofrecemos un resumen de los resultados obtenidos mediante el grupo focal, en relación con los objetivos y preguntas de nuestra investigación.

<i>Tabla 17. Recapitulación de los datos recopilados mediante el grupo focal</i>			
ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS EFECTIVAS (O3/ P11, P12)	RESULTADOS DEL GRUPO FOCAL (%) NVIVO 12 (O4/ P11, P12)		TÁCTICAS Y PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA VIRTUAL DE LA TRADUCCIÓN (O5/ P11, P12)
	INICIAL	FINAL	
1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)			
1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	12.4 %	12.76 %	<ul style="list-style-type: none"> • Dar respuestas rápidas y efectivas a las preguntas y dudas de los estudiantes • Proveer la supervisión y retroalimentación efectivas
1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	16.26 %	14.74 %	<ul style="list-style-type: none"> • Conectar las actividades con la certificación de ATA o de la University of Massachusetts Boston
4. El área del marco pedagógico			
4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	6.84 %	11.58 %	<ul style="list-style-type: none"> • Dar la oportunidad de ver y conocer diferentes perspectivas y maneras de resolver los problemas de traducción

Con la ayuda del grupo focal, cumplimos con el objetivo 3: diseñamos, implementamos, comparamos y determinamos la efectividad de las tres estrategias indicadas en la tabla arriba. La codificación en NVivo 12 nos permitió establecer una aproximación descriptiva a las percepciones y opiniones de los estudiantes y comprobar su efectividad, cumpliendo así con el objetivo 4 de explorar las percepciones de los alumnos sobre la eficacia del proceso de aprendizaje, que incluye, de forma visible, estrategias socioafectivas de aprendizaje en un entorno colaborativo. Cumpliendo con el objetivo 5 de sugerir nuevas prácticas para la enseñanza virtual de la traducción, centradas

en estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje, a partir de los datos recogidos por medio del grupo focal, proponemos las cuatro tácticas que se encuentran en la última columna de la Tabla 17. Dada nuestra definición de la competencia traductora, las tres estrategias identificadas en las dos celebraciones del grupo focal nos ayudan a responder las preguntas de investigación 1 y 2. Dichas estrategias demuestran ser útiles en la adquisición de buenas prácticas profesionales y contribuyen a la adquisición de la competencia traductora.

8.2. Análisis de los resultados recopilados mediante la encuesta

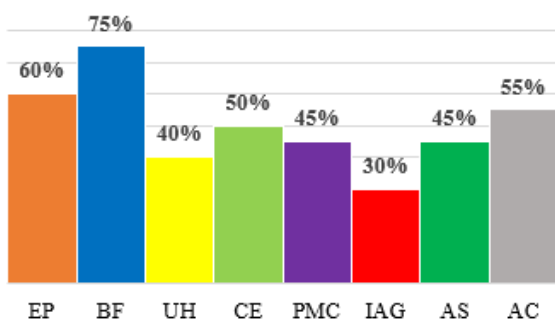


Gráfico 17. Resultados recopilados mediante la encuesta (preguntas de opción múltiple)

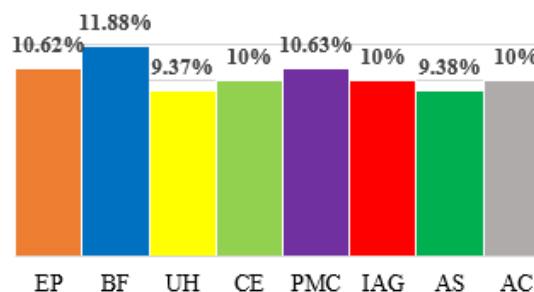


Gráfico 18. Resultados recopilados mediante la encuesta (preguntas abiertas)

El gráfico 17 presenta el resumen de los resultados obtenidos mediante las preguntas de opción múltiple de la encuesta. El gráfico 18 muestra el porcentaje de respuestas claramente positivas (“tiene mucha influencia” o “ayuda mucho”) obtenidas por cada una de las ocho estrategias socioafectivas. Este gráfico (18) representa los resultados del análisis de los comentarios abiertos obtenidos por medio de la encuesta y codificados en el programa NVivo 12. Los porcentajes en el primer gráfico se contaban separadamente para cada indicador, siendo 100 % los 20 participantes de la encuesta. En el segundo gráfico, los porcentajes indican el volumen (cantidad de texto) total de los comentarios positivos generados por cada indicador en relación al volumen total de la conversación.

Como criterio de efectividad de una estrategia socioafectiva en las respuestas a las preguntas de opción múltiple, tomamos el porcentaje de 50 % o más, es decir, cuando la mitad o más de la mitad de los participantes consideraron que esa estrategia tiene mucha influencia o ayuda mucho. En cuanto a los resultados obtenidos mediante el análisis en NVivo 12, seguimos el mismo criterio establecido en el análisis de los resultados recopilados mediante el grupo focal de considerar efectivas las estrategias que obtuvieron 10 % o más de las referencias positivas identificadas en los comentarios de los estudiantes. Como se puede ver, las cuatro estrategias socioafectivas más efectivas (es decir las que a la vez muestran 50 % o más de las respuestas positivas en el primer gráfico y 10 % o más de las referencias positivas en el segundo) son:

1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**

1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante **el entusiasmo del profesor**

2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la **conciencia emocional**

4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante **las actividades colaborativas**

Aunque cabe destacar también que las estrategias relacionadas con el uso de las actividades sincrónicas y el uso del humor, también llegaron a un alto porcentaje de referencias (9.37 % y 9.38 %). Decidimos no incluirlas en la lista de las estrategias más efectivas, dado que también se mencionaron diferentes limitaciones relacionadas con el uso de estas estrategias que nos gustaría explorar en más detalle en un estudio futuro.

En la Tabla 18 se reflejan los resultados obtenidos mediante la encuesta y analizados con el uso de NVivo 12, organizados de la misma manera que lo hicimos con los resultados obtenidos mediante el grupo focal. La primera columna incluye el indicador; la segunda, la pregunta que se hizo durante las dos celebraciones; la tercera, muestra el porcentaje de las referencias del indicador

obtenido con la ayuda de NVivo 12, además de algunos ejemplos representativos de los comentarios de los estudiantes. En la segunda parte del análisis dedicamos un apartado separado para mostrar cómo se desglosaron las respuestas en base de *Likert scale* dentro de cada indicador de acuerdo con los resultados autogenerados obtenidos por medio de Google Forms. En el Anexo 7 se pueden encontrar todos los comentarios de los estudiantes relacionados con las ocho estrategias estudiadas.

Tabla 18. Resultados recopilados mediante la encuesta		
INDICADORES	PREGUNTAS DE LA ENCUESTA	RESULTADOS (%) NVIVO 12 Y EJEMPLOS DE LOS COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES
1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)		
1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	1.1. ¿El entusiasmo (o la falta de entusiasmo) del/de la profesor/a tiene influencia sobre tu motivación para aprender? 1.1.1. ¿Puedes citar algún ejemplo?	10.62 % <ul style="list-style-type: none"> • El entusiasmo de los profesores influencia de manera muy positiva en la motivación y disposición para aprender. No solo el entusiasmo es contagioso sino también alentador. Durante ambos semestres los profesores han respondido con mucha amabilidad y generosidad a mis preguntas y han calmado mis miedos y proporcionado apoyo y sugerencias cuando me he sentido abrumada frente a un proyecto, sobre todo frente al de investigación.
1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	1.2. ¿Crees que pensar en un beneficio futuro (obtener la certificación, trabajar como traductor(a), etc.) tiene influencia sobre la motivación al realizar las tareas de la clase? 1.2.1. ¿Por qué?	11.88 % <ul style="list-style-type: none"> • Para mí, el pensar en un beneficio futuro si tiene una gran influencia acerca de la motivación que puedo tener acerca de realizar las tareas en clase. Esto es en gran medida debido al hecho que yo siento que cuanto más motivada me siento para hacer una tarea en clase tengo más posibilidades de completar exitosamente la tarea. Por consiguiente, si logro completar exitosamente una tarea en clase siento que puedo tener mejores posibilidades de tener éxito en el futuro.
2. El área de las creencias y actitudes del estudiante		
2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor	2.1. ¿El uso del humor (tiras cómicas, humor gráfico, comentarios de corte humorístico, etc.) tiene influencia para relajarte en una clase virtual? 2.1.1. ¿Por qué?	9.37 % <ul style="list-style-type: none"> • Cuando las emociones están presentes, influyen. Si son emociones positivas (alegría, desafío, estímulo), esa influencia será también positiva, y facilitará los mecanismos superiores de lógica, memoria y aprendizaje (que son todos aspectos de funcionalidad cortical superior, fuertemente influenciados por las emociones). Entonces, si me relajo y me divierto, facilito el proceso de aprendizaje. • Sí, [el uso del humor] le añade [...] un carácter humano y relajado que conduce a la camaradería y en consecuencia facilita la colaboración.
		10 %

2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional	2.2. ¿Hasta qué punto crees que tener en cuenta aspectos emocionales tiene influencia sobre la eficacia del proceso de aprendizaje? 2.2.1 ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Porque las emociones influyen en todos los factores fundamentales del aprendizaje: la percepción, la atención, la memoria, etc. La motivación es un factor emocional. Sentirse acompañado, apreciado, parte de un grupo, es motivante. El aislamiento y la falta de solidaridad y apoyo, puede frustrar el aprendizaje y el desarrollo profesional.
. El área de las interacciones entre los estudiantes		
3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)	3.1. ¿Crees que trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te ayuda a aprender? 3.1.1. ¿Por qué?	<p style="text-align: center;">10.63 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Todos tenemos algún tema del que sabemos más que otros. Cuando compartimos las diferentes experiencias y niveles de conocimiento nos enriquecemos todos. Podemos aprender de otras soluciones diferentes, más eficaces de las que pensamos, o nos motivan las habilidades que algún compañero posee en algún área y nos preguntamos cómo podemos desarrollarlas nosotros. • Creo que puede darnos una ventaja y en ocasiones puede ser más fácil tener constante comunicación con un compañero que con un docente, entonces es importante aprovechar el conocimiento de nuestros compañeros para ayudar a crecer el conocimiento propio.
3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo	3.2. ¿El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo tiene alguna influencia sobre el aprendizaje en una clase <i>online</i> ? 3.2.1 ¿Por qué?	<p style="text-align: center;">10 %</p> <p>Influye muchísimo. El aprendizaje on-line puede resultar muy solitario y monótono. Al integrarnos en el grupo aprendemos de los demás, disfrutamos las conversaciones, nos reímos, y nos apoyamos. Además, tenemos un punto de partida para el <i>networking</i> tan necesario en nuestra profesión. Y si además encontramos buenos amigos, ¡qué mejor! Para mí es una alegría en cada actividad leer los comentarios de los compañeros, responder y dialogar.</p>
3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas	3.3. ¿Hacer actividades sincrónicas ayuda a crear una comunidad con tus compañeros de clase? 3.3.1. ¿Por qué?	<p style="text-align: center;">9.38 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque [las actividades sincrónicas] es una manera de subsanar el no compartir el mismo espacio y tiempo en el curso. Tiene sus ventajas, porque podemos pensar más nuestras respuestas o comentarios, podemos leer de nuevo lo que nos haya interesado, y al mismo tiempo estamos interactuando y conociéndonos mejor. • Las actividades sincrónicas ayudan a crear una comunidad entre compañeros porque motiva a los estudiantes a desarrollar la capacidad de resolución a través del discurso.
4. El área del marco pedagógico		
4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	4.1. ¿Las actividades colaborativas (en parejas o grupos) te ayudan a aprender? 4.1.1. ¿Por qué?	<p style="text-align: center;">10 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo ayuda a desarrollar importantes habilidades sociales y profesionales. Practicamos el respeto a las ideas de los demás, también nuestra capacidad de defender nuestros puntos de vista en cordialidad, negociar y tomar decisiones en conjunto, además de tomar en cuenta el beneficio común. • Las actividades colaborativas me ayudan a aprender porque me expone a una variedad de perspectivas y conocimientos. Además, me ayudan a desarrollar mi capacidad de explicar ideas y temas complejos.

8.2.1. Resultados y discusión de los resultados recopilados mediante la encuesta

En esta segunda parte del análisis mostramos cómo se desglosaron las respuestas en base a la escala *Likert* dentro de cada indicador, de acuerdo con los resultados autogenerados obtenidos por medio de Google Forms. Además, incluimos una descripción más detallada de los resultados obtenidos con la ayuda de NVivo 12.

8.2.1.1. Resultados y discusión con respecto al entusiasmo del profesor

8.2.1.1.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P1.1.)



Gráfico 19. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto al entusiasmo del profesor

Como lo muestra el Gráfico 19, para el 60 % de los estudiantes el entusiasmo del profesor tiene mucha influencia sobre su motivación para aprender y, para el 25 %, tiene bastante influencia. Es importante notar que los porcentajes generados por Google Forms son notoriamente más altos que los porcentajes obtenidos con la ayuda de NVivo 12. Esto es por el hecho de que las respuestas a las preguntas de *Likert scale* en Google Forms nos muestran el porcentaje de los estudiantes que respondieron “tiene mucha influencia” o “ayuda mucho” para cada una de las ocho estrategias socioafectivas. Es decir, todos los 20 participantes dieron su opinión sobre cada una de las

estrategias. Así, si el resultado para el indicador “1.1 Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor” es 60 %, eso quiere decir que 60 % de los participantes consideran que esta estrategia tiene mucha influencia en su aprendizaje en una clase virtual de traducción. Por otro lado, los resultados obtenidos con la ayuda de NVivo 12 nos muestran el porcentaje de las referencias positivas de cada una de las estrategias sobre el total del texto recolectado por medio de las respuestas abiertas de la encuesta. Dicho de otro modo, el resultado de Google Forms refleja la opinión de los 20 participantes sobre la efectividad de cada estrategia, mientras que el resultado de NVivo 12 refleja la cantidad de referencias positivas sobre el total del texto generado por las respuestas abiertas de la encuesta.

8.2.1.1.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P1.1.1.)

Los comentarios de los estudiantes nos permiten determinar las maneras en que se transmite el entusiasmo del profesor. Las respuestas mostraron que la manera más efectiva en que el profesor puede demostrar su entusiasmo es a través de las **respuestas rápidas y efectivas a las preguntas y dudas de los estudiantes**, dado que fue indicada en más del 29% (5 de las 17 referencias) de los comentarios de los estudiantes:

- “When I ask questions, I get a quick response. The most recent example is when I asked if Borges really said the quote ‘The original is unfaithful to the translation.’ I was given a link to two documents by [...] [the instructors] to give me a perspective on the quote.”
- “[El entusiasmo se nota] en las respuestas a las preguntas de los alumnos”.
- “En el intercambio de mensajes para esclarecer dudas, el profesor [...] siempre contesta de una manera rápida, cortés y efectiva, y deja una nota de encomio”.

- “Many times, throughout the course I had doubts about my abilities. All of the instructors helped me gain confidence through their encouraging feedback and very quick responses.”
- “Durante ambos semestres los profesores han respondido con mucha amabilidad y generosidad a mis preguntas, y han calmado mis miedos y proporcionado apoyo y sugerencias cuando me he sentido abrumada frente a un proyecto, sobre todo frente al de investigación”.

Más del 23% de las respuestas (4 de las 17 referencias) mencionaron la importancia de una **actitud positiva del profesor** expresada por medio de una sonrisa, y el estado de ánimo positivo en las reuniones virtuales y a través de los comentarios positivos en todas las interacciones con los estudiantes:

- “En resumen, cuando el docente está presente a través de las emociones, influencia decisivamente el proceso de aprendizaje”.
- “También reacciona ante los comentarios que hacemos sobre las lecturas y videos de una forma positiva”.
- “[The instructors] were always smiling, happy to hear from us, and providing positive feedback in every communication, and that made me feel successful and accomplished in the course.”.

En más del 23% de las respuestas (4 de las 17 referencias) también se destaca la importancia de una **constante comunicación** del profesor con los estudiantes, tanto por medio de los comentarios sobre la participación de los alumnos en el curso como a través de las conversaciones sincrónicas (durante las reuniones virtuales o durante el horario de consulta), en los correos electrónicos o aun mediante llamadas telefónicas:

- “Muestran el entusiasmo desde la preparación de la guía semanal hasta los comentarios que hacen en la participación de los alumnos”.
- “La conversación con [...] [los instructores] o intercambiar correos con [...] [los instructores]”.
- “A los pocos días de comenzar el programa consideré abandonar el curso que con tanta ilusión había comenzado. Escribí [...] [al instructor] para informarle e inmediatamente me llamó y me ofreció ayuda y orientación para afrontar los temas que limitaban mi continuación. Lo hizo de forma verdaderamente genuina y con mucha compasión. Esa calidad humana no se recibe todos los días. ¡Gracias!”
- “La constante interacción con los docentes les permite a los estudiantes tener mayor motivación y compromiso con el programa”.

Otros comentarios de los estudiantes también enfatizaron la pasión del profesor sobre los temas del curso, los recursos compartidos, la supervisión y retroalimentación en las tareas, los foros y las actividades colaborativas, y los videos semanales de bienvenida.

8.2.1.2. Resultados y discusión en relación con el beneficio futuro

8.2.1.2.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P1.2.)



Gráfico 20. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto al beneficio futuro

Como lo muestran tanto la tabla general como los resultados cuantitativos en el Gráfico 20, el beneficio futuro tiene la mayor importancia para el aprendizaje de los alumnos. El 75 % de los estudiantes respondieron que el beneficio futuro tiene mucha influencia, mientras que el 10 % indicó que tiene bastante influencia.

8.1.2.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P1.2.1.)

Los comentarios de los estudiantes nos ayudaron a identificar los tipos de beneficios futuros que más influyen sobre la motivación de los estudiantes. En más del 52 % de los comentarios (10 de las 19 referencias), se mencionó **la preparación profesional** como el mayor beneficio futuro que los motiva al realizar las tareas del curso:

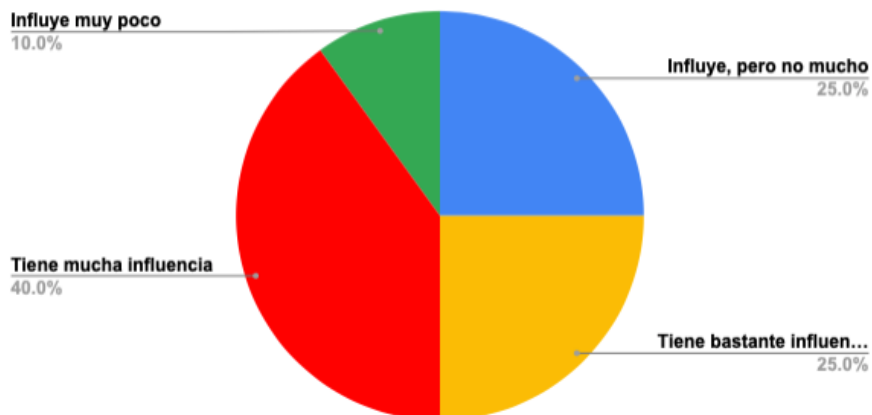
- “Creo que esto no solamente me dará más seguridad en mí misma al realizar traducciones, pero también a las personas concedoras de las certificaciones al momento de tomar una decisión por una buena opción de servicio de traducción”.

- “También ayuda a enfocar el aprendizaje, porque cada uno se concentra en las habilidades que quiere desarrollar para su práctica profesional, procesando los errores de manera consciente y planificando de antemano como no volverlos a repetir”.
- “Nos motiva al pensar que, durante nuestra formación como traductores profesionales, nos estamos preparando de tal manera que en un futuro podamos ejercer efectivamente”.
- “Pienso que es el objetivo final de cualquier tipo de estudio, obtener o mejorar nuestro puesto o empresa”.
- “I want to have a strong skill set and I am looking to grow and expand professionally.”
- “This was my primary motivation to complete the classwork and activities: to obtain a relevant credential in translation and improve my professional prospects.”
- “Porque las tareas ofrecen la oportunidad de practicar lo que aprendemos durante el curso, esa práctica nos hace mejores traductores. Ser mejor traductora es el beneficio futuro procedente del programa”.
- “Considero que en general las personas se capacitan en pro de obtener algún beneficio, principalmente la adquisición de un trabajo o remuneración”.
- “Porque si las tareas enseñan conocimientos o técnicas que me van a ayudar a obtener la certificación y **trabajar como traductora**, voy a tener más motivación para hacerlas”.

En más del 26 % de las respuestas (5 de las 19 referencias) sobre la importancia del beneficio futuro, los estudiantes mencionaron **la certificación en traducción** (ATA o de la University of Massachusetts Boston) como el factor que los motiva al realizar las tareas del curso:

- “Ya sabemos que solo el 15 % de las personas pasan el examen ATA. Quiero el conocimiento, si algún [día] lo puedo lograr será maravilloso”.

P2.1. ¿El uso del humor (tiras cómicas, humor gráfico, comentarios de corte humorístico, etc.) tiene influencia para relajarte en una clase virtual?



- “The ATA Certification is a goal that can be accomplished in less than a year after taking this class. That is a huge incentive.”
- “Me matriculé en este curso porque tengo intenciones de obtener la certificación de traducción. Esta meta me motivó a realizar las tareas de la clase porque sirven como práctica. Pienso que la práctica es indispensable en el campo de traducción”.
- “It influenced some and was reinforced by much of the coursework built around certification.”
- “Saber que vas a obtener un certificado en esta institución es muy importante”.

8.2.1.3. Resultados y discusión con respecto al uso del humor

8.2.1.3.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P2.1.)

Gráfico 21. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto al uso del humor

Como muestra el Gráfico 21, para el 40 % de los participantes el uso del humor tiene mucha influencia para relajarse en una clase virtual, y para el 25 % de los encuestados tiene bastante importancia.

8.2.1.3.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P2.1.1.)

En comparación con las otras estrategias socioafectivas, el uso del humor es la que obtuvo menos referencias positivas (9.37 %). Sin embargo, hay que tener en cuenta el hecho de que la diferencia es mínima, dado que 11.88 % es el porcentaje de comentarios relacionados con el beneficio futuro, el indicador que obtuvo más referencias. Dados los dos resultados relativamente bajos (de la pregunta de opción múltiple y de la pregunta abierta), decidimos no incluir la estrategia 2.1., relacionada con el uso del humor —Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante **el uso del humor**— en la lista de las estrategias socioafectivas más efectivas en una clase virtual de traducción.

8.2.1.4. Resultados y discusión con respecto a la conciencia emocional

8.2.1.4.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P2.2.)

P2.2. ¿Hasta qué punto crees que tener en cuenta aspectos emocionales tiene influencia sobre la eficacia del proceso de aprendizaje?

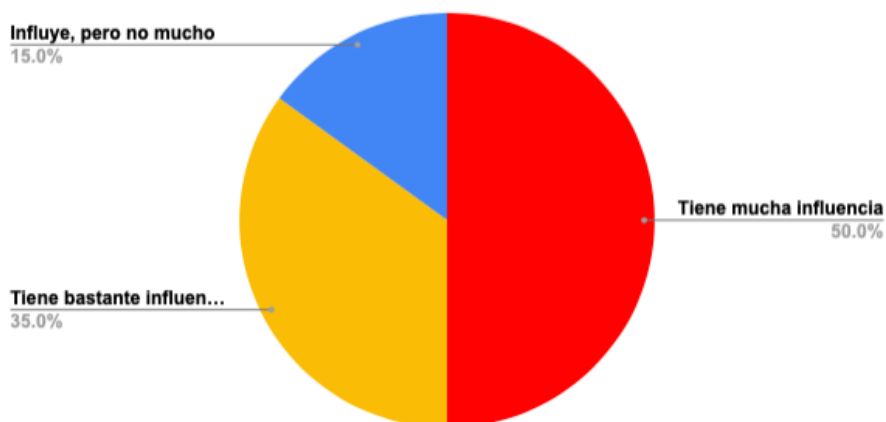


Gráfico 22. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto a la conciencia emocional

Según la encuesta, para el 50 % de los participantes la conciencia emocional tiene mucha influencia, mientras que un 35 % indicó que tiene bastante influencia.

8.2.1.4.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P2.2.1.)

Según el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta, el 10 % de todos los comentarios abiertos de la encuesta contenían una referencia positiva a la influencia de los aspectos emocionales sobre la eficacia del proceso de aprendizaje. Más del 43 % de las referencias (7 de 16 referencias) establecieron una conexión entre las emociones y la motivación:

- “La motivación es un factor emocional. Sentirse acompañado, apreciado, parte de un grupo, es motivante. El aislamiento y la falta de solidaridad y apoyo puede frustrar el aprendizaje y el desarrollo profesional”.
- “Para mí, el aspecto emocional es muy importante para el proceso de aprendizaje, ya que siento que cuanto más motivada estoy para aprender algo, tengo mejores oportunidades de aprender mejor los temas que mis profesores están tocando en clases”.
- “The emotional components of translation and interpretation work are an important way for me to stay engaged. For me, knowing that this work supports communication between peoples and cultures is rewarding and it motivates me to learn. I appreciated and learned from other classmates when they shared specific examples of their experiences, whether positive or negative (for example, in the discussion forum on interpretation).”
- “Porque los aspectos emocionales afectan directamente todas las actividades que emprendemos y no es saludable ignorarlos. Al contrario, al reconocerlos y tenerlos en

cuenta se pueden gestionar y canalizar mejor. Esto es especialmente importante en el aprendizaje, ya que puede afectar la motivación al estudio”.

- “Los aspectos emocionales pueden ser relacionados con la motivación que tenga una persona para desarrollar o desempeñarse en un área determinada. Sin ninguna motivación, creo que es poco probable tener resultados satisfactorios en cualquier proceso de aprendizaje”.
- “Si me siento alegre, triste o cansada, influye mucho mi disposición a aprender y hacer la tarea”.
- “Las emociones influyen mucho en el deseo de estudiar y lograr metas específicas.”

8.2.1.5. Resultados y discusión con respecto a un par más competente

8.2.1.5.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P3.1)

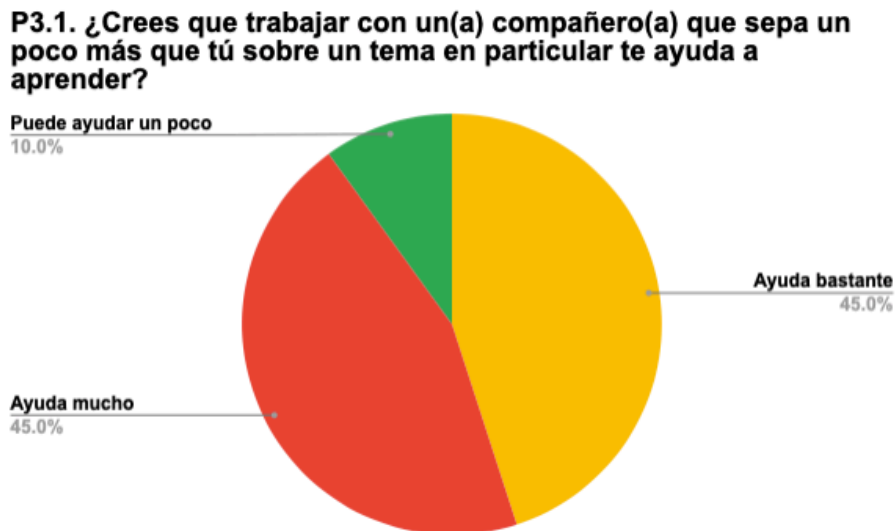


Gráfico 23. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto a un par más competente

Según la encuesta, para el 45 % de los participantes, trabajar con un par más competente ayuda mucho y para otro 45 % ayuda bastante. Dado que esta estrategia ayuda mucho a menos de

la mitad de los participantes, decidimos no incluirla en la lista de las estrategias más efectivas para el aprendizaje de los estudiantes en una clase virtual de traducción.

8.2.1.5.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P3.1.1.)

Los comentarios en las respuestas a la pregunta abierta de la encuesta mostraron la posible razón de tal resultado bajo: los estudiantes indicaron varias limitaciones relacionadas con el trabajo con un par más competente que no vamos a explorar en el presente estudio, sino que las dejaremos para una futura investigación.

El porcentaje de las referencias positivas en relación con el trabajo con un par más competente es, sin embargo, alto (10.63 %), dado que codificamos también los comentarios que indicaron la utilidad de tales actividades junto con algunas limitaciones que habría que tomar en cuenta a la hora de implementarlas. Para más del 17 % (3 de 17 referencias) de los estudiantes que indicaron la importancia del trabajo con un par más competente, **la experiencia o el conocimiento en el campo de traducción general o en un campo profesional específico** es el mayor beneficio que se obtiene de este tipo de aprendizaje:

- “Mi experiencia trabajando con un compañero fue altamente positiva debido a que carezco de la experiencia como traductor y así pude recibir la contribución espontánea y profesional de alguien que está mejor preparado”.
- “Yes, of course. Translation is all about context, and so it is very helpful for me to work with a *compañer@* with more knowledge and experience to contribute. In general, I enjoy learning from others with niche, sector-specific knowledge (both inside and outside the world of translation).”.

- “Porque la diversidad de nuestros contextos ofrece variedad de experticias que presentan oportunidades de aprendizaje. Algunos de mis compañeros tienen experiencia en interpretación en el ámbito legal, lo que informo el uso de terminología en la tarea de traducción del documento para THRIVE²⁰”.

8.2.1.6. Resultados y discusión con respecto a la integración al grupo

8.2.1.6.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P3.2.)



Gráfico 24. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto a la integración al grupo

²⁰ El estudiante se refiere a la tarea “THRIVE MA | Documentation” que hicimos durante el segundo semestre del programa como parte del aprendizaje en el ámbito colaborativo y situado. Antes de comenzar a trabajar en esta tarea de traducción colaborativa se les pidió que leyeran los comentarios de sus compañeros sobre la experiencia de traducción colaborativa que hicieron durante el primer semestre. Se les explicó que el objetivo de esta tarea era poner en práctica todo lo que habían aprendido hasta aquel momento en el curso mientras completaban una tarea de traducción del mundo real. The THRIVE Communities, la organización sin fines de lucro en la que algunos de los estudiantes estaban completando su pasantía, nos había pedido traducir la documentación que constituía parte de esa tarea. Dado que teníamos 3 documentos para traducir y 39 estudiantes en el curso, decidimos organizarlo como un proyecto colaborativo que iba a ser completado por tres equipos. Cada equipo recibió el original de su documento para traducir, el documento de Google para trabajar en la traducción y el enlace al chat de Google de su equipo. Se les explicó que todo el equipo entregaría solo un documento y cada miembro del equipo iba a recibir la misma calificación. Después de haber completado esta tarea, cada equipo revisó el documento traducido por otro equipo antes de enviar la traducción final al cliente.

Según las respuestas a la pregunta de opción múltiple relacionada con la integración al grupo, esta es la estrategia que parece ser una de las menos importantes para el aprendizaje de los estudiantes en una clase virtual. Recibió el menor número de las respuestas “tiene mucha influencia” (30 %). Por lo tanto, no la incluimos en la lista de las estrategias más efectivas. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que el 45 % de los participantes todavía consideran que la estrategia tiene bastante influencia.

8.2.1.6.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P3.2.1.)

A pesar de un porcentaje bajo del resultado obtenido en la parte de la pregunta de opción múltiple, el indicador obtuvo el 10 % de las referencias positivas en el análisis y está en el penúltimo lugar, según el número de las referencias positivas hechas en las respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta. Aunque tendremos que dedicar un estudio futuro para explorar en detalle las limitaciones que mencionaron los estudiantes (que nos podrían ayudar a entender la discrepancia en los resultados), el análisis de los resultados de las respuestas abiertas nos permitió identificar que el 25 % de todas las referencias positivas (4 de 16 referencias) a esta estrategia mencionaron que el mayor impacto positivo que produce la sensación de la integración al grupo es que les ayuda a hacer bien los trabajos colaborativos:

- “If I feel I am part of a group, I am more inclined to work harder so that I do not let my team down.”.
- “It helps to get to know people in the class and do projects together.”.
- “Siempre es bueno saber que mis ideas y aportes dentro de mi grupo de clases sí son valoradas y apreciadas, en especial si me toca trabajar en actividades como trabajos grupales o en parejas”.

- “Creo que sentirse integrado, aunque una trabaje de forma aislada desde casa, fomenta la creación de una comunidad colaborativa que influye de forma positiva en el aprendizaje”.

8.2.1.7. Resultados y discusión con respecto a las actividades sincrónicas

8.2.1.7.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P3.3.)

Aunque el 45 % de los participantes indicaron que hacer actividades sincrónicas ayuda mucho, y un 40 % que ayuda bastante, seguimos el criterio establecido y no incluimos la estrategia en la lista de las estrategias socioafectivas más efectivas en un curso virtual de traducción, decisión que, además, fue respaldada por los resultados del análisis de las respuestas abiertas codificados con la ayuda de NVivo 12.

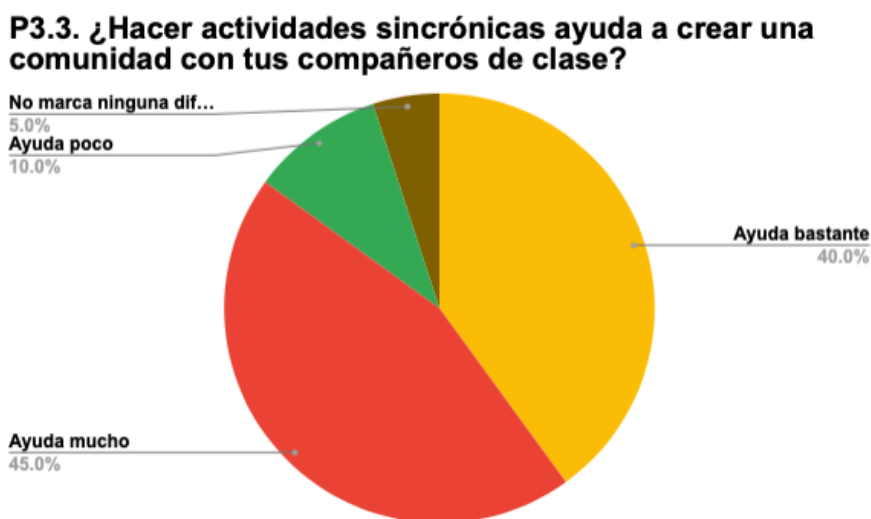


Gráfico 25. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto a las actividades sincrónicas

8.2.1.7.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P3.3.1.)

Aunque hay un número muy grande de participantes que consideran que las actividades sincrónicas ayudan a crear una comunidad con sus compañeros, es la estrategia que obtuvo menos referencias positivas (9.38 % de todas las referencias). Cabe enfatizar otra vez que en realidad la

diferencia es pequeña, considerando que las referencias oscilan entre el 11.88 % y el 9.38 %. Decidimos no incluir esta estrategia entre las más efectivas en una clase virtual de traducción, siguiendo el criterio establecido y con la idea de analizar las limitaciones indicadas por los estudiantes en más detalle en un estudio futuro.

Por ahora, el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas nos ayudó a determinar las tres maneras principales en que las actividades sincrónicas crean una comunidad entre los alumnos:

- Les permiten conocer mejor a sus compañeros
- Les permiten intercambiar y aprender de los demás
- Les ayudan a profundizar su conocimiento

En un 40 % (6 de 15) de las referencias relacionadas con esta estrategia, se destacó el hecho de que las actividades sincrónicas les permiten a los estudiantes **conocer mejor a sus compañeros**:

- “Yes, it encourages teamwork and friendships, especially when Zoom is used because we can see one another.”.
- “Al mismo tiempo estamos interactuando y conociéndonos mejor”.
- “Siempre que se trabaje en forma comprometida y activa, resulta interesante trabajar con compañeros. Para aprender de ellos y, sobre todo, para conocerlos”.
- “Sí, pienso que siempre es bueno que pueda haber una retroalimentación mutua entre mis compañeros de clase y yo para así tener más oportunidades de conocer mejor a mis compañeros y crear una comunidad en la que nos podamos apoyar unos entre otros”.
- “During our presentation for NETA, [...] [L.], [...] [M.], and I worked in a way that drew us closer.”.
- “Porque nos obliga a relacionarnos e interactuar con el resto de nuestros compañeros”.

- En más del 26 % de los comentarios (4 de 15 referencias) se destacó la oportunidad de intercambiar y aprender de los demás mediante las actividades sincrónicas:
- “Me da la oportunidad de aprender de mis compañeros y de darme cuenta si estoy aprendiendo o no”.
- “Siempre que se trabaje en forma comprometida y activa, resulta interesante trabajar con compañeros. Para aprender de ellos y, sobre todo, para conocerlos”.
- “Nos ayuda a situarnos en el ahora y a dar esa sensación de que no se está solo y permite el intercambio instantáneo de ideas y opiniones”.
- “Porque conduce al intercambio de ideas, al aprendizaje colaborativo y al compartir conocimientos y recursos. También promueve el apoyo mutuo”.

También en un 20 % de los comentarios (3 de 15 referencias) se mencionó la importancia de las actividades sincrónicas para **la profundización del conocimiento**:

- “Tiene sus ventajas, porque podemos pensar más nuestras respuestas o comentarios, podemos leer de nuevo lo que nos haya interesado”.
- “Mi experiencia trabajando en un grupo de más de dos me facilitó el tener una variada cantidad de opiniones al tomar una decisión sobre términos, frases culturales, formatos, entre otros”.
- “The live class meetings, especially in the second semester of the program, were my favorite part of the class. I was amazed by the breadth of experience and knowledge shared by the various guest speakers and so grateful for the experience to learn from them. I really appreciated the ability to send questions in advance, but also to be able to ask new questions during the live call.”

8.2.1.8. Resultados y discusión con respecto a las actividades colaborativas

8.2.1.8.1. Representación gráfica y resultados de la pregunta de opción múltiple (P4.1.)

Los resultados cuantitativos de la encuesta en relación con la pregunta 4.1. muestran que para más de la mitad de los participantes (55 %) las actividades colaborativas “ayudan mucho” a aprender. Para el 25 %, en tanto, “ayudan bastante”. Con base en este resultado, combinado con el resultado obtenido a partir de los comentarios abiertos analizados en NVivo 12, decidimos incluir la estrategia socioafectiva relacionada con el uso de las actividades colaborativas en la lista de las estrategias más efectivas en una clase virtual de traducción.



Gráfico 26. Resultados de la pregunta de opción múltiple de la encuesta con respecto a las actividades colaborativas

8.2.1.8.2. Observaciones generales a partir de las respuestas de los alumnos a la pregunta abierta (P4.1.1.)

En cuanto a los resultados obtenidos con la ayuda de NVivo 12 con base en el número de referencias positivas en las respuestas a las preguntas abiertas, coinciden aproximadamente con los resultados numéricos obtenidos por medio de las preguntas de opción múltiple de la encuesta:

las actividades colaborativas están en el cuarto lugar entre los otros ocho indicadores, con el 10 % de las referencias positivas de los estudiantes.

Dado que casi el 44 % (7 de 16 referencias) de las respuestas abiertas a la pregunta relacionada con las actividades colaborativas hacen referencia a la oportunidad de ver **diferentes perspectivas** y así enriquecer su conocimiento, este es el mayor beneficio para su aprendizaje que los estudiantes ven en las actividades colaborativas:

- “Yes, because we have the opportunity to experience different perspectives. The downside is coordinating schedules, but that is also part of the experience.”.
- “Las actividades colaborativas me ayudan a aprender porque me expone a una variedad de perspectivas y conocimientos”.
- “Siempre creo que dos mentes piensan mejor que una. Por lo tanto, las actividades colaborativas aportan el ingrediente de compartir, comparar y opinar antes de llegar a tomar conclusiones o hacer evaluaciones”.
- “Sí, porque todos tenemos perspectivas diferentes y todas las ideas aportan y benefician”.
- “Sí, como dije anteriormente siempre es bueno poder intercambiar ideas unos a otros cuando estamos haciendo trabajos en equipos o parejas, ya que a veces mis compañeros pueden ver desde una perspectiva diferente mi trabajo y darme su opinión acerca de cómo ellos piensan que puedo mejorarla. Además de que yo también puedo hacer lo mismo por ellos y todos podemos beneficiarnos de un trabajo en grupo de esta forma”.
- “Porque las actividades colaborativas son prueba de que cada actividad/ traducción se puede abordar con diferentes estrategias, métodos y enfoques que son perfectamente válidos y que enriquecen mi aprendizaje”.

- “Siempre es bueno poder recibir y ver el punto de vista de personas diferentes. Se puede aprender mucho de personas que piensan diferente a uno”.

8.2.2. Recapitulación de los resultados recopilados mediante la encuesta

En la Tabla 19 presentamos un resumen de los resultados obtenidos mediante la encuesta, con las estrategias socioafectivas que surgieron como las más efectivas en relación con los objetivos y preguntas de nuestra investigación.

Tabla 19. Recapitulación de los resultados recopilados mediante la encuesta		
ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS EFECTIVAS (O3/ PI1, PI2)	RESUL-TADOS DE LA ENCUESTA (%) NVIVO 12 (O4/ PI1, PI2)	TÁCTICAS Y PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA VIRTUAL DE LA TRADUCCIÓN (O5/ PI1, PI2)
1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)		
1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	10.62 %	<ul style="list-style-type: none"> • Dar respuestas rápidas y efectivas a las preguntas y dudas de los estudiantes. • Mantener una actitud positiva del profesor, expresada por medio de una sonrisa y el estado de ánimo positivo en las reuniones virtuales y a través de los comentarios positivos en todas las interacciones con los estudiantes. • Asegurar una constante comunicación del profesor con los estudiantes, tanto por medio de los comentarios sobre la participación de los alumnos en el curso como a través de las conversaciones sincrónicas (durante las reuniones virtuales o durante el horario de consulta), en los correos electrónicos o aun mediante llamadas telefónicas.
1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	11.88 %	<ul style="list-style-type: none"> • Conectar con la profesión, enfatizar la importancia de las actividades para su preparación profesional • Conectar las actividades con la certificación de ATA o de University of Massachusetts Boston.
2. El área de las creencias y actitudes del estudiante		
2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional	10 %	<ul style="list-style-type: none"> • Tener en cuenta la directa influencia de las emociones sobre la motivación cuando se planean las actividades del curso • Enfatizarles a los estudiantes la importancia de monitorear su estado emocional como un gran factor que influye en su motivación.
4. El área del marco pedagógico		

4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	10 %	<ul style="list-style-type: none"> • Dar la oportunidad de ver y conocer diferentes perspectivas y maneras de resolver los problemas de traducción.
--	-------------	--

Con la ayuda de la encuesta, cumplimos con el objetivo 3: diseñamos, implementamos, comparamos y determinamos la efectividad de las cuatro estrategias indicadas en la tabla arriba (Tabla 19). La codificación en NVivo 12 nos permitió establecer una aproximación descriptiva a las percepciones y opiniones de los estudiantes y comprobar su efectividad, y, así, cumplir con el objetivo 4 de explorar las percepciones de los alumnos sobre la eficacia del proceso de aprendizaje, que incluye, de forma visible, estrategias socioafectivas de aprendizaje en un entorno colaborativo.

Cumpliendo con el objetivo 5 de sugerir nuevas prácticas para la enseñanza virtual de la traducción centradas en estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje a partir de los datos recogidos en el estudio piloto y la actualización del marco teórico, proponemos las ocho tácticas que se encuentran en la última columna de la Tabla 19. Dada nuestra definición de la competencia traductora, las tres estrategias identificadas en las dos celebraciones del grupo focal nos ayudan a responder las preguntas de investigación 1 y 2. Dichas estrategias demuestran ser útiles en la adquisición de buenas prácticas profesionales y contribuyen a la adquisición de la competencia traductora.

8.3. Análisis de los resultados recopilados mediante el diario reflexivo

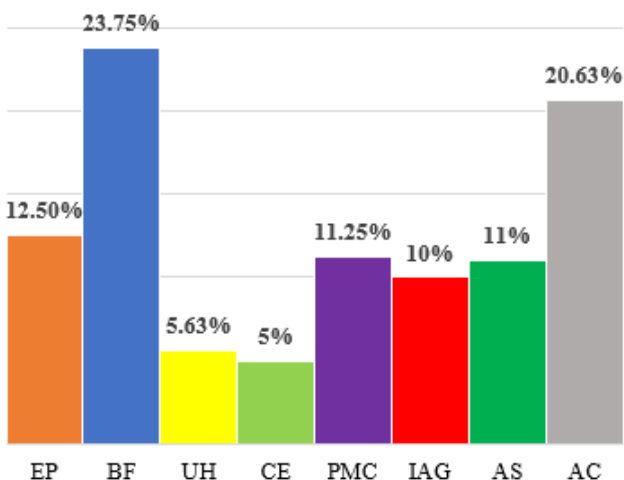


Gráfico 27. Resultados de las preguntas de opción múltiple del diario reflexivo

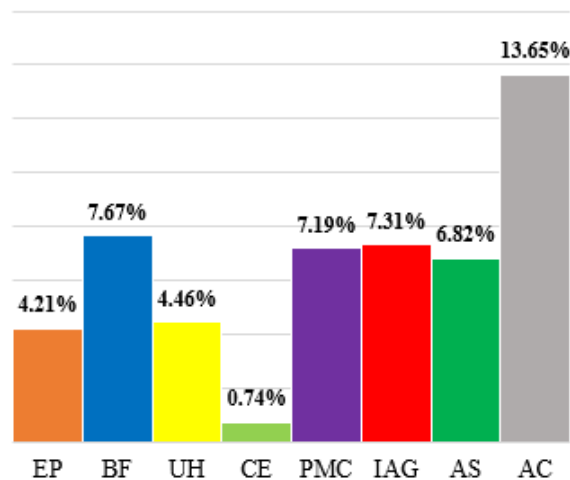


Gráfico 28. Resultados de las preguntas abiertas del diario reflexivo

El primer gráfico (Gráfico 27) representa el resumen de los resultados obtenidos mediante las preguntas de opción múltiple del diario reflexivo. El gráfico muestra el porcentaje de veces que los participantes escogieron cada estrategia como más efectiva durante una semana particular a lo largo de ocho semanas. El Gráfico 28 representa los resultados del análisis de los comentarios abiertos obtenidos por medio de la segunda parte del diario en que los estudiantes podían comentar libremente sobre la efectividad de la estrategia seleccionada o dar ejemplos de las actividades que les parecían más efectivas. Los porcentajes se obtuvieron por medio del análisis de los comentarios con la ayuda del programa NVivo 12. El gráfico muestra el porcentaje de referencias positivas relacionadas con cada uno de los indicadores. La discrepancia en los resultados proviene del hecho de que los estudiantes no siempre daban un ejemplo o proveían un comentario después de escoger una estrategia como más efectiva, o a veces escogían una estrategia, pero comentaban sobre la efectividad de varias en sus respuestas abiertas.

Como criterio de la efectividad de una estrategia socioafectiva para este instrumento, tomamos los resultados obtenidos por medio de las preguntas de opción múltiple, dado que no sería razonable no considerar una estrategia como efectiva por el simple hecho de que los participantes no proveyeron un ejemplo de su efectividad. Incluimos los resultados del análisis con NVivo 12 para demostrar la evidencia de la efectividad de las tácticas y prácticas pedagógicas para poder cumplir con nuestro objetivo 5.

En las respuestas a las preguntas de opción múltiple, seguimos el mismo criterio establecido en el análisis de los resultados recopilados mediante el grupo focal, considerando efectivas las estrategias que obtuvieron un 10 % o más de un 10 %, según la selección de los estudiantes. Como se puede ver, las cinco estrategias socioafectivas más relevantes según los resultados del diario reflexivo son:

- 1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante **el entusiasmo del profesor**
- 1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**
- 3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (**un par más competente**)
- 3.2. Mejorar el aprendizaje mediante **la integración del estudiante al grupo**
- 3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de **las actividades sincrónicas**
- 4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante **las actividades colaborativas**

En la Tabla 20 se reflejan los resultados obtenidos mediante el diario, con los porcentajes autogenerados en Google Forms, organizados de una manera similar a lo que hicimos con los resultados obtenidos mediante el grupo focal y la encuesta. Dado que la pregunta del diario reflexivo era la misma para los ocho indicadores, las pusimos en la primera columna para facilitar su inclusión en la tabla. La segunda columna incluye el indicador, la tercera muestra el porcentaje

de acuerdo con los resultados autogenerados obtenidos por medio de Google Forms, junto con algunos ejemplos de los comentarios de los estudiantes más representativos que analizamos con la ayuda de NVivo 12 para identificar las prácticas pedagógicas y las tácticas del profesor más efectivas para poder cumplir con nuestro último objetivo. En el Anexo 8 se pueden ver todos los comentarios pertinentes de los estudiantes recolectados por medio del diario reflexivo.

Tabla 20. Resultados recopilados mediante el diario reflexivo		
PREGUNTA DEL DIARIO REFLEXIVO	INDICADORES	RESULTADOS (%) GOOGLE FORMS Y EJEMPLOS DE LOS COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES
<p>Indica cuál o cuáles de estas diez estrategias pedagógicas socioafectivas utilizadas por los profesores esta semana fue(ron) más efectiva(s) para el desarrollo de tu competencia traductora.</p> <p>Por favor, explica o da algunos ejemplos. Si fuera posible, menciona alguna actividad específica.</p>	1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)	
	1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	<p>12.5 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Específicamente en esta semana me ayudó el hecho de que los profesores participaran en las conversaciones dándonos su punto de vista y ayudando a reforzar lo aprendido. [El entusiasmo de los profesores] [s]e vio más claramente en la conversación de los videos de la semana.
	1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	<p>23.75 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con actividades como la de “corrección de un documento electrónico” siento que se motiva a los estudiantes a utilizar y conocer herramientas que pueden ayudarles a desempeñar un mejor trabajo en el futuro.
	2. El área de las creencias y actitudes del estudiante	
	2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor	<p>5.63 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • La actividad 3.6. <i>Register, Humor, Idioms</i>, no solo proporcionó relajación a través del uso del humor, sino que fue un reto muy interesante y con la dificultad adecuada. El tipo de traducción requerida es un ejercicio mental diferente, con el que no me he encontrado con frecuencia, pero siempre me ha interesado. Además, se integró humor con localización, redacción, síntesis. Fue un ejercicio muy completo y divertido.
	2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional	<p>5 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos cognitivos, entre ellos, el aprendizaje, se asientan sobre mecanismos complejos, donde las emociones desempeñan un rol fundamental. Entonces, si el estímulo es positivo, se espera que los procesos lógicos y de memoria funcionen de modo más efectivo.
	3. El área de las interacciones entre los estudiantes	
3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)	<p>11.25 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dado que la traducción de esta semana para nuestro trabajo grupal se trataba de una traducción de inglés a español fue muy interesante compartir con mis compañeros de equipo el porqué de las decisiones que cada uno estaba tomando para completar esta desde diferentes puntos de vista tanto de hispano hablantes como de los que hablan inglés como segundo idioma. Esto para de esta 	

	manera intercambiar ideas y crear un producto final satisfactorio para presentar al final del proceso de trabajo.
3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo	<p style="text-align: center;">10 %</p> <ul style="list-style-type: none"> Al tener una reunión de zoom [sic] con solo un par de mis compañeros para decidir el <i>feedback</i> que íbamos a dar se logró crear una conexión y un ambiente distendido en el cual la interacción y los resultados que vinieron de esta fueron fructíferos y ayudaron a promover el entusiasmo de los integrantes del grupo.
3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas	<p style="text-align: center;">11.25 %</p> <ul style="list-style-type: none"> This week our group decided to work individually, though there was a Zoom call for those who could make it on Saturday. I think creating ways for us to work together, observe each other's work and decision-making in real time is an effective tool for creating a community of practice.
4. El área del marco pedagógico	
4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	<p style="text-align: center;">20.63 %</p> <ul style="list-style-type: none"> Por medio de la traducción colaborativa de esta semana pudimos experimentar la mayoría de los aspectos mencionados en el gráfico²¹. El interactuar directamente con otros compañeros y poner en práctica no solo los conocimientos adquiridos sobre la traducción por medio de este curso, pero también los de ética profesional, nos ayudó a experimentar un poco la realidad de los traductores. El hecho de que la traducción es para un cliente real hizo que la experiencia fuera aún más intensa. Las actividades colaborativas de estas semanas han sido de excelencia y de gran aprendizaje en nuestra formación. El hecho de tener la oportunidad de que un grupo de la clase se haya envuelto tanto en la traducción y revisión de manera colaborativa añade en nosotros la aceptación de recomendaciones de parte de compañeros que aportan sus conocimientos y capacidades para enriquecimiento mutuo.

8.3.1. Resultados y discusión con respecto al entusiasmo del profesor

Según el diario reflexivo, la forma más efectiva para el profesor de transmitir el entusiasmo es por medio de su activa **participación en las discusiones de la clase y una retroalimentación efectiva** (5 de las 10 referencias que se codificaron para este indicador mencionaban la participación de los profesores en las discusiones y retroalimentación):

²¹ El estudiante se refiere al gráfico de los componentes de la competencia traductora que era parte del diario reflexivo que se encuentra en el apartado 1.3.4.3. Diario reflexivo de este estudio y también en el Anexo 2 al final de la tesis.

- “I enjoyed participating and reading my classmates’ and [...] [the instructor’s] responses in 2.3 video.”.
- “I enjoy reading [...] [the instructor’s] responses in 4.5 Lectura.”
- “Feedback is so important. I LOVE when I see "[A11], so and so commented on your post". I hold the professors in very high regard, so the fact that they choose to comment on an idea or opinion I had means a great deal to me.”.
- “Específicamente en esta semana me ayudó el hecho de que los profesores participaran en las conversaciones dándonos su punto de vista y ayudando a reforzar lo aprendido. Se vio más claramente en la conversación de los videos de la semana”.

8.3.2. Resultados y discusión con respecto al beneficio futuro

Según las respuestas abiertas a la pregunta relacionada con el beneficio futuro, lo que más se aprecia como el beneficio futuro (9 de 15 referencias codificadas para este indicador) es la **preparación profesional**:

- “The readings and grammar activities are the most valuable for our future development and success as translators.”
- “CAT tools gave us a handle on what will help us in the future.”
- “Me parece que mostrar estadísticas y nuevas formas de mejorar nuestra traducción sería genial, también me gustaría que nos apoyaran en darnos tips para comenzar a buscar trabajo como traductores, que nos den esa motivación de saber que sí se puede hacer una carrera como traductor, aunque en lo personal me han apoyado mucho, creo que beneficiaría mucho si nos dan tips más específicos”.
- “Motivarnos, darnos ejemplos y tal vez apoyarnos en demostrarnos en que lugares podríamos comenzar a buscar empleo de traductores seria genial también. :)”

- “Me gustan las actividades esta semana (La carta de COSA y conversaciones en el fórum) porque son más similar[es] al trabajo actual. Tengo preocupaciones acerca de los desafíos en el futuro”

8.3.3. Resultados y discusión con respecto al uso del humor

Solo 5.63 % de las respuestas del diario reflexivo eligieron la estrategia 2.1. —Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante **el uso del humor**— como la estrategia pedagógica socioafectiva más efectiva para el desarrollo de su competencia traductora. Por tanto, siguiendo el criterio de considerar efectivas las estrategias que obtuvieron un 10 % o más del 10 %, no la incluimos en la lista de las estrategias socioafectivas efectivas, según los resultados obtenidos mediante el diario reflexivo.

8.3.4. Resultados y discusión con respecto a la conciencia emocional

Solo un 5 % de las respuestas del diario reflexivo eligieron la estrategia 2.2. —Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante **la conciencia emocional**— como la estrategia pedagógica socioafectiva más efectiva para el desarrollo de su competencia traductora. Por tanto, siguiendo el criterio de considerar efectivas las estrategias que obtuvieron un 10 % o más del 10 %, no la incluimos en la lista de las estrategias socioafectivas efectivas, según los resultados obtenidos mediante el diario reflexivo.

8.3.5. Resultados y discusión con respecto al par más competente

Es importante notar que 5 de las 12 referencias codificadas para este indicador enfatizaron que lo que se aprecia más en los trabajos con un par más competente es el conocimiento que este aporta de **su lengua dominante**:

- “I learned a lot from reviewing my peer's translation, which also helped improve my translation. This exercise helped with my goal of getting ATA certified even though Spanish is not my dominant language.”.
- “Doing the pair feedback on the Kafka translation was very beneficial, especially since going from English to Spanish is not my forte. I learned a lot from [...] [my classmate] about this type of translation, viz., more appropriate vocabulary and verb tenses.”.
- “Dado a que la traducción de esta semana para nuestro trabajo grupal se trataba de una traducción de inglés a español, fue muy interesante compartir con mis compañeros de equipo el porqué de las decisiones que cada uno estaba tomando para completar esta desde diferentes puntos de vista, tanto de hispanohablantes como de los que hablan inglés como segundo idioma. Esto para de esta manera intercambiar ideas y crear un producto final satisfactorio para presentar al final del proceso de trabajo”.
- “During the group translation this week, it was helpful to have native Spanish speakers on the team since I was able to learn from them about what sounds more natural in a Spanish>English translation. For example, when discussing how to translate ‘thank you for being open about your experience,’ I learned that ‘abierto’ is too much of a literal translation in this context, so we chose “gracias por hablar francamente sobre su experiencia’. I also was unaware of the debate about translating empower as *empoderar*, so it was helpful to learn from others about that.”.
- “For me, it is always very helpful to have a peer (especially a native Spanish speaker, when translating English>Spanish) review my work. I had a very kind and engaged peer, and I accepted many suggestions.”.

8.3.6. Resultados y discusión con respecto a la integración de los estudiantes al grupo

Según los comentarios abiertos de los estudiantes, son los **diferentes tipos de discusiones, tareas compartidas, juegos, trabajos en grupo y reuniones virtuales** los que más les ayudan a sentirse integrados al grupo:

- “Me gustó la actividad de Role Play y ver cómo todos los estudiantes la tomaron en serio contestando muy profesionalmente y participando activamente”.
- “Me gusta el tener la oportunidad de compartir ideas cuando hacemos trabajos en grupos”.
- “With the Précis Writing I felt like I was working as a group, since I could see the other students work and learn from their participation. It felt like if we were doing team work.”.
- “Las actividades 5.2., 5.3., y 5.8., ayudaron a la integración del grupo y el aprendizaje en diferentes niveles. La pizarra de errores de traducción nos permitió intercambiar historias personales mientras aprendíamos de errores de traducción de una manera relajada y jocosa; en la plática del [...] [invitado al programa] nos adentramos en niveles más profundos de revisión de textos, corrección y edición, también con la oportunidad de vernos las caras y compartir dudas y hasta pasiones literarias; y en el ejercicio de revisión de traducción entre compañeros, tuvimos la oportunidad de ayudarnos mutuamente, identificando los errores de nuestros compañeros y dando sugerencias. ¡Fue una gran semana!”
- “Fue muy beneficioso desempeñar las funciones de cliente y traductor en la actividad "I want my money back" al escuchar las grabaciones de cada alumno y aprendiendo de

- cada uno en términos de situaciones similares a las que podríamos confrontar en nuestra carrera profesional”.
- “Cuando se incita a los estudiantes a participar de forma oral o escrita en los foros de VoiceThread, para dar su opinión acerca de un tema en específico para luego pasar a un debate amistoso entre toda la clase”.
 - “Cuando estábamos haciendo esta semana la tarea de corregir el texto de otro equipo para THRIVE MA, una buena forma de integrar a los estudiantes [...] fue bueno hacer un intercambio de ideas para ver diferentes puntos de vista de una misma traducción y cómo corregirla”.
 - “El foro en dónde se podía exponer esta semana nuestras ideas y planes que tenemos acerca de cómo planeamos desarrollar nuestro proyecto de investigación, fue bastante útil para intercambiar ideas y consejos entre nuestros compañeros acerca de qué les parecía nuestro proyecto y cómo poder mejorarlo en caso de que algo tuviera alguna herramienta o sugerencia útil para este”.
 - “I had a really nice Zoom call with five of my Team 3 group members for the THRIVE MA revision and learned from them about different approaches to revision.”
 - “The benefit of the large group was to have an exchange with many instead of just a smaller group. I did think that was beneficial, feeling part of a class, and also hearing how folks were approaching not only their translations but also collaboration and process.”.
 - “Al tener una reunión de zoom con solo un par de mis compañeros para decidir el feedback que íbamos a dar, se logró crear una conexión y un ambiente distendido en el

cual la interacción y los resultados que vinieron de esta fueron fructíferos y ayudaron a promover el entusiasmo de los integrantes del grupo”.

- “Los foros de discusión semanales con los comentarios a las respuestas de los compañeros propician la integración de los estudiantes”.
- “El uso de VoiceThread nos ayuda a interactuar”.

8.3.7. Resultados y discusión con respecto a las actividades sincrónicas

Según los comentarios abiertos del diario reflexivo (6 de 13 referencias), las actividades sincrónicas ayudan a los estudiantes a crear una comunidad de práctica porque les permiten **aprender de los demás:**

- “I wish everyone could have the opportunity to work with one another via a live video, whether through Zoom, Google Meet... That type of communication created a learning environment that was enjoyable and productive.”
- “Realmente me ayudó mucho esta semana el meeting que tuvimos el lunes con el focus group. Como dije en ese entonces, poder hablar con una persona cara a cara me hace sentir más parte de algo real con otras personas con las que podemos hablar y debatir. [...] Y, finalmente, con nuestro grupo de la traducción colaborativa nos reunimos en una charla de Zoom que ayudó mucho más a poder debatir y compartir ideas y a crear un ambiente colaborativo”.
- “This week our group decided to work individually, though there was a Zoom call for those who could make it on Saturday. I think creating ways for us to work together, observe each other's work and decision-making in real time is an effective tool for creating a community of practice.”

- “Nuestro grupo optó por hacer un borrador de la traducción de manera individual y luego discutirlo de manera colaborativa en una reunión sincrónica y acordar un texto final. La experiencia fue muy enriquecedora. Pude aprender de otras soluciones más acertadas que las mías, pude ofrecer y respaldar soluciones que me parecían más apropiadas y también practiqué ceder a la opinión grupal por encima de la personal”.
- “Una clase sincrónica ofrece la participación y el diálogo, lo que enriquece muchísimo la experiencia. El semestre pasado tuvimos una con [...] [el instructor] que fue maravillosa”.

8.3.8. Resultados y discusión con respecto a las actividades colaborativas

Según los comentarios abiertos, para la mayoría de los estudiantes (6 de 23 referencias) el mayor beneficio de las actividades colaborativas es la oportunidad de **ver diferentes perspectivas y puntos de vista**:

- “El ejercicio 6.5 discussion forum fue muy buena opción, ya que tuvimos la oportunidad de ver documentos no bien redactados en inglés y con una traducción de no muy buena calidad. Estos son errores que pueden suceder fácilmente, y la colaboración de nuestros compañeros y compañeras ayudan a poder ver errores que en lo personal no siempre los puedo ver a simple vista. Al igual podemos conocer de nuestros compañeros y compañeras otras opciones para una traducción más correcta”.
- “I always learn from a classmate that I am working with collaboratively because of different perspectives and skills they offer via comments in Google Docs or live video.”.

- “Esta semana tuvimos un trabajo colaborativo y fue muy interesante ver como la mayoría pudo opinar y traer sus ideas a la hora de traducir el trabajo. En esta ocasión, utilizamos el chat y fue de mucho provecho”.
- “I really enjoy working in small groups. I think it is important to be able to have a discussion where all can be heard. If groups need to be larger, I prefer the activities be similar to the posters we commented on. I loved seeing how people justify their strategy.”
- “Although VoiceThreads are not my favorite activity, I find them to be quite beneficial because they offer us the opportunity to collaborate, understand other student’s viewpoints, learn from native speakers of Spanish, and put into practice things that we are learning.”

8.3.9 Recapitulación de los resultados del diario reflexivo

En la Tabla 21 resumimos los resultados obtenidos mediante el diario reflexivo, con las estrategias socioafectivas que se determinaron como más efectivas en relación con los objetivos y preguntas de nuestra investigación.

<i>Tabla 21. Recapitulación de los resultados recopilados mediante el diario reflexivo</i>		
ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS EFECTIVAS (O3/ PI1, PI2)	RESULTADOS DEL DIARIO REFLEXIVO (%) GOOGLE FORMS (O4/ PI1, PI2)	TÁCTICAS Y PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA VIRTUAL DE LA TRADUCCIÓN (O5/ PI1, PI2)
1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)		
1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	12.5 %	<ul style="list-style-type: none"> • Transmitir el entusiasmo por medio de la participación en las discusiones de la clase y una retroalimentación efectiva
1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	23.75 %	<ul style="list-style-type: none"> • Conectar las actividades del curso con la profesión, enfatizar la importancia de las actividades para su preparación profesional

3. El área de las interacciones entre los estudiantes		
3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)	11.25 %	<ul style="list-style-type: none"> • Emparejar a los pares competentes de acuerdo con su lengua dominante
3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo	10 %	<ul style="list-style-type: none"> • Incluir diferentes tipos de discusiones, tareas compartidas, juegos, trabajos en grupo y reuniones virtuales
3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas	11 %	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar en las diferentes formas en que los estudiantes pueden aprender de los demás durante las actividades sincrónicas
4. El área del marco pedagógico		
4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	20.63 %	<ul style="list-style-type: none"> • Darles a los estudiantes la oportunidad de ver diferentes perspectivas y puntos de vista durante las actividades colaborativas

Con la ayuda del diario reflexivo, cumplimos con el objetivo 3: diseñamos, implementamos, comparamos y determinamos la efectividad de las seis estrategias indicadas en la Tabla 21. Tanto los porcentajes autogenerados por Google Forms como la codificación en NVivo 12 nos permitió comprobar su efectividad de una forma cuantitativa y cualitativa, y así cumplir con el objetivo 4 de explorar las percepciones de los alumnos sobre la eficacia del proceso de aprendizaje, que incluye, de forma visible, estrategias socioafectivas de aprendizaje en un entorno colaborativo.

Cumpliendo con el objetivo 5 de sugerir nuevas prácticas para la enseñanza virtual de la traducción centradas en estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje a partir de los datos recogidos en el estudio piloto y la actualización del marco teórico, proponemos las ocho tácticas que se encuentran en la última columna de la Tabla 21. Dada nuestra definición de la competencia traductora, las seis estrategias identificadas en el diario reflexivo nos ayudan a responder las preguntas de investigación 1 y 2. Dichas estrategias demuestran ser útiles en la

adquisición de buenas prácticas profesionales y contribuye a la adquisición de la competencia traductora.

8.4. Triangulación de los resultados: estrategias socioafectivas efectivas en una clase virtual de traducción

La Tabla 22 resume nuestro proceso de triangulación. La primera columna incluye los indicadores que usamos como base de nuestro estudio, divididos según las cuatro áreas de nuestra investigación. La segunda columna incluye los resultados obtenidos mediante cada uno de los tres instrumentos. El grupo focal se desglosa en dos columnas, reflejando los resultados de la celebración inicial y la celebración final. Dado que el resultado inicial fue recogido con el fin de compararlo con el resultado final, no tomamos en cuenta el resultado bajo para la estrategia relacionada con las actividades colaborativas, teniendo en cuenta el alto resultado en la celebración final y, especialmente, en el diario reflexivo. Los dos resultados del grupo focal fueron codificados y analizados con la ayuda de NVivo 12.

Los resultados obtenidos mediante la encuesta incluyen dos tipos de datos: uno autogenerado por Google Forms y otro codificado y analizado con la ayuda de NVivo 12. Como dijimos anteriormente, es importante notar que los porcentajes generados por Google Forms son notoriamente más altos que los porcentajes obtenidos con la ayuda de NVivo 12. Esto es por el hecho de que las respuestas a las preguntas de *Likert scale* en Google Forms nos muestran el porcentaje de los estudiantes que respondieron “tiene mucha influencia” o “ayuda mucho” para cada una de las ocho estrategias socioafectivas. Es decir, los 20 participantes dieron su opinión sobre cada una de las estrategias. Así, si el resultado para el indicador “1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor” es del 60 %, eso quiere decir que un 60 % de los participantes consideran que esta estrategia tiene mucha influencia en su aprendizaje en una clase virtual de traducción. Por otro lado, los resultados obtenidos con la ayuda

de NVivo 12 nos muestran el porcentaje de las referencias positivas de cada una de las estrategias sobre el total del texto recolectado por medio de las respuestas abiertas de la encuesta. Dicho de otro modo, el resultado de Google Forms refleja la opinión de los 20 participantes sobre la efectividad de cada estrategia, mientras que el resultado de NVivo 12 refleja la cantidad de referencias positivas sobre el total del texto generado por las respuestas abiertas de la encuesta.

Aunque obtuvimos dos tipos de datos mediante el diario reflexivo, usamos los resultados cuantitativos autogenerados por Google Forms para nuestra triangulación, dado el hecho de que todos los participantes proveyeron una respuesta a la pregunta de opción múltiple, pero no siempre dejaron un comentario. Por lo tanto, los comentarios en el diario reflexivo nos sirvieron para identificar las prácticas y tácticas pedagógicas más efectivas, pero no para obtener un resultado cuantitativo sobre la efectividad de las ocho estrategias socioafectivas.

Destacamos en **negrita** los resultados que, según los criterios establecidos para todos los instrumentos, señalan la efectividad de una estrategia. Destacamos con fondo sombreado las tres estrategias socioafectivas que obtuvieron un resultado alto mediante los tres instrumentos.

Como hemos dicho anteriormente, consideramos efectivas las estrategias que cumplen con los siguientes criterios:

1. **Grupo focal.** Para determinar la efectividad de una estrategia socioafectiva en nuestro análisis de los resultados obtenidos mediante el grupo focal, consideramos efectivas las estrategias que obtuvieron referencias positivas (en cada una de las dos celebraciones) igual o mayor al 10 % del total del texto obtenido al transcribir la conversación.
2. **Encuesta**

2.1 Preguntas de opción múltiple. Como criterio de efectividad de una estrategia socioafectiva en las respuestas a las preguntas de opción múltiple, tomamos el porcentaje de 50 % o más, es decir, cuando la mitad o más de la mitad de los participantes consideraron que esa estrategia tiene mucha influencia o ayuda mucho.

2.2 Preguntas abiertas. En cuanto a los resultados obtenidos por medio de las preguntas abiertas, seguimos el mismo criterio establecido en el análisis de los resultados recopilados mediante el grupo focal de considerar efectivas las estrategias que obtuvieron 10 % o más de las referencias positivas identificadas en los comentarios de los estudiantes.

3. Diario reflexivo. Como criterio de la efectividad de una estrategia socioafectiva para este instrumento, seguimos el mismo criterio establecido en el análisis de los resultados recopilados mediante el grupo focal, considerando efectivas las estrategias que obtuvieron un 10 % o más de un 10 %, según la selección de los estudiantes.

Tabla 22. Recapitulación de los resultados recopilados mediante los tres instrumentos: el grupo focal, la encuesta y el diario reflexivo					
INDICADORES	RESULTADOS (%) PARA CADA INSTRUMENTO				
	GRUPO FOCAL		ENCUESTA		DIARIO REFLEXIVO
	Inicial (%) NVivo 12	Final (%) NVivo 12	(%) Google Forms	(%) NVivo 12	(%) Google Forms
1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)					
1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	12.4 %	12.76 %	60 %	10.62 %	12.5 %
1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	16.26 %	14.74 %	75 %	11.88 %	23.75 %
2. El área de las creencias y actitudes del estudiante					
2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor	7.92 %	7.89 %	40 %	9.37 %	5.63 %

2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional	13.02 %	7.74 %	50 %	10 %	5 %
3. El área de las interacciones entre los estudiantes					
3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)	5.69 %	5.01 %	45 %	10.63 %	11.25 %
3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo	4.16 %	5.13 %	30 %	10 %	10 %
3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas	5.86 %	6.57 %	45 %	9.38 %	11.25 %
4. El área del marco pedagógico					
4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	6.84 %	11.58 %	55 %	10 %	20.63 %

Según este proceso de triangulación, las tres estrategias socioafectivas efectivas según los resultados obtenidos por medio de los tres instrumentos son:

- 1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante **el entusiasmo del profesor**
- 1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**
- 4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante **las actividades colaborativas**

Por supuesto, esto no quiere decir que las otras cinco no sean efectivas. Algunas mostraron un alto resultado en dos de los tres instrumentos, por ejemplo:

- 2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la **conciencia emocional**
- 3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (**un par más competente**)
- 3.2. Mejorar el aprendizaje mediante **la integración del estudiante al grupo**

Son las tres estrategias que serán el enfoque de nuestra futura investigación, dado que nos gustaría analizar más detalladamente las limitaciones que mencionaron los estudiantes en relación con el uso de estas estrategias para asegurarnos de tenerlas en cuenta a la hora de su

implementación en nuestra clase virtual de traducción. Conocer las limitaciones y desventajas de dichas estrategias nos permitirá planificar maneras de evitar estos inconvenientes y así elevar su nivel de efectividad.

En la Tabla 23 nos enfocamos en las tres estrategias socioafectivas efectivas, según el presente estudio. Las relacionaremos con los objetivos de nuestro estudio y las preguntas de nuestra investigación. La primera columna muestra las tres estrategias socioafectivas cuya efectividad confirmamos por medio de nuestra investigación, cumpliendo así con nuestro objetivo 3. La segunda columna contiene los comentarios de los estudiantes que muestran sus percepciones en relación con las tres estrategias socioafectivas, lo que nos permite cumplir con nuestro objetivo 4. Para cumplir con nuestro último objetivo, el objetivo 5, incluimos las prácticas pedagógicas que los estudiantes consideran efectivas en la última columna. Las tres columnas muestran la información que nos ayuda a responder las tres preguntas de nuestra investigación.

<i>Tabla 23. Las tres estrategias socioafectivas efectivas según nuestro estudio, con algunos ejemplos de los comentarios de los estudiantes y las tácticas y prácticas pedagógicas sugeridas</i>		
ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS EFECTIVAS (O3/ PI1, PI2)	ALGUNOS EJEMPLOS DE LOS COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES OBTENIDOS MEDIANTE EL GRUPO FOCAL, LA ENCUESTA Y EL DIARIO REFLEXIVO (O4/ PI1, PI2)	TÁCTICAS Y PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA VIRTUAL DE LA TRADUCCIÓN (O5/ PI1, PI2)
1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamiento)		
1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Para mí, el entusiasmo es muy importante. Yo lo veo y es lo que me ayuda a iniciar la semana. [...] Todo ese tiempo que ustedes dedican me entusiasma, porque yo veo que ustedes ponen lo máximo. • El entusiasmo de los profesores influencia de manera muy positiva en la motivación y disposición para aprender. No solo el entusiasmo es contagioso sino también alentador. Durante ambos semestres los profesores han respondido con mucha amabilidad y generosidad a mis preguntas, y han calmado mis miedos y proporcionado apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar respuestas rápidas y efectivas a las preguntas y dudas de los estudiantes • Proveer la supervisión y retroalimentación efectivas • Mantener una actitud positiva del profesor expresada por medio de una sonrisa y el estado de ánimo positivo en las reuniones virtuales y a través de los comentarios. positivos en todas las interacciones con los estudiantes

	<p>y sugerencias cuando me he sentido abrumada frente a un proyecto, sobre todo frente al de investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Específicamente en esta semana me ayudó el hecho de que los profesores participaran en las conversaciones dándonos su punto de vista y ayudando a reforzar lo aprendido. [El entusiasmo de los profesores] [s]e vio más claramente en la conversación de los videos de la semana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar una constante comunicación del profesor con los estudiantes, tanto por medio de los comentarios sobre la participación de los alumnos en el curso como a través de las conversaciones sincrónicas (durante las reuniones virtuales o durante el horario de consulta), en los correos electrónicos o aun mediante llamadas telefónicas • Transmitir el entusiasmo por medio de la participación en las discusiones de la clase
1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Obviamente, pensar en terminar este curso, estudiar y aprender todo lo que tengo que aprender en este curso, me va a llevar a obtener una certificación, a poder trabajar de algo que realmente me interesa, de algo que me haría sentir mejor, es una motivación. • Para mí, el pensar en un beneficio futuro si tiene una gran influencia acerca de la motivación que puedo tener acerca de realizar las tareas en clase. Esto es en gran medida debido al hecho que yo siento que cuanto más motivada me siento para hacer una tarea en clase tengo más posibilidades de completar exitosamente la tarea. Por consiguiente, si logro completar exitosamente una tarea en clase siento que puedo tener mejores posibilidades de tener éxito en el futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conectar las actividades con la certificación de ATA o de University of Massachusetts Boston • Conectar las actividades del curso con la profesión, enfatizar la importancia de las actividades para su preparación profesional
4. El área del marco pedagógico		
4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar en equipo ayuda a desarrollar importantes habilidades sociales y profesionales. Practicamos el respeto a las ideas de los demás, también nuestra capacidad de defender nuestros puntos de vista en cordialidad, negociar y tomar decisiones en conjunto, además de tomar en cuenta el beneficio común. • Las actividades colaborativas me ayudan a aprender porque me expone a una variedad de perspectivas y conocimientos. Además, me ayudan a desarrollar mi capacidad de explicar ideas y temas complejos. • Las actividades colaborativas de estas semanas han sido de excelencia y de gran aprendizaje en nuestra formación. El hecho de tener la oportunidad de que un grupo de la clase se haya envuelto tanto en la traducción y revisión de manera colaborativa añade en nosotros la aceptación de recomendaciones de parte de compañeros que aportan sus conocimientos y capacidades para enriquecimiento mutuo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar la oportunidad de ver y conocer. diferentes perspectivas y maneras de resolver los problemas de traducción • Darles a los estudiantes la oportunidad de ver diferentes perspectivas y puntos de vista durante las actividades colaborativas

8.5. Resultados a la luz de las variables

En este apartado analizaremos los resultados según las categorías de participantes reflejadas en las Tablas 5, 7 y 9, para detectar posibles similitudes y variaciones que resumimos en la Tabla 24. La primera columna muestra la distribución de los tres tipos principales de variables que identificamos entre los participantes:

- Lengua meta preferente (inglés, español, ambas lenguas)
- Experiencia en la educación virtual (primera vez, segunda vez, ha tomado varias clases)
- Nivel de la competencia en cuanto al uso de la tecnología informática (básico, medio, avanzado, superior)

La segunda columna muestra la distribución de las variables dentro del grupo entero de participantes. Las próximas tres columnas (EP, BF, AC) muestran la incidencia de las referencias positivas dentro de cada una de las tres variables en relación con las tres estrategias socioafectivas que establecimos como las más efectivas en una clase virtual de traducción:

- **EP - 1.1.** Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante **el entusiasmo del profesor**
- **BF - 1.2.** Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**
- **AC - 4.1.** Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante **las actividades colaborativas**

Es importante notar que los porcentajes indicados en las tres últimas columnas aluden al porcentaje de referencias positivas hechas por los miembros de cada grupo de estudiantes identificados según las variables. Para la distribución de estudiantes por variable (columna “Todos los participantes”) se decidió utilizar también porcentajes (en lugar de cantidad de estudiantes) para mostrar más claramente la correlación de las proporciones. Los porcentajes calculados en NVivo 12 no son

persona, sino el porcentaje del texto dedicado a comentarios positivos sobre cada estrategia, en relación al texto total recolectado.

Tabla 24. Resumen de los resultados a la luz de las variables

TIPOS DE VARIABLE		TODOS LOS PARTICIPANTES	EP	BF	AC
<i>Distribución de los estudiantes por su lengua meta preferente</i>	Inglés	35 %	23.90 %	27.69 %	29.85 %
	Español	60 %	67.95 %	66.81 %	68.38 %
	Ambas	5 %	7.51 %	5.06 %	1.28 %
<i>Distribución de los estudiantes por su experiencia con la educación virtual</i>	Primera vez	20 %	20.70 %	17.19 %	23.83 %
	Segunda vez	30 %	26.30 %	24.43 %	19.48 %
	Ha tomado varias clases	50 %	52.36 %	57.94 %	56.21 %
<i>Distribución de los estudiantes por su nivel de la competencia en cuanto al uso de la tecnología informática</i>	Medio	5 %	14.64 %	12.98 %	18.31 %
	Avanzado	60 %	55.32 %	62.09 %	51.87 %
	Superior	30 %	29.40 %	23.01 %	26.77 %
	Básico	5 %	-	1.47 %	2.56 %

Se observa que se mantuvieron las mismas proporciones dentro de cada variable en los resultados relacionados con cada estrategia. Esto sugiere que las tres estrategias socioafectivas cuya efectividad confirmamos mediante nuestro estudio, son efectivas para todos los tipos de estudiantes, independientemente de su lengua meta, la experiencia con la educación virtual y del nivel de la competencia en cuanto al uso de la tecnología informática. Este resultado, a la luz de las variables, nos ayuda a generalizar los resultados obtenidos en el grupo investigado, considerándolo como representante de un grupo más amplio.

9. Conclusiones finales

A continuación presentamos las principales conclusiones con respecto a nuestras preguntas de investigación. Dado que hemos incluido al final de cada capítulo una reseña en la que se exponen los resultados más relevantes de cada parte de nuestro estudio, ofrecemos aquí un resumen de las conclusiones de nuestra investigación.

9.1. Conclusiones con respecto a las preguntas de investigación

Nuestro estudio nos permitió responder las dos preguntas de nuestra investigación:

PI1: ¿Qué estrategias socioafectivas resultan eficaces (es decir, que llevan a la adquisición de la competencia traductora) según las percepciones de los participantes en un curso virtual de traducción en el que se visibilizan dichas estrategias socioafectivas?

PI2: ¿Es el aprendizaje colaborativo, basado en el paradigma constructivista social de Vigotsky, eficaz para favorecer la adquisición de la competencia traductora en un curso virtual de traducción?

9.1.1. Conclusiones con respecto a la pregunta de investigación 1

Las tres estrategias más eficaces (es decir, que llevan a la adquisición de la competencia traductora) según las percepciones de los estudiantes en un curso virtual de traducción son:

- Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor
- Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro
- Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas

9.1.2. Conclusiones con respecto a la pregunta de investigación 2

Dado que una de las estrategias más efectivas es mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante **las actividades colaborativas**, por medio de nuestra investigación pudimos confirmar

que, para este caso, el aprendizaje colaborativo basado en el paradigma constructivista social de Vigotsky es percibido como eficaz para favorecer la adquisición de la competencia traductora en una clase virtual de traducción.

9.2. Conclusiones con respecto a los objetivos generales

Los objetivos generales de nuestra investigación eran:

OG1: Identificar las prácticas pedagógicas centradas en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje que pueden mejorar la eficacia del proceso de aprendizaje de los estudiantes en un curso de traducción, y así, facilitar la adquisición de la competencia traductora;

OG2: Ofrecer a los formadores de los traductores una serie de las estrategias, técnicas y prácticas pedagógicas más eficaces, desde el punto de vista de los estudiantes, en la adquisición de la competencia traductora.

9.2.1. Conclusiones con respecto al objetivo general 1

Pudimos responder nuestras preguntas de investigación con la ayuda de los dos objetivos generales que guiaron nuestro estudio. Durante la revisión del material publicado y la observación experiencial, pudimos *identificar* las prácticas pedagógicas centradas en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje que puedan mejorar la eficacia del proceso de aprendizaje de los estudiantes en un curso de traducción, y así, mejorar el proceso de la adquisición de la competencia traductora. Las ocho estrategias socioafectivas que identificamos en las cuatro áreas de nuestra investigación son (Tabla 25):

Tabla 25. Estrategias socioafectivas efectivas dentro de las áreas del análisis	
ÁREA	ESTRATEGIAS
A1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)	<ul style="list-style-type: none"> • 1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor • 1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro

A2. El área de las creencias y actitudes del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor • 2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional
A3. El área de las interacciones entre los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente) • 3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo • 3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas
A4. El área del marco pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • 4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas

Ofrecimos las siguientes prácticas pedagógicas centradas en el uso de las ocho estrategias socioafectivas identificadas (Tabla 26):

Tabla 26. Prácticas pedagógicas efectivas centradas en el uso de las ocho estrategias socioafectivas identificadas en el estudio piloto	
ESTRATEGIAS	TÁCTICAS IDENTIFICADAS EN EL ESTUDIO PILOTO
A1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)	
1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Crear la presencia social mediante: <ul style="list-style-type: none"> ○ retroalimentación personalizada ○ comunicación continua • Ofrecer actividades adicionales/opcionales para la personalización de las clases
1.2. Mantener la motivación de los estudiantes al realizar las tareas de la clase con la ayuda de un beneficio futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar los objetivos de cada semana • Conectar las actividades específicas con la meta final de obtener el certificado o aprobar el curso • Conectar los materiales con el examen de certificación de ATA • Hacer conexiones entre el curso y la profesión de traductor • Conectar el aprendizaje en el curso con las metas individuales de cada estudiante • Marcar la importancia del conocimiento adquirido para la comunidad de los traductores
A2. El área de las creencias y actitudes del estudiante	
2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar actividades con errores de traducción • Hacer ejercicios de traducción de humor • Ofrecer recursos adicionales
2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer recursos sobre la conciencia emocional
A3. El área de las interacciones entre los estudiantes	

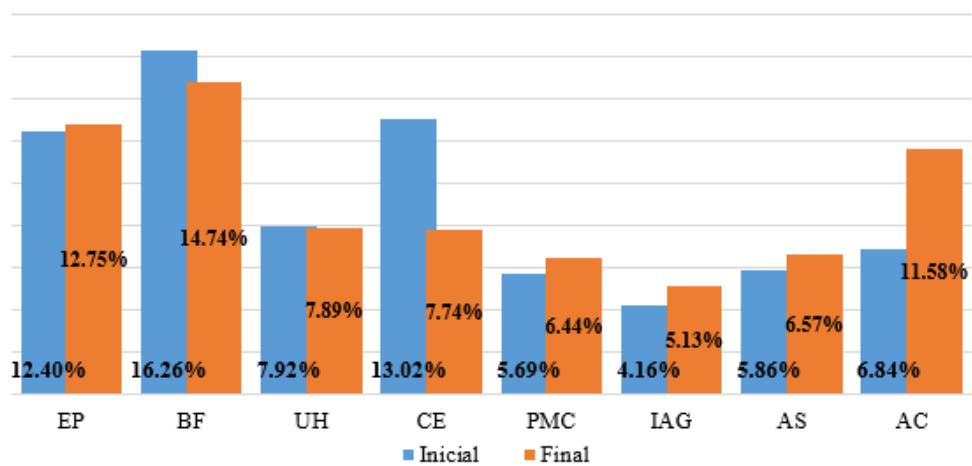
3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente) que el estudiante sobre un tema en particular	<ul style="list-style-type: none"> • Emparejar/agrupar a los estudiantes sobre la base de su conocimiento en un área específica • Emparejar/agrupar a los estudiantes en función de sus diferentes experiencias culturales/personales • Emparejar/agrupar a los estudiantes según su lengua dominante • Incluir las instrucciones específicas sobre el trabajo en pareja o en grupo. • Ofrecer varias vías de comunicación • Enfatizar la importancia del trabajo colaborativo como parte del desarrollo de la competencia traductora • Planear meticulosamente las actividades con un par más competente y asignarles con mucha antelación tomando en cuenta las diferencias en los horarios geográficos, laborales, personales
3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar una interacción positiva entre los estudiantes • Tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, diferentes horarios geográficos, laborales y personales
3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer reuniones virtuales tanto obligatorias como opcionales. • Tomar en cuenta las diferencias en los horarios geográficos, laborales, personales • Planear e informar con antelación • Planear las actividades de una forma meticulosa
A4. El área del marco pedagógico	
4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	<ul style="list-style-type: none"> • Planear las actividades colaborativas de una forma meticulosa • Tomar en cuenta las diferencias en los horarios geográficos, laborales, personales • Crear una estructura para una efectiva realización de las actividades • Tomar en cuenta las diferencias de personalidades y estilos de trabajo

9.2.2. Conclusiones con respecto al objetivo general 2

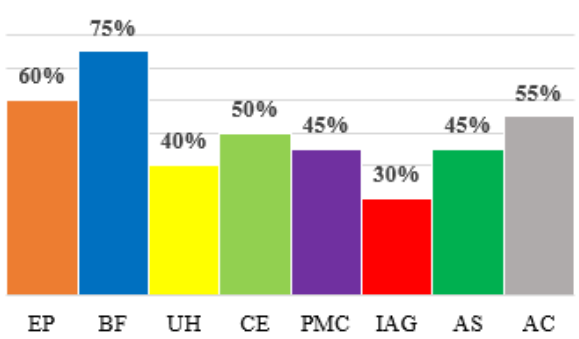
Después de verificar su efectividad, ofrecimos a los formadores de los traductores la siguiente serie de las estrategias, técnicas y prácticas pedagógicas más eficaces, desde el punto de vista de los estudiantes, en cuanto a su proceso de adquisición de la competencia traductora (Tabla 27).

<i>Tabla 27. Estrategias, técnicas y prácticas pedagógicas más eficaces, según nuestro estudio</i>	
ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS EFECTIVAS (O3/ P11, P12)	TÁCTICAS Y PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA VIRTUAL DE LA TRADUCCIÓN (O5/ P11, P12)
A1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)	
1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar respuestas rápidas y efectivas a las preguntas y dudas de los estudiantes. • Proveer supervisión y retroalimentación efectivas • Mantener una actitud positiva del profesor expresada por medio de una sonrisa y un estado de ánimo positivo en las reuniones virtuales y a través de los comentarios positivos en todas las interacciones con los estudiantes • Asegurar una constante comunicación del profesor con los estudiantes, brindando comentarios sobre la participación de los alumnos en el curso. Comunicarse a través de conversaciones sincrónicas (durante las reuniones virtuales o durante el horario de consulta), por medio de correos electrónicos o incluso mediante llamadas telefónicas • Transmitir el entusiasmo por medio de una activa participación en los debates de la clase
1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	<ul style="list-style-type: none"> • Conectar las actividades con la certificación de ATA o de la University of Massachusetts Boston • Conectar las actividades del curso con la profesión, enfatizar la importancia de las actividades para su preparación profesional
A4. El área del marco pedagógico	
4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dar la oportunidad de ver y conocer diferentes perspectivas y maneras de resolver los problemas de traducción • Darles a los estudiantes la oportunidad de ver diferentes perspectivas y puntos de vista durante las actividades colaborativas

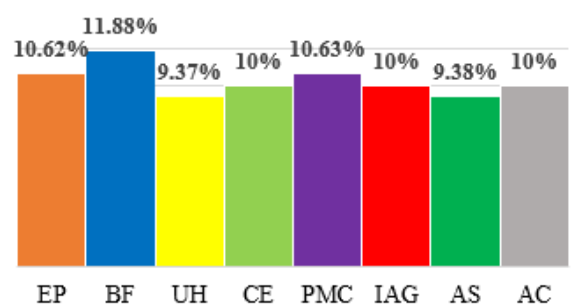
Llegamos a las tres estrategias por medio de una triangulación rigurosa. La primera estrategia, **1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor**, se mostró muy efectiva (según la percepción de los estudiantes) en los resultados obtenidos mediante los tres instrumentos, tal como se puede ver en la siguiente representación gráfica de los resultados de los tres instrumentos.



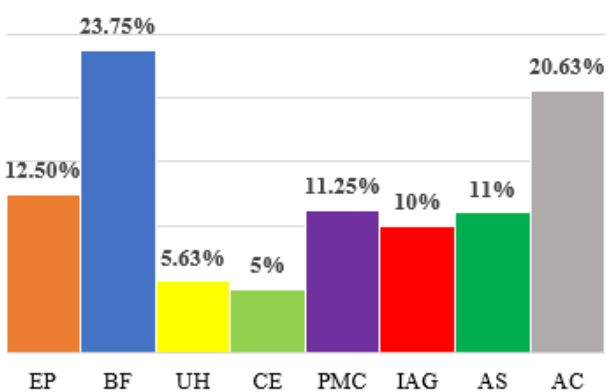
Resultados recopilados mediante el grupo focal



Resultados recopilados mediante la encuesta (preguntas de opción múltiple)



Resultados recopilados mediante la encuesta (preguntas abiertas)



Resultados del diario reflexivo (preguntas de opción múltiple)

Gráfico 29. Representación gráfica de los resultados recopilados mediante los tres instrumentos

La estrategia **1.2. Mantener la motivación de los estudiantes al realizar las tareas de la clase con la ayuda de un beneficio futuro** es la que obtuvo el mayor resultado mediante **todos** los instrumentos.

No pudimos confirmar mediante la triangulación la efectividad de la estrategia **2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor**. Aunque fue la cuarta estrategia más eficaz en la segunda celebración del grupo focal, en los resultados obtenidos por medio de los otros dos instrumentos indicaron que fue una de las estrategias menos efectivas **en comparación con las otras estrategias** cuya efectividad estábamos determinando mediante nuestro estudio.

Aunque la estrategia **2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional** obtuvo resultados bastante altos en la encuesta y en la primera celebración del grupo focal, el resultado bajó notoriamente (de 13.02 % a 7.74 %) en la segunda celebración. El análisis de los comentarios de los estudiantes nos permitió observar que para muchos de ellos la importancia de las emociones disminuyó. Probablemente, esto se debe al hecho de que los estudiantes estaban mucho más cerca de obtener su certificación (o el conocimiento para ejercer bien la profesión) y por lo tanto, ante un estímulo tangible e inminente, podían (o creían poder) controlar de manera positiva sus emociones. Es importante, entonces, ajustar nuestras estrategias a lo largo del curso según las necesidades de los estudiantes en cada etapa. En este caso, el resultado parece indicar la importancia de enfatizar el beneficio futuro y conectar las actividades de clase con el futuro profesional especialmente hacia el fin del curso.

Obtuvimos resultados muy variados relacionados con la estrategia **3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente) que el estudiante sobre un tema en particular**. Por ejemplo, esta estrategia fue identificada como la segunda más eficaz, según las respuestas a las preguntas abiertas de la

encuesta. También obtuvo un resultado bastante alto según el diario reflexivo de los estudiantes. Sin embargo, se mostró como una de las estrategias menos efectivas, según las dos celebraciones del grupo focal y no obtuvo un resultado suficientemente alto en las respuestas a las preguntas de opción múltiple en la encuesta. Esto posiblemente se debe a las limitaciones del aprendizaje con la ayuda de un par más competente indicadas por los estudiantes, tales como las diferencias en personalidades y en la disposición para compartir el conocimiento. Son estas limitaciones las que nos gustaría explorar más en detalle en un estudio futuro.

Aunque la estrategia **3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo** obtuvo un resultado bastante alto en las preguntas abiertas de la encuesta y en las preguntas de opción múltiple en el diario reflexivo, quedó como la estrategia relativamente menos efectiva en las dos celebraciones del grupo focal y las preguntas de opción múltiple en el diario reflexivo. Los comentarios de los estudiantes también nos permitieron identificar algunos aspectos importantes con relación a la creación de la sensación de integración (por ejemplo, en cuanto a la organización de los foros de discusión), que nos gustaría explorar con más detalle en un estudio futuro.

No incluimos la estrategia **3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de actividades sincrónicas** en la lista de estrategias más efectivas (según las percepciones de los estudiantes). Sin embargo, dado el hecho de que en el diario reflexivo esta estrategia obtuvo un resultado bastante alto, nos gustaría explorar más las limitaciones (como, por ejemplo, el horario y el tamaño del grupo) que indicaron los estudiantes y que no permitieron que la estrategia obtuviera un resultado alto en todos los instrumentos.

Como se ve en la tabla de la triangulación (Tabla 22) y en el Gráfico 29, la estrategia **4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas** obtuvo un

resultado bastante alto en todos los instrumentos, excepto en la primera celebración del grupo focal. Pero dado que en la segunda celebración el resultado de menciones positivas fue casi el doble que en la primera celebración, y el hecho de que es la segunda estrategia más efectiva según los resultados del diario reflexivo, decidimos incluirla en la lista de estrategias socioafectivas más efectivas para la adquisición de la competencia traductora, según la percepción de los estudiantes.

9.3. Conclusiones con respecto a los objetivos específicos

Por medio de este estudio pudimos diseñar, implementar, comparar y determinar la efectividad (según la percepción de los estudiantes) de una propuesta didáctica centrada en el uso explícito de estrategias de aprendizaje socioafectivas en un entorno de aprendizaje colaborativo, aplicada a un curso virtual de traducción. Pudimos hacerlo al desglosarlos en los cinco objetivos específicos que también determinaron la estructura de nuestra investigación. A continuación, describiremos las conclusiones con respecto a estos cinco objetivos específicos.

9.3.1. Conclusiones con respecto al objetivo 1

Nuestro primer objetivo era:

O1: Analizar el material publicado en cuanto a la falta de interacción humana directa en la enseñanza virtual, específicamente en la enseñanza de la traducción, para diseñar un marco teórico de estudio.

Partiendo del análisis del material publicado en cuanto a la falta de interacción humana directa en la enseñanza virtual, específicamente en la enseñanza de la traducción, diseñamos nuestro marco teórico de estudio sobre los siguientes tres pilares:

- Teoría socioconstructivista
- Estrategias socioafectivas de Oxford (2011)
- Aprendizaje situado

Encontramos que los posibles elementos que podrían compensar la falta de la interacción directa en la enseñanza virtual son:

1. Presencia social del profesor
2. Presencia social de los estudiantes
3. Participación activa e implicación en el proceso del aprendizaje por parte del alumnado

Para que la enseñanza virtual —específicamente, la enseñanza de la traducción— sea efectiva, encontramos que el aprendizaje debe contar con:

4. un entorno colaborativo y situado
5. un desarrollo de la comunidad de práctica y de la interdependencia positiva

Para poder fomentar e implementar estos cinco elementos en una clase virtual de traducción, identificamos la necesidad de una efectiva implementación de dos estrategias socioafectivas sugeridas por Oxford (2011):

6. Activar emociones, creencias y actitudes favorables
7. Generar y mantener la motivación

Analizamos el material publicado y comparamos los hallazgos con las observaciones basadas en nuestra propia experiencia, identificando las posibles estrategias socioafectivas que podrían asegurar la presencia de los siete elementos indicados más arriba en una clase virtual de traducción. Encontramos ocho conceptos socioafectivos fundamentales:

1. Entusiasmo del profesor
2. Beneficio futuro
3. Uso del humor
4. Conciencia emocional
5. Un par más competente

6. Integración al grupo
7. Actividades sincrónicas
8. Actividades colaborativas.

La identificación de estos ocho conceptos y la revisión continua del material publicado nos permitieron precisar las posibles estrategias socioafectivas relacionadas con estos conceptos. En la Tabla 28 se puede ver la relación entre los componentes compensatorios, los conceptos socioafectivos y las estrategias socioafectivas.

Tabla 28. Resultados en relación con el objetivo 1

COMPONENTES COMPENSATORIOS DE LA FALTA DE INTERACCIÓN HUMANA DIRECTA EN UNA CLASE VIRTUAL	CONCEPTOS SOCIOAFECTIVOS IDENTIFICADOS MEDIANTE LA REVISIÓN DEL MATERIAL PUBLICADO Y OBSERVACIÓN EXPERIENCIAL	ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS
Presencia social del profesor	Entusiasmo del profesor Uso del humor	1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor 1.3. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor
Presencia social de los estudiantes	Integración al grupo	3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo
Participación activa e implicación en el proceso del aprendizaje por parte del alumnado		
Entorno colaborativo y situado	Actividades colaborativas	4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas
Una comunidad de práctica	Actividades sincrónicas	3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas
Interdependencia positiva	Par más competente	3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)
Emociones, creencias y actitudes favorables	Conciencia emocional	2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional

	Uso del humor	2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor
Motivación	Entusiasmo del profesor	1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor
	Beneficio futuro	1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro

9.3.2. Conclusiones con respecto al objetivo 2

El segundo objetivo específico de nuestro estudio era:

O2: Identificar los indicadores que sugieren las prácticas pedagógicas más efectivas, a partir del marco teórico y la observación experiencial.

Tanto el marco teórico como la observación experiencial nos proveyeron de una amplia base de indicadores que sugieren la efectividad de estas ocho estrategias socioafectivas, y nos ayudaron a identificar las prácticas pedagógicas más efectivas que implementamos en el curso que observamos durante nuestro estudio de caso. Además de completar la base del marco teórico con el enfoque pedagógico de nuestro estudio, presentamos también las tácticas y los consejos pedagógicos prácticos para la implementación de las estrategias socioafectivas que utilizamos en nuestro curso. A partir del marco teórico y la observación experiencial, presentamos las cuatro áreas que comprende nuestro estudio:

1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos):

- 1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor
- 1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**

2. El área de las creencias y actitudes del estudiante:

- 2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor

- 2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional

3. El área de las interacciones entre los estudiantes:

- 3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)
- 3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo
- 3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas

4. El área del marco pedagógico:

- 4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas

9.3.3. Conclusiones con respecto al objetivo 3

El tercer objetivo específico de nuestro estudio era:

O3: Diseñar, implementar, comparar y determinar la efectividad de una propuesta didáctica centrada en el uso de estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje

Como puede verse en nuestras conclusiones en relación al objetivo general 1, diseñamos, implementamos, comparamos y determinamos la efectividad de una propuesta didáctica centrada en el uso de las ocho estrategias socioafectivas que hemos enumerado más arriba, en un entorno colaborativo de aprendizaje.

Al analizar los resultados obtenidos por medio de las dos celebraciones del **grupo focal** descubrimos que las únicas tres estrategias socioafectivas cuya efectividad pudimos confirmar son:

- 1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante **el entusiasmo del profesor**

1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**

4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante **las actividades colaborativas**

Analizando los resultados recopilados mediante la **encuesta**, pudimos confirmar la efectividad de las siguientes estrategias según los estudiantes.

1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante **el entusiasmo del profesor**

1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**

2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la **conciencia emocional**

4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante **las actividades colaborativas**

Las estrategias socioafectivas cuya efectividad pudimos comprobar mediante el **diario reflexivo** son:

1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de **un beneficio futuro**

4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante **las actividades colaborativas**.

1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante **el entusiasmo del profesor**

3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (**un par más competente**)

3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de **las actividades sincrónicas**

3.2. **Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo**

La triangulación nos permitió determinar que las tres estrategias que hemos identificado como más efectivas (según la percepción de los estudiantes) mediante el grupo focal, son las que se confirmaron efectivas también mediante los otros dos instrumentos.

9.3.4. Conclusiones con respecto al objetivo 4

El cuarto objetivo específico de nuestro estudio era:

O4: Explorar las percepciones de los alumnos sobre la eficacia del proceso de aprendizaje, que incluye, de forma visible, estrategias socioafectivas de aprendizaje en un entorno colaborativo

A continuación, expondremos los hallazgos que surgieron como resultado de nuestra exploración de las percepciones de los alumnos sobre la eficacia del proceso de aprendizaje, que incluye, de forma visible, las tres estrategias socioafectivas de aprendizaje en un entorno colaborativo.

9.3.4.1. Estrategia socioafectiva de activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor

Al explorar las percepciones de los alumnos sobre la estrategia socioafectiva centrada en el entusiasmo del profesor, se identificaron cinco manifestaciones principales del entusiasmo del profesor, según las percepciones de los estudiantes:

- Las respuestas rápidas y efectivas a las preguntas y dudas de los estudiantes
- La supervisión y retroalimentación efectivas
- Una actitud positiva del profesor expresada por medio de una sonrisa y el estado de ánimo positivo en las reuniones virtuales y a través de los comentarios positivos en todas las interacciones con los estudiantes
- Una constante comunicación del profesor con los estudiantes, tanto por medio de los comentarios sobre la participación de los alumnos en el curso como a través de las conversaciones sincrónicas (durante las reuniones virtuales o durante el horario de consulta), en los correos electrónicos o aun mediante llamadas telefónicas
- Una activa participación del profesor en las discusiones de la clase

Sobre la base de estos hallazgos, pudimos proponer las prácticas y tácticas efectivas para implementar la estrategia que describiremos en las conclusiones con respecto al objetivo 5.

9.3.4.2. Estrategia socioafectiva de mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro

Al explorar las percepciones de los alumnos sobre la estrategia socioafectiva centrada en un beneficio futuro, vemos que pensar en ello, tanto a largo plazo como a corto plazo, los ayuda a activar y mantener la motivación (según sus propias percepciones). Para que tal estrategia sea efectiva, estructuramos las tareas alrededor de los dos beneficios futuros que los estudiantes tienden a tener en cuenta en este programa de traducción:

- La certificación en traducción (de ATA o de la University of Massachusetts Boston)
- La preparación profesional

9.3.4.3. Estrategia socioafectiva de mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas

Según las percepciones de los estudiantes, las actividades colaborativas mejoran el aprendizaje de las siguientes maneras:

- Dan la oportunidad de ver y conocer diferentes perspectivas y puntos de vista, y así, enriquecer su conocimiento
- Dan la oportunidad de ver diferentes maneras de resolver los problemas de traducción

9.3.5. Conclusiones con respecto al objetivo 5

El quinto objetivo específico de nuestro estudio era:

O5: Sugerir nuevas prácticas para la enseñanza virtual de la traducción centradas en estrategias socioafectivas en un entorno colaborativo de aprendizaje, a partir de los datos recogidos en el estudio piloto y la actualización del marco teórico.

Las percepciones de los estudiantes que exploramos para cumplir con nuestro objetivo 5 nos permitieron identificar las prácticas para la enseñanza virtual de traducción centradas en las tres estrategias socioafectivas cuya utilidad subjetiva comprobamos mediante nuestro estudio.

9.3.5.1. Prácticas para la enseñanza virtual de la traducción con el uso de la estrategia centrada en el entusiasmo del profesor

A partir del análisis de los resultados obtenidos, sugerimos las siguientes prácticas pedagógicas centradas en la estrategia de activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor para la enseñanza virtual de traducción:

- Dar respuestas rápidas y efectivas a las preguntas y dudas de los estudiantes
- Proveer supervisión y retroalimentación efectivas
- Mantener una actitud positiva del profesor expresada por medio de una sonrisa y el estado de ánimo positivo en las reuniones virtuales y a través de los comentarios positivos en todas las interacciones con los estudiantes
- Asegurar una constante comunicación del profesor con los estudiantes, tanto por medio de los comentarios sobre la participación de los alumnos en el curso como a través de las conversaciones sincrónicas (durante las reuniones virtuales o durante el horario de consulta), en los correos electrónicos o aun mediante llamadas telefónicas
- Transmitir el entusiasmo por medio de una activa participación en las discusiones de la clase

9.3.5.2. Prácticas para la enseñanza virtual de la traducción con el uso de la estrategia centrada en un beneficio futuro

Sugerimos las siguientes prácticas pedagógicas centradas en la estrategia de mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro para la enseñanza virtual de traducción:

- Conectar las actividades con una certificación en traducción (en nuestro caso, de ATA o de la University of Massachusetts Boston)
- Conectar las actividades del curso con la profesión, enfatizando la importancia de las actividades para la preparación profesional de los estudiantes

9.3.5.3. Prácticas para la enseñanza virtual de la traducción con el uso de la estrategia centrada en las actividades colaborativas

Para que las traducciones y las actividades colaborativas mejoren el aprendizaje de los estudiantes, sugerimos las siguientes prácticas para una implementación efectiva de tales actividades:

- Organizar las actividades colaborativas de modo que los participantes de cada grupo tengan la oportunidad de ver y conocer diferentes perspectivas y puntos de vista, y así enriquecer su conocimiento
- Darles a los estudiantes la oportunidad de ver diferentes maneras de resolver los problemas de traducción durante las actividades colaborativas

9.4. Conclusiones generales

Esta investigación permitió determinar las tres estrategias socioafectivas más relevantes, desde el punto de vista de los estudiantes, para el proceso de la adquisición de la competencia traductora: las relacionadas con el entusiasmo del profesor, un beneficio futuro y las actividades colaborativas. Recordemos que, **para este estudio, competencia traductora consiste en el desarrollo de las aptitudes, o el manejo de las competencias lingüística, cultural, enciclopédica, temática e instrumental; y la actitud del traductor, o los estados mentales y las operaciones relacionados con la provisión de los servicios de traducción y el proceso de la resolución de problemas de traducción. La adquisición de esta competencia traductora es, para nosotros, el objetivo principal de la enseñanza de la traducción.**

Es indudable que nuestra propia enseñanza también ha sido enriquecida por el proceso y los hallazgos de este estudio. A la vez, los resultados de esta investigación, que toma como base lo indicado por los propios estudiantes, ponen de manifiesto que implementar estas estrategias y tácticas de una forma sistemática puede mejorar la experiencia y el aprendizaje de los alumnos de un curso de traducción.

Con la prioridad que dimos a los comentarios de los estudiantes y sus percepciones en relación con el efecto de las estrategias socioafectivas sobre su propio proceso de aprendizaje, queríamos mantener el carácter práctico tanto de la investigación en sí como de la manera en que compartimos los resultados. Esperamos que las prácticas pedagógicas que presentamos sean fácilmente implementables por otros educadores en el campo de traducción y que promuevan una enseñanza y aprendizaje efectivos.

Por último, esperamos que una aproximación pedagógica centrada en el uso de las estrategias socioafectivas propuestas mejore el entorno de las clases virtuales de traducción, de la misma manera que estas han enriquecido el ambiente de nuestra clase y la predisposición de nuestros estudiantes.

10. Futuras líneas de investigación

10.1. Exploración de las limitaciones identificadas en tres de las estrategias socioafectivas

Como hemos señalado durante el análisis de los resultados, las cinco estrategias que no incluimos en la lista de las más efectivas no son necesariamente consideradas por los estudiantes como ineficaces para la adquisición de la competencia traductora. Algunas de ellas mostraron un alto resultado en dos de los tres instrumentos, por ejemplo:

2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la **conciencia emocional**

3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más **(un par más competente)**

3.2. Mejorar el aprendizaje mediante **la integración del estudiante al grupo.**

Por lo tanto, nos gustaría dedicar un estudio futuro a las limitaciones y aspectos negativos indicados por los estudiantes, proponer tácticas para evitar tales limitaciones en nuestra enseñanza y hacer que las tres estrategias sean efectivas para la adquisición de la competencia traductora en una clase virtual de traducción.

10.2. Implementación del diario socioafectivo del profesor

Originalmente nos habíamos propuesto utilizar no solo el diario socioafectivo de los estudiantes, sino también el del profesor como uno de los instrumentos del presente estudio. Sin embargo, debido a las limitaciones de tiempo, no pudimos llegar a implementarlo. Dado que el diseño de tal diario podría permitir que los comentarios de los estudiantes tomen lugar en un ambiente no controlado, podrían ser de gran utilidad para determinar la efectividad de las estrategias que no hemos podido comprobar en nuestro estudio por falta de los indicadores correspondientes. Por lo tanto, en el futuro podríamos volver a verificar la efectividad de las otras

cinco estrategias socioafectivas con la ayuda de los resultados recopilados mediante el diario socioafectivo del profesor.

10.2.1. Diseño del diario socioafectivo del profesor

El diario socioafectivo del profesor se llevará en forma escrita y servirá para recolectar las observaciones en relación a los comentarios no estructurados de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Es semiestructurado porque solo usaremos una simple planilla (Tabla 29) con los cinco indicadores para organizar los comentarios de los estudiantes y las observaciones del profesor en relación con estos indicadores y otras situaciones e interacciones observadas en el transcurso del semestre, sin ninguna tarea o asignatura específica, ni manipulación por parte del profesor.

Tendremos en cuenta las sugerencias de Robson y McCartan (2016) en cuanto al proceso de registro de las observaciones que ayudan a recolectar los datos de una manera efectiva y fructífera (p. 330). Por lo tanto, junto con esta tabla, llevaremos también un diario no estructurado donde anotaremos todos los comentarios e interacciones que observamos relacionados con el socioafecto. Para optimizar el proceso, implementaremos los siguientes métodos:

1. Estableceremos el sistema de anotaciones usando Google Docs, donde copiaremos los comentarios acerca de los comentarios de los estudiantes. La única división que utilizaremos es por semana, para saber en qué momento del curso toma lugar.
2. Para poder anotar el comentario en el momento en que lo observamos sin invertir demasiado tiempo, vamos a utilizar la función de la captura de pantalla, con un comentario corto de nuestra parte para después recordar nuestra observación y que nos sirva de *memory sparkers* (Robson & McCartan, 2016, p. 330).
3. Al final de cada semana volveremos a expandir estas observaciones iniciales con más detalles.

El método en que se basará la recolección de datos es la observación. En general, habrá dos tipos de observación: individual y grupal. Se observarán comentarios individuales en relación con los materiales y las actividades del curso. Se observarán también las interacciones formales e informales entre los estudiantes. Ya que es una clase virtual, todas las fuentes para este tipo de observación van a ser escritas y publicadas en Google Classroom, la plataforma que usamos en este curso. Más específicamente, se observará la participación de los estudiantes en foros, sus comentarios y observaciones sobre las actividades y los materiales del curso, así como sus reacciones a los comentarios de sus compañeros.

Para poder analizar los datos recogidos por medio del diario del profesor, la planilla del registro (Tabla 29) incluirá una columna para las observaciones y los comentarios del profesor en relación con cada comentario del estudiante o cada situación socioafectiva registrada. Tales observaciones se pueden definir como memos, ya que contienen los pensamientos emergentes del investigador. Los memos servirán de “auditoría” de nuestro pensamiento y pueden ser codificados como datos, y nos ayudarán a identificar patrones que a su vez coadyuven a construir una mejor comprensión conceptual de los resultados. Llevar un registro en que tanto los comentarios de los estudiantes como las observaciones del profesor se inscriben en una de las cinco categorías de nuestro enfoque principal para apoyar o verificar nuestra hipótesis puede disminuir el riesgo de la generación de un volumen excesivo de comentarios que nos harán imposible el análisis.

<i>Tabla 29. Registro de datos recopilados mediante el diario del profesor</i>		
INDICADORES	COMENTARIOS DE LOS ALUMNOS/ EVENTOS SOCIOAFECTIVOS	OBSERVACIONES Y NOTAS DEL PROFESOR
Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor		

Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional		
Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)		
Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo		
Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas		

10.3. Las estrategias socioafectivas para mejorar la traducción como proceso y como producto

Originalmente nos habíamos propuesto estudiar el efecto de las estrategias socioafectivas sobre el aprendizaje de la traducción como proceso y como producto. Pero dada la limitación del tiempo, decidimos dejar esta manera de aproximarnos al tema para un estudio futuro. Sin embargo, habíamos desarrollado un diario socioafectivo para evaluar el uso y el efecto de las estrategias socioafectivas durante y sobre el proceso de la traducción. A continuación, describiremos tanto la base teórica como algunas maneras de implementar el estudio.

10.3.1. Traducción como proceso y como producto

La definición de lo que entendemos por la enseñanza de la traducción además se dificulta por la división entre la traducción como proceso y como producto. Quinci (2015), por ejemplo, describe la traducción como proceso, y Levy (1997) define la traducción como un proceso de toma de decisiones que pone al traductor en la necesidad de elegir entre un número de alternativas (p. 148). Hatim y Mason (1995) hacen hincapié en la distinción entre el producto y el proceso de la traducción:

Los lectores tienen ante sí un producto acabado, el resultado de un proceso de toma de decisiones; no tienen, pues, acceso a las vías que llevaron a esas decisiones, a los dilemas que el traductor tuvo que resolver. Lo que es susceptible de escrutinio es el producto

acabado, el resultado de una práctica traslaticia, más que la práctica propiamente dicha. Dicho de otro modo, lo que se contempla es la traducción como producto y no el traducir como proceso. (p. 13)

Es una distinción esencial en el momento de la evaluación de la calidad de una traducción que enfatiza Arevalillo Doval (2004). Tal división, a su vez, trae problemas de evaluación de la adquisición de la competencia. Koby (2005) destaca el problema al afirmar que no hay una metodología establecida para la evaluación de las traducciones en los estudios de traducción, ya que no hay consenso sobre un tipo de método específico, más allá de los sistemas de puntos de referencia ideados por catedráticos y organismos examinadores (p. 221).

10.3.2. Hacia una definición de la traducción de calidad

“A veces me pregunto cómo logramos calificar los exámenes y revisar las traducciones con tanta confianza, cuando no tenemos una forma objetiva de medir la calidad ni estándares acordados”

Chesterman & Wagner

A pesar de que la preocupación de Chesterman y Wagner (2002) fue expresada en un estudio de hace casi dos décadas, la percepción en cuanto a lo que entendemos por una traducción de calidad no ha cambiado mucho. En lo que sigue, describiremos las complejidades que conlleva la evaluación de la traducción como producto y como proceso.

10.3.2.1. Evaluación del producto

Los tres problemas principales, en lo que se refiere a la evaluación de traducción, que determinan Keith y Koby (2003) son: la falta de la terminología estandarizada para evaluar las traducciones, la existencia de una variedad de los procesos de evaluación que provienen de la multiplicidad de las aproximaciones a lo que es la traducción en sí, y la falta de consenso en cuanto a lo que forma la competencia traductora (p. 118). A esta lista se puede añadir también la falta de

criterios de calidad para evaluar la traducción que expone Waddington (2000), que además tienen que ser iguales para el que evalúa y para el que traduce. Aunque su trabajo presenta un útil y exhaustivo análisis de los tres criterios que han sido propuestos por los teóricos del campo –“el destinatario, el objetivo de la traducción y el concepto de la traducción que predomina en la cultura de llegada” (p. 74)– que podrían ser útiles a la hora de evaluar una traducción, el autor mismo llega a la conclusión de que “ni el criterio del destinatario, ni el del objetivo de la traducción son suficientes por sí solos para proporcionar un baremo de evaluación” (p. 74).

Después de proveer un panorama histórico de las diferentes aproximaciones a la evaluación de la calidad de traducción, en el último capítulo de su libro *Translation: A Multidisciplinary Approach*, House (2014) también propone una estandarización de la terminología que se usa para la evaluación, a efectos de alcanzar un entendimiento común de los estándares de calidad que serán exigidos en los diferentes entornos académicos y profesionales. El primer paso que plantea para resolver el problema es la creación de un comité conformado por personas provenientes tanto de las organizaciones acreditadas como del campo académico y profesional, para presentar una terminología estandarizada para la evaluación de las traducciones con el objeto de asegurar una noción uniforme de lo que entendemos por una traducción de calidad (p. 128).

Proponemos usar los estándares de la ATA para definir una traducción de calidad dado que, como lo explicamos en la parte del enfoque metodológico, la ATA es uno de los referentes más reconocidos a nivel mundial para determinar la competencia de un traductor. A los efectos de evaluar la calidad del producto de las traducciones hechas por los estudiantes, utilizaremos el sistema desarrollado por ATA. Este se apoya en dos documentos fundamentales: el Flowchart for Error Point Decisions para determinar en qué medida un error afecta el significado, la comprensión, la utilidad o contenido de una traducción, y el Framework for Standardized Error

Marking, que especifica y codifica todos los errores que pueden cometerse al realizar una traducción.

Utilizaremos un método sistemático para la corrección de los trabajos de traducción. El método tiene dos etapas básicas:

1. Identificar los errores. En el baremo de ATA existen tres tipos de errores: de calidad de la escritura, de transferencia del mensaje y errores mecánicos.
2. Asignar a cada error la cantidad de puntos que corresponda de acuerdo a su incidencia sobre la totalidad del trabajo.

Para la primera etapa, se utilizará como guía el Framework for Standardized Error Marking. Para asignar los puntos, aplicaremos el Flowchart for Error Point Decisions.

10.3.2.2. Evaluación del proceso

Para poder evaluar también el proceso y crear la conciencia de su propio proceso en cada estudiante, dividiremos cada ejercicio de traducción en cuatro pasos:

1. Documentación (D)
2. Primer borrador (PB)
3. Revisión por pares (RP)
4. Traducción final (TF)

Evaluar el proceso de la traducción será esencial para este estudio futuro, no solo porque consideramos que es el proceso lo que muestra el desarrollo de las competencias de traducción, sino también porque es el proceso lo que evidencia el papel que juegan la interacción y las emociones en la toma de decisiones y da forma al proceso de traducción. Como lo explica Giozza (2013), para un estudio que se centra en el proceso, la traducción deja de ser un fenómeno solo interlingüístico o intercultural y se aborda como un conjunto de procesos, tareas, procedimientos cognitivos y psicológicos necesarios para resolver un problema traslativo (p. 95). Como ya

mencionamos anteriormente, Levy (1997) define la traducción como un proceso de toma de decisiones que pone al traductor en la necesidad de elegir entre un cierto número de alternativas, como si fuera los movimientos de un juego. Continuando el tema del juego, Levy describe el proceso de la traducción comparándolo con el ajedrez, ya que se asemeja a un juego en el que cada movimiento posterior se basa en un conocimiento y en una toma de decisiones anteriores, y en su consecuente resultado (p. 149). El traductor tiene que tomar decisiones en dos niveles. Primero, al escoger una u otra interpretación de la palabra en el texto original, y segundo, al buscar la palabra en la lengua meta para expresar el significado que había escogido (Levy, 1997, p. 156). A su vez, la comprensión de los procesos mentales que los traductores ponen en juego a la hora de traducir es esencial para el desarrollo de la pedagogía de la traducción (Kiraly, 1995, p. 51).

Giozza (2013) enumera los siguientes aspectos que se pueden observar como parte del proceso de traducción:

- Las fases traductoras
- El proceso de resolución de los problemas de traducción
- La toma de decisiones
- La búsqueda de las fuentes de información
- La documentación
- Los aspectos socioafectivos que influyen sobre el proceso y el resultado (p. 95)

Aunque para los fines de esta investigación futura nos centraremos solo en los aspectos socioafectivos que influyen sobre el proceso y el resultado durante las cuatro fases traductoras que hemos distinguido (documentación, primer borrador, revisión por pares, traducción final) y durante la traducción colaborativa, a continuación describiremos también los componentes principales del proceso traductor sobre los cuales dichas estrategias socioafectivas pueden tener

un efecto positivo: el proceso de resolución de problemas de traducción y la toma de decisiones, que a su vez requieren definir qué entendemos por un problema de traducción y qué entendemos por estrategias y técnicas de traducción, que se emplean para tomar las mejores soluciones en el proceso de su resolución y que ayudan a evitar los errores de traducción.

10.3.2.3. Problemas y errores de traducción

Nord (1991) define el problema de traducción como un problema objetivo que cada traductor debe resolver durante el desarrollo de una traducción en particular (p. 151). Por su parte, Orozco (2000) afirma que todos los problemas de traducción comparten tres características y pueden servir de indicadores fiables del progreso en la adquisición de la competencia traductora (p. 380). En efecto, un problema de traducción puede aparecer en cualquier fase o etapa del proceso, y su resolución es una demostración de habilidad en el uso de estrategias de traducción, lo cual es de suma importancia para la competencia de traducción.

Para Nord (1997) un error de traducción es un problema de traducción que el estudiante/ el traductor no pudo resolver o resolvió incorrectamente (pp. 96-100). Mientras que, para Orozco (2000), los problemas de traducción 1) son otro indicador observable que puede ocurrir en cualquier fase del proceso de traducción y, 2) además, un indicador del uso del traductor/ el aprendiente de las estrategias de traducción y, 3) por lo tanto, sirven para mostrar la competencia traductora (p. 205).

Tanto la terminología que el estudiante usa en su descripción de los problemas de traducción y de las tácticas y estrategias como el empleo de las fuentes en su búsqueda de una posible solución, revelan el conocimiento general del campo de traducción y sus nociones generales. Estos determinan el proceso completo de traducción, ya que las ideas generales del estudiante sobre la traducción influyen en el objetivo de cada ejercicio, que, a su vez, determina la

aproximación general a la solución de los problemas de traducción a lo largo de todo el proceso.

Como lo explica Orozco (2000):

al encontrarse con un problema en el texto fuente, los estudiantes pueden optar por resolverlo o ignorarlo. Si deciden resolverlo, es porque quieren que los receptores del texto traducido reciban esa traducción de una determinada manera, y eso solo es posible si tienen una concepción particular de traducción en sus mentes. Si esa concepción no existiera, no existiría tampoco objetivo por alcanzar.

De esta manera, los errores o problemas no resueltos pueden tener su origen en la falta de conocimiento general de los conceptos de traducción. Por lo tanto, las nociones de traducción también comparten las mismas tres cualidades mencionadas antes. (p. 380)

10.3.2.4. Estrategias y técnicas de traducción

Ahora nos falta definir las estrategias y técnicas de traducción. Lörcher (1991) define las estrategias de traducción como procedimientos que son utilizados para resolver problemas de traducción (pp. 76-81). El empleo de una estrategia empieza con la identificación de un problema de traducción y termina con una solución (que puede ser preliminar) del problema o con la comprensión del traductor de la imposibilidad de la resolución del problema por el momento. Las actividades mentales o verbales que toman lugar entre el punto de partida y el punto de realización de la solución o la comprensión de la imposibilidad de la solución del problema de traducción, pueden ser consideradas como pasos dentro de la estrategia o sus elementos (Lörcher, 2005, p. 599).

Como señala Hurtado Albir (2001), las técnicas se definen, a su vez, como un procedimiento, generalmente verbal, que se utiliza con el fin de conseguir la equivalencia entre el

lenguaje fuente y el lenguaje meta (equivalencia traductora). Dicho procedimiento cuenta con cinco características básicas: 1) afectan al resultado de la traducción; 2) se catalogan en comparación con el original; 3) se refieren a microunidades textuales; 4) tienen un carácter discursivo y contextual; 5) son funcionales.

Ya que consideramos la competencia socioafectiva la parte integral de la competencia traductora, será importante poder evaluar la adquisición y la implementación de las estrategias afectivas en relación al proceso de traducción. Para poder hacerlo, durante el proceso de la realización de un ejercicio de traducción (idealmente antes de empezar el primer borrador, después de empezar la traducción y al terminarla) les pedimos a los estudiantes que expresaran las frustraciones que han experimentado, los problemas que han enfrentado y las maneras como los han solucionado en el diario socioafectivo que se llamaba *TRADU-journal*. Aunque hemos recolectado un gran número de comentarios y observaciones de los estudiantes durante la primavera de 2021, no hemos tenido la oportunidad de analizarlos en detalle, lo que proponemos hacer en el futuro. En el Anexo 9 se encuentran la descripción del diario, las instrucciones para los estudiantes y la planilla compartida, en las cuales, a lo largo del semestre, los estudiantes dejaban sus comentarios siguiendo las pautas correspondientes a cada etapa del proceso de la traducción.

10.3.2.5. Evaluación del uso de las estrategias y técnicas de traducción

Para poder evaluar el proceso de la traducción, también desarrollamos un ejercicio de traducción anotada²² que, como se les explica a los estudiantes, es un tipo de investigación introspectiva y retrospectiva en la que los traductores hacen comentarios sobre su propio proceso de traducción. Estos comentarios incluyen un análisis del texto fuente y, lo más importante, una

²² Ver el Anexo 10.

explicación del proceso que llevó al traductor a encontrar soluciones a los problemas encontrados en las áreas de traducción, gramática, terminología, registro, etc.

El trabajo contendrá tres partes estrechamente interrelacionadas que deberían ser legibles en paralelo: el texto fuente (ST), el texto traducido (TT) y las notas del traductor (TN) (Tabla 30). Se les explicará también que su traducción anotada debería incluir una breve introducción al texto fuente, describiendo sus características y los problemas encontrados al traducirlo. La introducción debería centrarse en los aspectos relevantes que se deben considerar al traducir: tono, registro, tipo de texto, ubicación en el tiempo y espacio de la intención del autor original, etc. También podría presentar algunos puntos teóricos, como una definición de traducción como se relaciona con este texto en particular.

Tabla 30. Tabla para la presentación del ejercicio de la traducción anotada

SOURCE TEXT	TRANSLATED TEXT	TRANSLATOR'S NOTES

Parte de su tarea de traducción anotada consistirá en proporcionar el nombre de las técnicas que utilizó y un enlace a cada una de ellas, y deben ser enumeradas en el documento proporcionado por Google Sheets (consulte las instrucciones detalladas en el Anexo 10):

Tabla 31. Tabla para la presentación de las técnicas de traducción identificadas en el ejercicio de la traducción anotada

A	B
Técnica	Link
Explicitation	https://docs.google.com/document/d/1s5tSSL317d6W4V-5M_rF4lIVCCl16dbUnJ-z9p8C-ms/edit?disco=AAADuaViCI

En el análisis se podrían establecer correlaciones entre las percepciones de los estudiantes sobre la utilidad de las estrategias socioafectivas y la calidad del proceso de traducción, según el uso de las estrategias y tácticas de traducción anotadas en la tabla.

10.3.2.6. Implementación del baremo de ATA

Para poder establecer las correlaciones entre el uso de las estrategias socioafectivas y la calidad de las traducciones de los estudiantes, desarrollaremos un baremo único para evaluar la calidad de la traducción. Según la clasificación de los instrumentos que provee Krings (2005), este baremo corresponde al método de análisis del producto, que es un método posterior al trabajo de traducción (*Offline Methods*). Para poder medir la calidad de las diferentes tareas de traducción que los estudiantes han completado a lo largo del semestre, como indicador del desarrollo de la competencia traductora general, recogeremos los datos en la planilla del registro de los resultados de los ejercicios de traducción (Tabla 32).

TIPO O ETAPA DE TRADUCCIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA TAREA ASIGNADA	PUNTOS DE ERRORES
Primer borrador/ <i>Peer review</i>	Start working on the first draft of your Ejercicio de traducción 1. This is the first out of the two graded translation assignments we will complete this semester. It is important to follow the directions and revise your translation before submitting it for Peer Review at the end of this week. Next week, you will incorporate your peer's comments and suggestions (please do not do it yet in the same document, as your peer's review needs to be evaluated), and submit your final draft for evaluation. More details on your final draft submission will be provided next week. NOTE: Your first draft for peer revision is due on October 13th. You should return your revision to your peer by Wednesday, October 16, to allow sufficient time for your classmate to see and incorporate your revisions into their final draft. Final draft for instructor evaluation submission date: October 20.	
ET#1	After you receive your peer reviewed translation on October 16, start working on your final draft which must be submitted by October 20. Incorporate (or don't incorporate) your peer's revisions, comments, and suggestions. Follow the provided directions and submit your translation in the document provided. If you were not able to attend our Virtual Meeting, listen to the recording of it that will be posted the following morning. It will help you in the process of identifying possible errors and making informed decisions of accepting or rejecting your peer's corrections. Your translation will be graded according to the same grade chart you followed in your peer revision.	
Traducción colaborativa	While a translator sometimes works alone, it is increasingly common to work in groups of people who don't necessarily know each other or agree on things. This week you will complete your first collaborative assignment. The purpose	

	<p>is to practice working as a group in which each member offers a suggestion and you discuss these to come up with a final version you agree on. Go over the details in the description and start by getting in touch with your team members and get that collaborative translation going!</p>	
ET#2	<p>As we've gone through the last step of the translation process, it's time now to put to work the variety of tools, techniques, and strategies to make the most informed decisions possible. This week, start working on your second graded Translation Exercise - Ejercicio de traducción 2 that will be due on November 17. Make your informed decisions as you face and solve all the linguistic, cultural, and technical problems.</p> <p>During your first translation exercise, you went through the four stages with the help of your peers. This time, to make the experience more similar to the real ATA exam, you will go through the stages of a close reading of the source text, documentation, first draft of the translated text, and revision all by yourself. However, instead of ATA's 3-hour limit, you will have 2 weeks to complete your work. Make good use of the knowledge gained through course readings, class conversations, virtual meetings, as well as translation and grammar exercises.</p>	
Traducción anotada	<p><u>Text Selection:</u></p> <p>Start working on your final project: "Annotated Translation." Choose and submit your selected source text for approval by the end of this week.</p> <p>Source Text Requirements:</p> <ul style="list-style-type: none"> - It must be a text (in English or Spanish) that has not been previously translated or analyzed. It is the students' responsibility to do a brief internet check to make sure the text has not been translated or analyzed (from a translation perspective) at the time they are doing the work. - Length of source text: approximately 300-600 words - Type and features of text: student choice. The preference is for texts that are not too specifically from a particular field (for example, scientific research). You may choose a topic that interests you personally or professionally. <p>Examples: an excerpt from a work of literature, a newspaper article, a form, part of an instruction manual, an article with science news, a business letter.</p> <p><u>Final submission:</u></p> <p>An annotated translation is a type of introspective and retrospective research in which translators make comments about their own translation process. These comments include an analysis of the source text, but more importantly, an explanation of the process that led the translator to find solutions to problems encountered in the areas of translation, grammar, terminology, register, etc.</p> <p>Please see the provided instructions and start by submitting your source text by November 10.</p>	
Examen final	<p>Descripción general del Examen</p> <p>El examen consiste en traducir dos textos de unas 260 palabras a la lengua dominante. No hay preguntas teóricas. <u>Es necesario completar el formulario para hacer el examen.</u></p> <p>Antes del examen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Completar el formulario mencionado arriba. 	

	<p>2. Leer detenidamente las instrucciones. Cada estudiante es responsable de haber leído y comprendido las instrucciones. El incumplimiento de cualquiera de las instrucciones puede invalidar el examen.</p> <p>3. Asegurarse de poder usar los signos de puntuación y acentuación correspondientes a la lengua meta.</p> <p>A la hora del examen</p> <p>1. Tener abierta la casilla de correo electrónico @umbtranslation.org (o directamente Google Classroom) para recibir el aviso indicando que el examen está disponible</p> <p>2. Una vez recibido y abierto el documento, puede empezar a trabajar inmediatamente. No está permitido hacer la traducción en otro documento que no sea el provisto. <u>Copiar o pegar textos de cualquier extensión está prohibido y puede invalidar el examen.</u></p> <p>Al terminar el examen o al cumplirse el tiempo límite (dos horas)</p> <p>Seleccionar TURN IN para entregar el examen. El examen no se considera presentado hasta que se entrega de esta manera.</p> <p>IMPORTANTE: Si bien el sistema le permitirá continuar trabajando más allá del tiempo límite, se aplicará una penalidad de 1 punto por cada 2 minutos después de la hora límite.</p>	
--	--	--

Para poder evaluar el proceso de la traducción, también usaremos una planilla simple (Tabla 33) para evaluar la calidad de una traducción anotada que tendrá, asimismo, el número de las técnicas identificadas y utilizadas en el proceso que será parte de esta tarea asignada.

<i>Tabla 33. Registro del número de técnicas de traducción y calidad de la traducción</i>		
ESTUDIANTE	NÚMERO DE TÉCNICAS IDENTIFICADAS Y UTILIZADAS	CALIDAD DE LA TRADUCCIÓN (SEGÚN EL BAREMO)

También desarrollamos una planilla (Tabla 34) para poder establecer posibles correlaciones entre la calidad del proceso de traducción, los comentarios socioafectivos tomados del diario del estudiante²³, de la encuesta y del grupo de discusión, y la calidad de los ejercicios de traducción (primer borrador del Ejercicio de traducción #1 (PB), Ejercicio de traducción #1

²³ Ver el Anexo 11.

(ET1), Traducción colaborativa (TC), Ejercicio de traducción #2 (ET2), Traducción anotada (TA), Examen final (EF)).

<i>Tabla 34. Registro de posibles correlaciones entre las estrategias socioafectivas y la calidad del proceso y resultado de traducción</i>						
ESTUDIANTE DEL GRUPO FOCAL	NÚMERO DE TÉCNICAS IDENTIFICADAS Y UTILIZADAS	COMENTARIOS SOCIOAFECTIVOS SOBRE EL PROCESO EN BASE DE LA ENCUESTA, DIARIO, GRUPO FOCAL (ETAPA DE TRADUCCIÓN: D/ PB/ TF/ TC)	CALIDAD DE LA TRADUCCIÓN			
			PB	ET1	TC	ET2

10.4. Interdependencia entre las emociones y las interacciones y su efecto en el aprendizaje en una clase virtual de traducción

En este estudio, propusimos estudiar el efecto de las emociones y las interacciones sobre el aprendizaje, pero descubrimos también que hay una estrecha relación entre el lado emocional y social de una clase virtual. Es decir, se nos hizo muy claro que, así como el estado emocional del estudiante depende muchas veces del tipo de interacción que él o ella tiene con los demás, el tipo de interacción, a su vez, depende del estado emocional tanto de este estudiante como de la persona con quien interactúa. Existe también el fenómeno de las emociones colectivas que tienen un gran efecto sobre el ambiente general de la clase y pueden motivar o desmotivar a los estudiantes, tanto en su aprendizaje como en la participación. A su vez, una interacción positiva puede servir de motivación y creación de las emociones positivas, como al revés también, cuando una interacción —o solamente una palabra negativa— puede desmotivar y crear emociones negativas. Por lo tanto, en el futuro, nos gustaría estudiar esta interrelación entre los dos aspectos y analizar su efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes, como la adquisición de buenas prácticas profesionales y la creación de un producto de traducción de calidad.

Con tal fin, podríamos desarrollar un estudio enfocado en la inteligencia interpersonal propuesta por Gardner, que está directamente conectada con la teoría socioconstructivista de Vigotsky y se relaciona con la aptitud para comprender las motivaciones de los demás y el desarrollo de sus competencias, a efectos de lograr una mayor eficacia en la interacción con ellos (González Davies, 2009, p. 146). De este modo, podríamos desarrollar un estudio para evaluar el impacto del afecto sobre el entorno social y el entorno social sobre el estado afectivo de una clase virtual de traducción.

11. Bibliografía

- Alexander, P., Graham, S. & Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, (10), 129–154.
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2013). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. United States: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. Recuperado de <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>.
- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Edmonton, AB: Au Press.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arango-Keith, F. & Koby, G. S. (2003). *Translator Training Evaluation and the Needs of Industry Quality Assessment*. En B. J. Baer & G. S. Koby (Eds.), *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy. Scholarly Monograph Series*. Volume XII. American Translators Association.
- Arevalillo Doval, J. (2004). A propósito de la norma europea de calidad para los servicios de traducción”. Actas del II Congreso «El español, lengua de traducción». *Las palabras del traductor [en línea]*. Bruselas. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/02/013_arevalillo.pdf.
- Baker, C. (2010). The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition, and Motivation. *Journal of Educators Online*, (7), 1.
- Banks, J. & Deuze, M. (2009). Co-Creative Labor. *International Journal of Cultural Studies*, 12.
- Babych, Bogdan & Hartley, Tony & Kageura, Kyo & Thomas, Martin & Utiyama, Masao. (2012). MNH-TT: A Collaborative Platform For Translator Training.
- Bailey, R., Stickle, L., Brion-Meisels, G. & Jones, S. (2019). Re-imagining Social-Emotional Learning: Findings from a Strategy-Based Approach. *Phi Delta Kappan*, (100), 53-58.
- Baker, C. (2010). The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition, and Motivation. *Journal of Educators Online*, 7(1), 1-30. Recuperado de <https://goo.gl/P76MGe>

- Bardzell, S., Bardzell, J., So, H. & Lee, J. (2004). A Tirade for Integrating Technology and Learning in Public Health Education. Trabajo presentado en la Association for Educational Communications and Technology, Chicago, IL.
- Bassnett, S. (1998). The Translation Turn in Culture Studies. En: Bassnett, S. & Lefevere, A. (Eds.), *Construction Cultures* (pp.123-140). Multi Lingual Matters Ltd. Clevedon, 138-139.
- Beeby Lonsdale, A. (1996). Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond words. *University of Ottawa Press*, 1996.
- Bellman, B. & Kim, N. (2018). Captivating Your Online Learner with Engaging Course Visuals: 7 Easy Principles. *Online Classroom*, 18(3).
- Benkler, Y. & Nissenbaum, H. (2006). Commons-Based Peer Production and Virtue. *Journal of Political Philosophy*, 14(4), 394-419.
- Barkley, E. F. (2009). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. John Wiley and Sons Ltd.
- Bistué, B. (2013). *Collaborative Translation and Multi-version Texts in Early Modern Europe*. Transculturalisms, 1400-1700. Burlington, VT: Ashgate.
- Boettcher, J. & Conrad, R. (2016). *The Online Teaching Survival Guide: Simple and Practical Pedagogical Tips*, 2nd Edition. Jossey-Bass.
- Boettcher, J. (2009). Have You Gone Organic?. Campus Technology. Recuperado de http://pdf.101com.com/CampusTech/2009/CAM_910DG.pdf
- Bolliger, D. U., Supanakorn, S. & Boggs, C. (2010). Impact of Podcasting on Student Motivation in the Online Learning Environment. *Computers and Education*, 55(2), 714-722. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.004>
- Brewer, M. B. & Gardner, W. (1996). Who Is this "We"? Levels of Collective Identity and Self-Representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 83–93.
- Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, Occupational Outlook Handbook. (2014). Interpreters and Translators. Recuperado de <http://www.bls.gov/ooh/media-and-communication/interpreters-and-translators.htm>

- Calvo, E. (2011) Translation and/or translator skills as organising principles for curriculum development practice. *The Journal of Specialised Translation* (16).
http://www.jostrans.org/issue16/art_calvo.php.
- Cánovas, M. M., González, D. M. & Keim, L. (2009). *Acortar distancias: Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Cánovas, M. & Samson, R. (2009). Principios, trampas y trucos en el uso de la informática. En Cánovas, M. M., González, D. M., y Keim, L. (Eds.), *Acortar distancias: Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Castells, M. La dimensión cultural de Internet. *Instituto de Cultura: Debates Culturales*.
 Recuperado de
<https://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html#:~:text=Internet%20no%20es%20una%20energ%C3%ADa,conjunto%20de%20la%20revoluci%C3%B3n%20industrial>.
- “Certificate Exam Overview”. *ATA*.
- Chesterman, A. & Wagner, E. (2002). *Can Theory Help Translators?: A Dialogue Between the Ivory Tower and the Wordface*. St. Jerome Pub, 2002.
- Chickering, W. & Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *American Association of Higher Education Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2003). *e-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Pfeiffer.
- Conrad, D. (2002). Engagement, Excitement, Anxiety, and Fear: Learners' Experiences of Starting an Online Course. *American Journal of Distance Education*, 16(4), 205-226.
- Coomey, M. & Stephenson, J. (2001). Online Learning: It is All About Dialogue, Involvement, Support and Control. En J. Stephenson (Ed.), *Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies* (pp. 37-52). Kogan Page: Sterling, VA.
- Crabtree, B. & Miller, W. (Eds.) (1999). *Doing Qualitative Research* (2nd edition). London: Sage.
- Crespo, O., Mata Buil, A., Schjaer, P. & Pino Moreno, M. (2004). ¿Se puede enseñar a traducir?. *Vasos comunicantes: Revista de ACE traductores*, (29), 23-36.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1).
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and Human Brain*. New York: Avon.
- Davis, P., Garside, B. & Rinvolutri, M. (1998). *Ways of Doing: Students Explore Their Everyday and Classroom Processes*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- Davydov, V.V. & Kerr, S.T. (1995). The Influence of L.S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice. *Education Researcher*, 24(3), 12-21.
- Deacon, A. (2012). Creating a Context of Care in the Online Classroom. *Journal of Faculty Development*, 26(1), 5-12.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.
- DiVerniero, R. & Hosek, A. (2011). Students' Perceptions and Communicative Management of Instructors' Online Self-Disclosure. *Communication Quarterly*, 59(4), 428-449.
<https://doi.org/10.1080/01463373.2011.597275>
- Donaldson, J. A. & Conrad, R.-M. (2013). *Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Dumas, B. (20 de agosto de 2014). This Time Management Formula Really Works. *WGU*.
<https://www.wgu.edu/blog/time-management-formula-really-works1712.html>
- Dusenbury, L., Zadzrazil, J., Mart, A. & Weissberg, R. P. (2011). *State Scan of Social and Emotional Learning Standards, Preschool through High School*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Education Today. (2014) Student demographics: Who Are the Distance Learners? [Infografía]. Recuperado de <https://blog.classesandcareers.com/education/innfographics/student-demographics-infographic/>

- Edwards, M., Janzen, K., Perry, B. & Menzies, C. (2012). Using the Artistic Pedagogical Technology of Photovoice to Promote Interaction in the Online Post-Secondary Classroom: The Student Perspective. *Electronic Journal of e-Learning*, 10(1), 32-43.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969434.pdf>.
- Enríquez Raido, V. (2013). *Routledge Advances in Translation Studies: Translation and Web Searching*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Fink, A. (2003). *The Survey Handbook*. Thousand Oaks, CA/Londres: Sage.
- Fredericksen, E., Swan, K., Pelz, W., Pickett, A. & Shea, P. (1999). Student Satisfaction and Perceived Learning with Online Courses - Principles and Examples from the SUNY Learning Network. *SUNY Learning Network*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1802/2582>.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York, NY: Basic Books.
- Garrison, D. R. (1997). Computer Conferencing and Distance Education: Cognitive and Social Presence Issues. In the New Learning Environment: A Global Perspective. Proceedings of the ICDE World Conference, Pennsylvania State University [Archivo PDF]. *Student and supervisor perspectives in a computer-mediated research relationship*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/228592712_Student_and_supervisor_perspectives_in_a_computer-mediated_research_relationship.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Ginder, S. & Sykes, A. (2013). Characteristics of Exclusively Distance Education Institutions, by State: 2011-12 (NCES 2013-172). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- Giozza, M. (2013). La investigación en traducción orientada al proceso. *LyCE Estudios*, (16), 93-118.
- González Davies, M., Scott-Tennent, C. & Rodríguez Torras, F. (2000). Translation Strategies and Translation Solutions: Design of a Teaching Prototype and Empirical Study of its Results. En A. Beeby, E. Doris & M. Presas (Eds.), *Investigating Translation* (pp. 107-116). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- González Davies, M. (2002). Humanising Translation Activities: Tackling a Secret Practice. *Humanising Language Teaching* 4(4). Pilgrims. Recuperado de <http://www.hltmag.co.uk/jul02/mart2.htm>

- González Davies, M. (2003). *Secuencias: tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- González Davies, M. (2005). Minding the Process, Improving the Product. En M. Tennent (Ed.) *Training for the New Millenium: Pedagogies for Translation and Interpreting* (67-82). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company,
- González-Davies, M. (2006a). Challenges for the New Century: Schools for All and Narrowing Gaps Through Transformation Pedagogies. *Quaderns de traducció*, (13), 41-54.
- González-Davies, M. (2006b). Socioconstructivismo, humanismo y plataformas pedagógicas: De la teoría al proyecto auténtico de traducción. En M. Cánovas, M. González-Davies & L. Keim (Eds.), *Acortar distancias. Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*, (pp. 143-258). Barcelona: Ed. Octaedro.
- GonzálezDavies, M. (2009). Socioconstructivismo, humanismo y plataformas pedagógicas: De la teoría al proyecto auténtico de traducción. En M. Cánovas, M. González-Davies & L. Keim (Eds.), *Acortar distancias. Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ed. Octaedro. 143-166.
- González Davies, M. (2014). Towards a plurilingual development aradigm: From Spontaneous to Informed Use of Translation in Additional Language Learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 8–31.
- González Davies, M. & Kiraly, D. (2006). Translation: Pedagogy. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 81-85). Oxford: Elsevier.
- GonzálezDavies, M. (2017). Chapter 8. A Collaborative Pedagogy for Translation. En L. Venuti (Ed.), *Teaching Translation Programs, Courses, Pedagogies* (pp. 71-79). Routledge.
- González Davies, M. & Enríquez Raído, V. (2018). *Situated Learning in Translator and Interpreter Training: Bridging Research and Good Practice*. Routledge, London. Gouadec, D. (2003). Notes on Translator Training (Replies to a Questionnaire).En A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau & J. Orenstein (Eds.), *Innovation and E-Learning in Translator Training: Reports on Online Symposia* (pp. 11-19). Tarragona, Spain: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira I Virgili..

- Grotjahn, R. (1987). On the Methodological Basis of Introspective Methods. En C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research* (pp. 54–81). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Hampel, R. & Stickler, U. (Eds.), (2015). *Developing Online Language Teaching: Research-Based Pedagogies and Reflective Practices*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hancock, D. R. y Algozzine, R. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning Researchers*. New York: Teachers College Press.
- Harper, V. B., Jr. (2005). The New Student-Teacher Channel. *T.H.E. Journal*, 33(3), 30-32.
- Haro Soler, M. (2018). *Las creencias de autoeficacia del estudiantado de Traducción: una radiografía de su desarrollo* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Granada, Granada.
- Hatim, B. & Mason, I. (1995). *Teoría de la traducción: una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel.
- Hatim, B. & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. London/New York: Routledge.
- Hauck, M. & Hurd, S. (2005). Exploring the Link Between Language Anxiety and Learner Self-Management in Open Language Learning Contexts. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 2005(2).
- Hauck, M. & Youngs, B. L. (2008). Telecollaboration in Multimodal Environments: The Impact on Task Design and Learner Interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 87-124.
- Hew, T-S. & Kadir, S. L. S. A. (2016). Predicting Instructional Effectiveness of Cloud-Based Virtual Learning Environment. *Industrial Management & Data Systems*, 116(8), 1557-1584.
- Hobson, T. & Puruhito, K. (2018). Going the Distance: Online Course Performance and Motivation of Distance Learning Students. *Online Learning*, 22(4), 129-140.
DOI:[10.24059/olj.v22i4.1516](https://doi.org/10.24059/olj.v22i4.1516).
- Hockenbury, D. H. & Hockenbury, S. E. (2007). *Discovering Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Holz- Mänttari, J. (1984). *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*.^[2] Annales Academiae Scientiarum Fennicae. Ser. B 226. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1984.

- House, J. (2014). Translation Quality Assessment: Past and Present. En J. House (Ed.), *Translation: A Multidisciplinary Approach*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan. <http://ebookcentral.proquest.com>
- Hramiak, A. (2005). A Method for the Analysis of Data from Online Educational Research. *Journal of Interactive Online Learning*, 4(2), 82-93.
- Huertas, E. (2011). Collaborative Learning in the Translation Classroom: Preliminary Survey Results. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation* (16), 42–60. Recuperado de <https://goo.gl/kKJTYh>
- Hurtado Albir, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2007). Competence-Based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 163-195.
- Hurtado Albir, A. (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la Traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. En M. Tolosa Igualada & A. Echeverri (Eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters* (pp. 47-76). MonTI, 11.
- ILR Skill Level Descriptions for Translation Performance. *Interagency Language Roundtable*. Recuperado de <https://www.govtilr.org/Skills/AdoptedILRTranslationGuidelines.htm#13>.
- Jahng, N. (2013). Collaboration Indices for Monitoring Potential Problems in Online Small Groups. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.21432/T2Z30Q>

- Jiménez-Crespo, M. A. (2017). *Crowdsourcing and Online Collaborative Translations: Expanding the Limits of Translation Studies*. John Benjamins Publishing Company.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher* (38), 365-379.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1998). *Cooperation in the Classroom*. Boston, MA, USA: Allyn and Bacon Publishing.
- Kamenetz, A. (2017). Social and Emotional Skills: Everybody Loves Them, But Still Can't Define Them. *NPR*. Recuperado de <https://www.npr.org/sections/ed/2017/08/14/542070550/social-and-emotional-skills-everybody-loves-them-but-still-cant-define-them>
- Kearns, J. (2006). *Curriculum Renewal in Translator Training: Vocational Challenges in Academic Environments with Reference to Needs and Situation Analysis and Skills Transferability from the Contemporary Experience of Polish Translator Training Culture*. Dublin City University.
- Kearns, J. (2008). The Academic and the Vocational in Translator Education. En J. Kearns (Ed.), *Translator and Interpreter Training* (pp. 185-214). Autoedición.
- Keller, J. M. (1987). Development and Use of the ARCS Model of Motivational Design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10. <https://doi.org/10.1007/BF02905780>
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: Bases para el diseño curricular. *Puentes*, (1), 9-21.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. Northampton, MA: St. Jerome Pub.
- Kim, C., Park, S. W. & Cozart, J. (2014). Affective and Motivational Factors of Learning in Online Mathematics Courses. *British Journal of Educational Technology*, (45), 171-185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01382.x>
- Kiraly, D. (1995). *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*. Kent State University Press.

- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Northampton, MA: St. Jerome Pub.
- Kiraly, D. (2005). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 50(4), 1098.
- Kiraly, D. (2015). *Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, GBR: Routledge, 2014.
- Ko, S. & Rossen, S. (2008). *Teaching Online: A Practical Guide (Second Edition)*. Houghton Mifflin Company.
- Koby, G.. (2015). The ATA Flowchart and Framework as a Differentiated Error-Marking Scale in Translation Teaching. En Cui, Y., Zhao, W. & IGI Global. (2015). *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*, (pp. 220-253).
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co.
- Krings, H. (2005). Wege ins Labyrinth – Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 50(2), 342-358.
- Kropp, E. (2018). Using Your Instructor Bio to Humanize Course, Reduce Student Anxiety. *Faculty Focus*. Recuperado de <https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/instructor-bio-humanize-course-reduce-student-anxiety/>
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education. Vygotskian Praxis and the Theory/Practice Divide*. New York: Routledge.
- La Rocca, M. (2005). El taller de traducción como metodología experimental en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista. En *Actas del II Congreso internacional de la asociación ibérica de estudios de traducción e interpretación* (pp. 92-105). Madrid, 9-11 de febrero de 2005. Madrid: AIETI.
- Lather, P. (1992). Critical Frames in Educational Research: Feminist and Post-Structural Perspectives. *Theory Into Practice*, 31(2), 87-99. Recuperado de www.jstor.org/stable/1476394

- Lave, J. & Wenger, E. (1990). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*. New York: Simon and Schuster.
- Lehmann, K. J. (2004). *How to be a Great Online Teacher*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford University Press.
- Li, P. & Grant, A. (2016). Second Language Learning Success Revealed by Brain Networks. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(4), 657–664.
- Lieberman, M. (2018). Reflecting on 2018, and (Tentatively) Projecting the Future. *Inside Higher Ed*. Recuperado de <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2018/12/12/recapping-year-digital-learning>.
- Litwin, M. S. (2003). *How to Assess and Interpret Survey Psychometrics*. Thousand Oaks, CA/Londres: Sage.
- Lokken, F. & Mullins, C. (2015). Trends in eLearning: The Impact of eLearning at Community Colleges. *2014 Distance Education Survey Results*. Washington D.C.: Instructional Technology Council.
- Lörscher, W. (1991). *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen: Narr.
- Lörscher, W. (2005). The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation. *Meta*, 50(2), 597-608.
- Marco, J. (2009). Training Translation Researchers: An Approach Based on Models and Best Practice. En I. Mason (Ed.), *Training for Doctoral Research*. Special issue of *The Interpreter and Translator Trainer*, 3(1), 13-37.
- Mashaw, B. (2012). A Model for Measuring Effectiveness of an Online Course. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(2), 189-221. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2011.00340.x>

- Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C. J. (2007). I'll See You on "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03634520601009710>
- McDonald, J. & Gibson, C. (1998). Interpersonal Dynamics and Group Development in Computer Conferencing. *The American Journal of Distance Education*, 12(1), 7-24.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Molina, L. & Hurtado, A. (2002). Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta: Translators' Journal*, 47(4), 498–512.
- Mottet, T. & Richmond, V. (1998). An Inductive Analysis of Verbal Immediacy: Alternative Conceptualization of Relational Verbal Approach/Avoidance Strategies. *Communication Quarterly*, (46), 25–40. <https://doi.org/10.1080/01463379809370082>
- Moss, G. (2019). Serendipity by Design. *The University of North Carolina at Chapel Hill*. Recuperado de <https://www.unc.edu/discover/serendipity-by-design/>.
- Munday, J. (2001). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. Routledge, 2001.
- Muñoz Martín, R. (2010). On Paradigms and Cognitive Translatology. En G. Shreve & E. Angelone (Eds), *Translation and Cognition* (pp. 169-187). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. .
- Mupinga, D., Nora, R. & Yaw, D. (2006). The Learning Styles, Expectations, and Needs of Online Students. *College Teaching*, (54), 185-189.
- Neubert, A. (2000). Competence in Language, in Languages, and in Translation. En Schäffner, C. & Adab, B (Eds.), *Developing Translation Competence* (pp. 3-18). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Newby, P. (2014). *Research Methods for Education, second edition*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Nippard, E. & Murphy, E. (2007). Social Presence in the Web-based Synchronous Secondary Classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 33(1), 109-124.

- Nord, C. (1991). Scopos, Loyalty, and Translational Conventions. *Target*, 3(1), 91-109.
- Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity*. Manchester: St. Jerome.
- Oatley, K. & Nundy, S. (1996). Rethinking the Role of Emotions in Education. En D. Olson and N. Torrance (Eds.), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 257–274). Cambridge, MA: Blackwell.
- O'Brien, S. & Schäler, R. (2010). Next Generation Translation and Localization. Users are Taking Charge. *Proceedings from Translating and the Computer Conference*, 17-18 November 2010. London.
- Olvera-Lobo, M. D., Robinson, B., Senso, J. A., Munoz-Martin, R., Munoz-Raya, E., Murillo-Melero, M., Quero-Gervilla, E., ... Conde-Ruano, T. (01 de enero de 2009). Teleworking and Collaborative Work Environments in Translation Training. *Babel*, 55(2), 165-180.
- O'Malley, M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orellana, M. (2002). *La traducción del inglés al castellano: Guía para el traductor*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.
- Oxford, R. (1993). Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. *TESOL Journal*, 2(2), 18-22.
- Oxford, R.L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow, England: Pearson/Longman.
- Oxford, R. L. (2013). *Applied Linguistics in Action: Teaching and Researching. Language Learning Strategies*. Old Tappan, NJ, USA: Routledge.
- Pacansky-Brock, M. (2017). *Best Practices for Teaching with Emerging Technologies (2nd ed.)*. New York, NY: Routledge.
- PACTE (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein*, (43), 1-25.

- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2007). *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom*. Jossey-Bass.
- Palomares Perraut, R. (1999). Evaluación de recursos documentales para el traductor en Internet. En M. Pinto Molina & J. A. Cordon García (Eds.), *Técnicas documentales aplicadas a la traducción* (pp. 179–193). Madrid: Síntesis.
- Palomares Perraut, R. & Pinto Molina, M. (2000). Necesidades, hábitos y usos documentales del traductor. *Terminologie & Traduction*, (3), 98-118.
- Pascarella, E.T. & TereNzini, P.T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Prieto-Velasco, A. & 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>
- ProZ Forum. (2013). 10 States of Mind Every Translator Has Gone Through [Infografía]. PooZ.com. Recuperado de https://www.proz.com/forum/fun_with_images/245030-10_states_of_mind_every_translator_has_gone_through.html
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defense of a Minimalist Approach. *Meta: Translator's Journal*, 48(4), 481–497.
- Pym, A. (2009). *Exploring Translation Theories*. London: Routledge.
- QSR International Pty Ltd. (2018) NVivo (Version 12), <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Quinci, C. (January 01, 2015). Defining and Developing Translation Competence for Didactic Purposes. En Cui, Y., Zhao, W. & IGI Global. (2015). *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Ratey, J. J. & Galaburda, A. M. (2002). *A User's Guide to the Brain: Perception, Attention, and the Four Theaters of the Brain*. New York: Vintage Books.
- Reccomendations on Good Practice in Applied Linguistics. *British Association of Applied Linguistics*. Recuperado de: https://baalweb.files.wordpress.com/2017/08/goodpractice_full.pdf

Comité de Ética de la Investigación (CER-URL). Universitat Ramon Llull.

Reid, J. (s.f.). *What Every Student Should Know About Online Learning*. Recuperado de <http://www.ion.uillinois.edu/resources/tutorials/overview/reid.html>

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986/2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. London and New York: Routledge.

Richardson, J. & Swan, K. (2003). Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students' Perceived Learning and Satisfaction. *Online Learning*, 7(1).

Risku, H. (2002). Situatedness in Translation Studies. *Cognitive Systems Research*, 3(3), 523-533.

Risku, H. (2016). Situated Learning in Translation Research Training: Academic Research as a Reflection of Practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 12-28.

Roberts, R. P. (1984). Traduction et qualité de la langue. Actes du colloque, *Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française* (pp. 172-184). Québec: Editeur officiel du Québec.

Robins, D. & Holmes, J. (2008). Aesthetics and Credibility in Web Site Design. *Information Processing & Management*. (44), 386-399. DOI: 10.1016/j.ipm.2007.02.003.

Robottom, I. & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education: Engaging the Debate*. Geelong, Victoria: Deakin University.

Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings: fourth edition*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Rojo, A. (2017). The Role of Emotions. En J. W. Schwieter & A. Ferreira (Eds.), *The Handbook of Translation and Cognition* (pp. 369-385). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Rovai, A.P. y Barnum, K.T. (2003). On-Line Course Effectiveness: An Analysis of Student Interactions and Perceptions of Learning. *Journal of Distance Learning*.

Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

- Saba, F. (2003). Distance Education Theory, Methodology, and Epistemology: A Pragmatic Paradigm. En M. Moore & W. Anderson (Eds.), *Hand-book of distance education* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saldanha, G. & O'Brien, S. (2014). *Research Methodologies in Translation Studies*. London and New York: Routledge.
- Sansone, C., Smith, J.L., Thoman, D. & MacNamara, A. (2012). Regulating Goals-Defined and Experience-Defined Motivation When Learning Online: Motivation and Performance Tradeoffs. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 141-149.
- Schrodt, P., Witt, P. L., Turman, P. D., Myers, S. A., Barton, M. H. & Jernberg, K. A. (2009). Instructor Credibility as a Mediator of Instructors' Prosocial Communication Behaviors and Students' Learning Outcomes. *Communication Education*, (58), 350-371.
<https://doi.org/10.1080/03534523.2011.555917>
- Serrano, J. & Pons, R. (2014). Introduction: Cooperative Learning. *Anales de Psicología*, 30(3), 781-784.
- Shirky, C. (2010). *Cognitive Surplus: Creativity and Generosity in a Connected Age*. New York: Penguin Press.
- Seidel, S. B. & Kimberly D. T. (2013). "What If Students Revolt?"--Considering Student Resistance: Origins, Options, and Opportunities for Investigation. *CBE - Life Sciences Education*. 12(4), 586-595.
- Singham, M. (2005). Moving Away from the Authoritarian Classroom. *Change*, 37(3), 50.
- Spiceland, J. D. & Hawkins, C. P. (2000). The Impact on Learning of an Asynchronous Active Learning Course Format. *The Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 68-75.
- Stacey, E. & Fountain, W. (2001). Student and Supervisor Perspectives in a Computer-Mediated Research Relationship. In: Meeting at the Crossroads. Proceedings of the Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.
- Susam-Sarajeva, Ş. (2009). The Case Study Research Method in Translation Studies. *Interpreter and Translator Trainer*, 3(1), 37-56.

- Swan, Karen. (2004). Relationships Between Interactions and Learning in Online Environments. *Sloan-C Editor for Effective Practices in Learning Effectiveness*. Recuperado de http://www.nova.edu/~simsmich/best_practices/Relationships%20Between%20Interactions%20and%20Learning.pdf
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C. & Shaw, S. M. (2006). Teaching Courses Online: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, (76), 93–135. <https://doi.org/10.3102/00346543076001093>
- Teed, R. (s.f.). Role-Playing Exercises. *Starting Point-Teaching Entry Level Geoscience*. Recuperado de <https://serc.carleton.edu/introgeo/roleplaying/index.html>
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. London: Pan Books in association with Collins.
- Trad, L., Katt, J. & Neville Miller, A. (2014). The Effect of Face Threat Mitigation on Instructor Credibility and Student Motivation in the Absence of Instructor Nonverbal Immediacy. *Communication Education*, (63), 136-148.
- Trif, L. & Popescu, T. (2013). Pre-Service Teacher Trainees' Perceptions of Professional Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (76), 816-820.
- Tu, C.-H. (2000). Online Learning Migration: From Social Learning Theory to Social Presence Theory in a CMC Environment. *Journal of Network and Computer Applications*, 23(1).
- Ullman, M. T. (2005). A Cognitive Neuroscience Perspective on Second Language Acquisition: The Declarative/Procedural Model. En C. Sanz (Ed.), *Mind and context in second language acquisition* (pp. 141–178). Washington, DC: Georgetown University Press
- Unger, John. (2018). Online Education: 7 Key Trends In 2018. *eLearning Industry*. Recuperado de <https://elearningindustry.com/2018-online-education-key-trends-7>
- Ushioda, E. (2008). Motivation and Good Language Learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons From Good Language Learners* (pp. 19-34). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Van Peer, W., Hakemulder, F. & Zyngier, S. (2012). *Scientific Methods for the Humanities*. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Varney, J. (2009). From Hermeneutics to the Translation Classroom: A Social Constructivist Approach to Effective Learning. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 1(1), 27-43.

- Varvel, V. (2001). Facilitating Every Student in an Online Course. *Pointers and Clickers. Illinois Online Network*. Recuperado de http://www.ion.uillinois.edu/resources/pointersclickers/2001_03/ionpointers0301.pdf
- Vienne, J. (1994). Towards a Pedagogy of ‘Translation in Situation’. *Perspectives Studies in Translatology*, (1), 51-61.
- Vigotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. (E. Hofman & G. Vakar, Trans.). The M.I.T. Press.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waddington, C. (2000). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general: inglés-español*. Madrid: Univ Pontifica Comillas.
- Wang, M., Fix, R. & Bock, L. (2005). The Use of Blogs in Teaching, Knowledge Management, and Performance Improvement.” En G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2005* (pp. 3192-3199). Chesapeake, VA: AACE.
- Watwood, B., Nugent, J. & Deihl, W. (2009). Building from Content to Community: [Re]Thinking the Transition to Online Teaching and Learning, *VCU*. Recuperado de <http://www.vcu.edu/cte/pdfs/OnlineTeachingWhitePaper.pdf>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.
- What Makes a Successful Online Student. *University of Illinois Springfield*. Recuperado de <https://www.uis.edu/ion/resources/tutorials/pedagogy/successful-online-student/#:~:text=In%20general%2C%20the%20online%20student,them%20to%20utilize%20their%20experiences>.
- Willging, P.A. & Johnson, S. D. (2009). Factors that Influence Students’ Decision to Dropout of Online Courses. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 13(3), 115–127.
- Williams, J. (2013). *Theories of Translation*. Hampshire: Palgrave.
- Williams, M. & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.

Wilss, W. (1976). Perspectives and Limitations of a Didactic Framework for the Teaching of Translation. En R. Brislin (Ed.), *Translation Applications and Research* (pp. 117-137). New York: Gardner.

Witt, P. L. & Wheelless, L. R. (2001). An Experimental Study of Teachers' Verbal and Nonverbal Immediacy and Students' Affective and Cognitive Learning. *Communication Education*, 50(4), 327–342. <https://doi.org/10.1080/03634520109379259>

Wolpert-Gawron, H. (2019). Effective Engagement Focuses on Getting Students to Care. *neaToday*. <http://neatoday.org/2019/02/05/effective-engagement-focuses-on-getting-students-to-care/>

Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189–205.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Zayac, L. (2018, Julio 25). Entrevista.

12. Summary and Conclusions in English for International Doctorate

Virtual education has grown substantially in recent years, and projections indicate that it will continue to grow. Training programs for professional translators reflect this trend.

The primary purpose of this research centers on the identification and proposal of ways to incorporate socio-affective strategies that prove more effective in enriching the acquisition of translation skills in the context of a distance learning translation program.

This research uses a collaborative and situated approach that is based on Vigotsky's humanistic and socio-constructive model for the teaching and learning of translation (Vigotsky 1962, 1978; Lave y Wenger 1990; Kiraly 2000; González Davies 2004, 2006a, 2006b; D. Johnson y R. Johnson 2009; González Davies 2009; Oxford 2011; Lantolf y Poehner 2014), with an emphasis on positive interaction incidence in learning results, in addition to Oxford's research (2011) on the effect of socio-affective strategies on foreign language learning.

Qualitative and quantitative research was performed using a quasi-experimental design (case study), during the second semester of an online program on English-Spanish translation for bilingual adult university students at the University of Massachusetts Boston, in the United States. The twelve-credit program is intensive and requires approximately 180 hours of work during each of two semesters. A group of 20 students participated. At the beginning of the first semester of the program, the identified socio-affective strategies were applied in a pilot study, and during the second semester, the efficacy of the strategies was verified using data collected using three tools: focus groups, surveys, and the students' reflective journals. The results were analyzed using four categories (the area of influence of the instructor, the area of the students' beliefs and attitudes, the area of interactions among students, and the area of the pedagogical framework), with a focus on the socio-affective aspects of teaching and learning: instructor enthusiasm (EP), future benefit

(BF), use of humor (UH), emotional awareness (CE), a more knowledgeable other (PMC), integration in the group (IAG), synchronic activities (AS) and collaborative activities (AC).

At the end of the presentation of the research results, the more effective socio-affective strategies are presented, so as to better compensate for the lack of direct human interaction with the instructor, for the ultimate purpose of enriching translation skill acquisition in a virtual translation course. In addition, techniques are suggested for effective implementation of these strategies in a virtual course on translation.

Key words: teaching translation, learning translation, socio-affective strategies, interaction, virtual teaching, virtual learning, remote teaching, remote learning, collaborative learning, situated learning.

Final conclusions

The most important conclusions regarding the research questions are presented below. A summary of the most relevant results regarding each aspect of this thesis has been provided at the end of each chapter, and a summary of the research conclusions is provided here.

Conclusions related to the Research Questions

This research project provided answers to the two questions subjected to analysis.

PI1: What socio-affective strategies prove effective (specifically, effective in the acquisition of translation competence) in the perceptions of the participants in a virtual course on translation, when the socio-affective strategies used are transparent/known to the participants?

PI2: Is collaborative learning based on Vigotsky's social constructivist paradigm effective in promoting the acquisition of translation competence in a virtual course on translation?

Conclusions regarding Research Question 1

The three most effective strategies (that is, those that led to the acquisition of translation competence), according to the perceptions of the students in the virtual translation course, are as follows:

- Activation and maintenance of student motivation through **instructor enthusiasm**;
- Maintenance of student motivation by means of **a future benefit**;
- Improved student learning through the use of **collaborative activities**.

Conclusions regarding Research Question 2

Given that one of the most effective strategies is Improved student learning through the use of **collaborative activities**, the research performed allowed confirmation that, in this case, collaborative learning based on Vigotsky's socio-constructivist paradigm is effective in facilitating the acquisition of translation skills in a virtual translation course.

Conclusions regarding the General Objectives

The general research objectives were:

OG1: Identify the pedagogical practices centered on the use of socio-affective strategies in a collaborative learning environment that are best able to improve the efficiency of the learning process of students in a translation course, thus facilitating the acquisition of translation competence;

OG2: Offer translation instructors a series of strategies, techniques, and pedagogical practices that are more effective, from the student perspective, in the acquisition of translation competence.

Conclusions regarding General Objective 1

The two general objectives underlying the research project allowed for the determination of the answers to the research questions. During the review of published literature and experiential observation, it was possible to *identify* the pedagogical practices centered on the use of socio-affective strategies in a collaborative learning environment that could improve the efficacy of translation skill acquisition of students in a translation course. The eight socio-affective strategies identified fell into four research categories as follows (Table 25):

Table 25. Effective socio-affective strategies within the areas under analysis	
AREA	STRATEGIES
A1. The area of influence of the instructor (actions, attitude and behaviors)	<ul style="list-style-type: none"> • 1.1. Activation and maintenance of student motivation through instructor enthusiasm. • 1.2. Maintenance of student motivation by means of a future benefit.
A2. The area of the students' beliefs and attitudes	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1. Helping the students to relax through the use of humor. • 2.2. Improvement of the efficiency of the students' learning process via emotional awareness.
A3. The area of interactions among the students	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1. Improved learning by working with a peer who knows a bit more (a more knowledgeable other). • 3.2. Improved learning by means of integration of the student in the group. • 3.3. Creation of a community of practice by means of synchronic activities
A4. The area of the pedagogical framework	<ul style="list-style-type: none"> • 4.1. Improved student learning through the use of collaborative activities.

The following pedagogical practices centered on the use of the eight identified socio-affective strategies are presented here (Table 26):

Table 26. Effective pedagogical practices centered on the use of the eight identified socio-affective strategies in the pilot study	
STRATEGIES	STRATEGIES IDENTIFIED IN THE PILOT STUDY
A1. The area of influence of the instructor (actions, attitude, and behaviors)	
1.1. Activation and maintenance of student motivation through instructor enthusiasm	<ul style="list-style-type: none"> • Create social presence using: <ul style="list-style-type: none"> ○ personalized feedback; ○ continuous communication. • Offer additional/optional activities for lesson individualization.
1.2. Maintenance of student motivation by means of a future benefit	<ul style="list-style-type: none"> • Indicate the objectives for each week. • Connect specific activities to move toward the final goal of obtaining a certificate or passing the course. • Connect materials with the American Translators Association (ATA) Certification examination. • Make connections between the course and professional translation. • Connect what is learned in the course with the individual goals of each student. • Emphasize the importance of acquired knowledge in the translation community.
A2. The area of the students' beliefs and attitudes	
2.1. Helping the students to relax through the use of humor	<ul style="list-style-type: none"> • Provide activities involving translation errors. • Provide exercises on the translation of humor. • Provide supplemental resources.
2.2. Improvement of the efficiency of the students' learning process via emotional awareness	<ul style="list-style-type: none"> • Offer resources on emotional awareness.
A3. The area of interactions among the students	
3.1. Improved learning by working with a peer who knows a bit more than the student about a particular subject (a more knowledgeable other)	<ul style="list-style-type: none"> • Pair/group students based on their knowledge of a particular subject. • Pair/group students based on differing cultural/personal experiences. • Pair/group students based on dominant language. • Provide specific instructions for the pair/group work. • Offer various means of communication. • Emphasize the importance of collaborative work as part of the development of translation skills. • Meticulous planning of activities involving an MKO, assigning the work far in advance and taking into account differences in time zones, work schedules, and personal schedules.
3.2. Improved learning by means of integration of the student in the group	<ul style="list-style-type: none"> • Encourage positive interaction among the students. • Take into account different learning styles, time zones, work schedules, and personal schedules.
3.3. Creation of a community of practice by means of synchronic activities	<ul style="list-style-type: none"> • Offer virtual meetings, both obligatory and optional. • Take into account different learning styles, time zones, work schedules, and personal schedules. • Plan and provide information in advance. • Plan activities meticulously .
A4. The area of the pedagogical framework	
4.1. Improved learning by means of integration of the student in the group	<ul style="list-style-type: none"> • Plan collaborative activities meticulously. • Take into account different learning styles, time zones, work schedules, and personal schedules. • Create a structure so that activities can be carried out effectively. • Take personal differences and work styles into account.

Conclusions regarding General Objective 2

After verifying their effectiveness, this research project offers translation instructors the following list of strategies, techniques, and pedagogical practices that have proved most successful from the perspective of the students and their process of translation skill acquisition (Table 27).

<i>Table 27. Most effective strategies, techniques, and pedagogical practices, according to this research project</i>	
EFFECTIVE SOCIO-AFFECTIVE STRATEGIES (O3/PI1, PI2)	TECHNIQUES AND PRACTICES FOR VIRTUAL TEACHING OF TRANSLATION (O5/ PI1, PI2)
A1. The area of influence of the instructor (actions, attitude, and behaviors)	
1.1. Activation and maintenance of student motivation through instructor enthusiasm	<ul style="list-style-type: none"> • Provide prompt and effective responses to student questions and concerns. • Provide effective supervision and feedback. • Maintain a positive teaching attitude, expressed by means of smile and an upbeat mood during virtual reunions and by offering positive comments in all interactions with students. • Ensure ongoing communication between the instructor and the students, providing comments on student participation in the course. Communicate by means of synchronic conversations (real-time meetings and office hours), email, and even telephone calls. • Transmit enthusiasm by actively participating in class discussions.
1.2. Maintenance of student motivation by means of a future benefit	<ul style="list-style-type: none"> • Connect course activities with ATA Certification or the University of Massachusetts Boston Translation Certificate. • Connect course activities with the profession, emphasizing the importance of the activities in their professional preparation.
A4. The area of the pedagogical framework	
4.1. Improved student learning through the use of collaborative activities	<ul style="list-style-type: none"> • Provide opportunities to see and understand different perspectives and ways of resolving translation problems. • Provide the students with the opportunity to see different perspectives and points of view during collaborative activities.

The research pointed to three strategies, confirmed by a rigorous triangulation. **1.1. Activation and maintenance of student motivation through instructor enthusiasm** proved very effective in the results obtained using the three evaluation tools (in the view of the students). The graphic in Figure 29 for the results obtained using the three evaluation tools shows that the

strategy associated with instructor enthusiasm is one of the three most effective, according to student responses.

Strategy **1.2. Maintenance of student motivation by means of activities with a future benefit** is the one with the highest result using **all** of the research tools.

Strategy **2.1. Help the students to relax through the use of humor** was not found to be one of the most effective (when triangulation was used). It was the fourth most effective strategy identified in the second focus group meeting. However, in the results obtained using the other two evaluation tools, it was one of the least effective strategies **in comparison** with the other strategies whose effectiveness was being evaluated during the research.

Strategy **2.2. Improvement of the efficiency of the students' learning process via emotional awareness** obtained relatively high results in the survey and during the first focus group meeting, although the result dropped significantly (from 13.02% to 7.74%) during the second focus group meeting. An analysis of the student comments brought to light that for many students the importance of emotions decreased. This was probably due to the fact that the students were much closer to obtaining a certification (or the knowledge necessary to exercise the profession well), and therefore, given a tangible and imminent stimulus, they were able (or believed themselves able) to control their emotions in a positive way. It is important, therefore, to adjust strategies over the length of the course in accordance with student needs during each stage. In this case, the result seems to point to the importance of emphasizing the future benefit and of connecting class activities with the student's professional future, especially toward the end of the course.

Varied results were obtained for strategy **3.1. Improved learning by working with a peer who knows a bit more (a more knowledgeable other) regarding a particular subject**. For example, the strategy was identified as the second most effective in the open questions in the

survey. The strategy also obtained a fairly high result in the students' reflective journals. In addition, it had a relatively high result according to the students' reflective journals. However, it was identified as one of the least effective strategies during the two focus group meetings, and it did not obtain a sufficiently high score in the multiple choice survey questions. This may be due to the limitations of learning from a more competent peer, as indicated by the students, such as differences in personalities and willingness to share knowledge. The researcher would like to explore these limitations in more detail in a future study.

Strategy **3.2. Improved learning by means of integration of the student in the group** obtained a relatively high result in the open questions of the survey and in the multiple choice questions in the reflective journal. Nevertheless, it was identified as a relatively less effective strategy during the two focus group meetings and in the multiple-choice questions in the reflective journal. Student comments also revealed various limitations related to the creation of a feeling of belonging (such as, for example, the organization of the discussion forums), a topic which will also be the object of future research.

Although we have not included strategy **3.3. Creation of a community of practice by means of synchronic activities** in the list of most effective strategies, its relatively high rating in the reflective journals indicates that additional research on its limitations (such as, for example, the schedule and the size of the group) would be beneficial. The limitations indicated by the students did not result in high ratings for the strategy in all of the evaluation tools.

The triangulation table (Table 22) and Figure 29 show that strategy **4.1. Improved student learning through the use of collaborative activities** obtained a relatively high rating in all of the evaluation tools except the evaluation resulting from the first focus group meeting. However, the second focus group meeting, which indicated higher ratings for this strategy, was double the size,

and the strategy was the second most effective according to the reflective journals. For this reason, this strategy has been included in the list of most effective socio-affective strategies, according to the students' own perceptions, in the acquisition of translation skills.

Conclusions regarding the specific objectives

This research project allowed for the design, implementation, comparison, and determination of the efficacy of a didactic proposition centered on the explicit use of socio-affective strategies in a collaborative learning environment. This was accomplished based on the five specific objectives established as the framework for the research. Below, conclusions related to the five objectives are described.

Conclusions related to Objective 1

The first objective was as follows:

O1: Analyze the published literature on the lack of direct human contact in virtual education, specifically in the teaching of translation, for the purpose of designing a theoretical research framework.

Starting from the analysis of the published literature on the lack of direct human interaction in virtual education, specifically in the teaching of translation, a theoretical framework for research was designed. It is based on the following three pillars:

- Socio-constructivist theory
- Oxford's socio-affective strategies (2011)
- Situated learning

The possible elements that might have compensated for the lack of direct interaction in virtual education were identified as:

1. The social presence of the instructor

2. The social presence of the students
3. Active student participation and involvement in the learning process

For the effective remote teaching of translation in particular, it was determined that learning should include the following:

4. A collaborative and situated environment
5. The development of a community of practice with positive interdependence

So as to encourage and implement these five elements in a virtual translation class, it was necessary to determine how to effectively implement two socio-affective strategies suggested by Oxford (2011):

6. Activation of positive emotions, beliefs, and attitudes
7. Generation and maintenance of motivation

After an analysis of the published literature and a comparison of the findings with observations based on the researcher's own experience, eight possible socio-affective strategies were identified as potentially ensuring the presence of the seven elements indicated above in the context of a virtual course on translation. Eight fundamental socio-affective concepts were identified.

1. Instructor enthusiasm
2. Future benefit
3. Use of humor
4. Emotional awareness
5. A more competent other
6. Integration of the individual in the group
7. Synchronic activities

8. Collaborative activities

The identification of these eight concepts and ongoing review of the published literature allowed for greater precision regarding the socio-affective strategies related to the concepts. Table 28 shows the relationship between the compensatory components, the socio-affective components, and the socio-affective strategies.

<i>Table 28. Results related to Objective 1</i>		
COMPONENTS COMPENSATING FOR THE LACK OF DIRECT HUMAN INTERACTION IN A VIRTUAL CLASSROOM	SOCIO-AFFECTIVE CONCEPTS IDENTIFIED BY MEANS OF A REVIEW OF THE PUBLISHED LITERATURE AND EXPERIENTIAL OBSERVATION	SOCIO-AFFECTIVE STRATEGIES
Social presence of the instructor	Instructor enthusiasm Use of humor	1.1. Activate and maintain student motivation by means of instructor enthusiasm . 1.3. Help students to relax by means of the use of humor .
Social presence of the students	Integration in the group	3.2. Improve learning by means of the integration of the student in the group .
Active participation and involvement of the students in the learning process		
Collaborative and situated environment	Collaborative activities	4.1. Improve student learning by means of collaborative activities .
A community of practice	Synchronic activities	3.3. Create a community of practice by using synchronic activities .
Positive interdependence	More competent other	3.1. Support better learning by means of work with a classmate who knows a little more (a more knowledgeable other) .
Emotions, beliefs, and positive attitudes	Emotional awareness	2.2. Improve the students' learning process efficiency by means of emotional awareness .
	Use of humor	2.1. Help the students to relax by means of the use of humor .
Motivation	Instructor enthusiasm	1.1. Activate and maintain student motivation by means of instructor enthusiasm .
	Future benefit	1.2. Maintain student motivation by means of a future benefit .

Conclusions regarding Objective 2

The second specific objective of the research was as follows:

O2: Identify the indicators suggesting the most effective pedagogical strategies, based on a theoretical framework and experiential observation.

Both the theoretical framework and experiential observation provided a broad base of indicators suggesting the effectiveness of the eight socio-affective strategies, assisting in the identification of the most effective pedagogical practices implemented during the course that was the object of this case study. In addition to the completed theoretical framework with the pedagogical focus of the research, the techniques and practical pedagogical practices for implementation of the socio-effective strategies used in the course are presented. Using the theoretical framework and experiential observation, these are the four areas included in the research:

1. The instructor's area of influence (actions, attitude, and behaviors):

- 1.1. Activate and maintain student motivation by means of instructor enthusiasm.
- 1.2. Maintain student motivation by means of a future benefit.

2. The area of the student's beliefs and attitudes:

- 2.1. Help the students to relax by means of the use of humor.
- 2.2. Maintain the efficacy of the student learning process by means of emotional awareness.

3. The area of interactions among students:

- 3.1. Support better learning by means of work with a classmate who knows a little more (a more knowledgeable other).
- 3.2. Improve learning by means of the integration of the student in the group.

- 3.3. Create a community of practice by means of synchronic activities.

4. The area of the pedagogical framework:

- 4.1. Improve student learning by means of collaborative activities.

Conclusions regarding Objective 3

The second specific objective of the research was as follows:

O3: Design, implement, compare, and determine the efficacy of a didactic proposal centered on the use of socio-affective strategies in a collaborative learning environment.

As the conclusions to General Objective 1 show, a didactic proposal was designed, implemented, compared, and evaluated for efficacy. The proposal was centered on application in a collaborative learning environment of the eight socio-affected strategies listed above in a collaborative learning environment.

After analysis of the results obtained by means of two **focus group** meetings, the only three socio-affective strategies whose efficacy could be confirmed were as follows:

- 1.1. Activate and maintain student motivation by means of **instructor enthusiasm**.
- 1.2. Maintain student motivation by means of **a future benefit**.
- 4.1. Improve student learning by means of **collaborative activities**.

Upon analysis of the results collected by means of the survey, the efficacy of the following strategies was confirmed:

- 1.1. Maintain student motivation by means of **instructor enthusiasm**.
- 1.2. Maintain student motivation by means of **a future benefit**.
- 2.2. Improve the efficacy of the student learning process by means of **emotional awareness**.

4.1. Improve student learning by means of **collaborative activities**.

The socio-affective strategies whose effectiveness could be confirmed by means of the reflective journals included:

1.2. Maintain student motivation by means of **a future benefit**.

4.1. Improve student learning by means of **collaborative activities**.

1.1. Activate and maintain student motivation by means of **instructor enthusiasm**.

3.1. Support better learning by means of work with a classmate who knows a little more (**a more knowledgeable other**).

3.3. Create a community of practice by means of **synchronic activities**.

3.2. Improve learning by means of **the integration of the student in the group**.

Triangulation determined that the three strategies identified as most effective (per student perceptions) during the focus group meetings were the same ones confirmed as effective using the other two research tools.

Conclusions relating to Objective 4

The fourth specific objective of the research was as follows:

O4: Explore student perceptions on the efficacy of a learning process that included the transparent use of socio-affective strategies in a collaborative environment.

Now follows an exposition of the findings leading to the results of the analysis of student perceptions of the efficacy of a learning process that included the transparent use of socio-affective learning processes in a collaborative environment.

Socio-affective strategy of activation and maintenance of student motivation by means of professor enthusiasm

When exploring the perceptions of students regarding the socio-affective strategy of instructor enthusiasm, five primary manifestations of instructor enthusiasm were identified in student perceptions:

- Prompt and effective responses to student questions and concerns;
- Effective supervision and feedback;
- A positive instructor attitude shown by smiling and a positive attitude during virtual meetings and positive comments in all interactions with students;
- Constant communication between the instructor and the students, evidenced in comments on student participation in the course, as well as in synchronic conversations (online class meetings and during office hour conversations), by email, and even by phone;
- Active participation during class discussions.

Based on these findings, it is possible to propose effective practices and techniques for implementing the strategy described in the conclusions for Objective 5.

Socio-affective strategy of maintaining student motivation by means of a future benefit

During the evaluation of student perceptions of the socio-affective strategy centered on a future benefit in this translation program, it was found that consideration of a future benefit, both on a long-term basis and on a short-term basis, helped the students (in their own perceptions) to activate and maintain extrinsic and intrinsic motivation. To make this strategy effective, tasks were generally structured around the following two future benefits, which the students tend to keep in mind:

- A translation certification (from the ATA or from the University of Massachusetts Boston);
- Professional preparation.

Socio-affective strategy of improving student learning by means of collaborative activities

According to student perceptions, collaborative activities improve learning in the following ways:

- By providing the opportunity to understand different perspectives, thus enriching their knowledge;
- By providing the opportunity to see different ways of resolving translation problems.

Conclusions regarding Objective 5

The fifth specific objective of the research was as follows:

O5: Suggest new practices for the virtual teaching of translation that are centered on socio-affective strategies in a collaborative learning environment, based on the information collected in the pilot study and the updating of the theoretical framework.

The student perceptions explored in order to meet Objective 5 allowed us to identify the practices of virtual translation teaching, centered on the three socio-affective strategies, whose subjective efficacy was proved by means of this research.

Practices for the virtual teaching of translation using the strategy based on instructor enthusiasm

Based on analysis of the results obtained, the following are the recommended pedagogical practices centered on the strategy of activation and maintenance of student motivation by means of instructor enthusiasm in a virtual translation class.

- Provide prompt and effective responses to student questions and concerns;

- Provide effective supervision and feedback;
- Maintain a positive instructor attitude, expressed by means of smiling and a positive mood during virtual meetings and by means of positive comments in all interactions with students;
- Ensure constant communication between the instructor and the students, both by means of comments on the student participation in the course, synchronic conversations (during virtual meetings or during office hours), on email, and even in phone calls;
- Transmit enthusiasm by means of active participation in class discussions.

Practices for the virtual teaching of translation using the strategy based on a future benefit

Recommended pedagogical practices in a virtual translation course centered on the strategy of maintaining student motivation with the help of a future benefit:

- Connect the activities with a translation certification (in this case, ATA Certification or the University of Massachusetts Boston certificate);
- Connect the course activities with the profession, emphasizing the importance of the activities for the students' professional preparation.

Practices for the virtual teaching of translation using the strategy based on collaborative activities

So that translations and collaborative activities improve student learning, the following practices are recommended for efficient implementation of the activities:

- Organize collaborative activities so that the participants in each group have the opportunity to understand different perspectives, thus enriching their knowledge;
- Provide students with the opportunity to see different ways of resolving translation problems.

General conclusions

This research project led to the determination of the three most relevant socio-affective strategies, from the perspective of the students during the process of translation competence acquisition: those related to instructor enthusiasm, a future benefit, and collaborative activities. It must be remembered that, **for the purposes of this research project, translation competence consists of the development of skills, or the handling of linguistic, cultural, encyclopedic, thematic, and instrumental skills, in addition to the translator's attitude, or the mental states and operations related to performance of translation services and the resolution of translation problems. The acquisition of this translation competence is, in the opinion of the researcher, the primary objective of the teaching of translation.**


There is no doubt that the researcher's own teaching practice has been enriched by the process and the findings of this research project. At the same time, the results of the investigation, which is based on the statements of the students themselves, make clear that the systematic implementation of these strategies and techniques can improve the learning experience of the students in a translation course.

Priority was given to student comments and their perceptions regarding the effect of the socio-affective strategies on their own learning process, so as to maintain a practical approach both to the research in itself and the manner of sharing the results. It is hoped that the pedagogical practices presented will be easily applicable by other educators in the field of translation and that the practices will encourage effective teaching and learning.

Finally, it is hoped that a pedagogical approach based on the use of the proposed socio-affective strategies improves the environment of virtual courses on translation, in the same way that the strategies have enriched the atmosphere and student attitudes in the researcher's course.

13. Anexos

Anexo 1. Encuesta



Cuestionario sobre aspectos socioafectivos en una clase virtual de traducción

Todas las preguntas de este cuestionario se refieren a un curso "online". Las respuestas son totalmente confidenciales y no tienen ninguna relación con la nota del curso. Tus respuestas pueden referirse a cursos anteriores que hayas hecho, no solamente esta clase. Si no puedes responder alguna pregunta porque no has observado ese aspecto en particular en este curso ni en otros, responde con lo que te dice tu instinto.

Te pedimos que escribas tu nombre solamente para poder comparar las respuestas de este cuestionario con las respuestas en el diario reflexivo. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Los resultados se usarán para medir y mejorar la calidad de los cursos. En las respuestas abiertas, trata de dar la mayor cantidad posible de información.

Muchas gracias por completar este cuestionario.

YOU MAY PROVIDE ANSWERS IN ENGLISH OR SPANISH

* Required

Email *

Your email _____

Nombre *

Your answer _____

Lengua materna o dominante (la lengua a la cual quieres traducir profesionalmente) *

Inglés

Español

Ambas (puedo escribir en ambas lenguas al mismo nivel de calidad)

Experiencia con la educación virtual *

- He tomado varias clases en línea
- Esta es la segunda vez que tomo clases en línea
- Esta es mi primera clase en línea

Califica tu nivel de competencia en cuanto al uso de la tecnología informática (Google Drive, Microsoft Word, PowerPoint/Google Slides, etc.) *

- Superior (tengo formación académica o experiencia profesional en el uso de la tecnología)
- Avanzado (uso tecnología diariamente para mi trabajo)
- Medio (solo uso las aplicaciones básicas)
- Básico (casi nunca uso la tecnología)

Identifica el área en la cual tienes conocimiento o experiencia académica o profesional *

- Medicina y salud
- Ciencia y tecnología
- Campo jurídico
- Educación
- Other: _____

1.1. ¿El entusiasmo (o la falta de entusiasmo) del/de la profesor(a) tiene influencia sobre tu motivación para aprender? *

	Tiene mucha influencia	Tiene bastante influencia	Influye, pero no mucho	Influye muy poco	No influye en absoluto
Tu respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.1.1. ¿Puedes citar algún ejemplo? *

Your answer

1.2. ¿Crees que pensar en un beneficio futuro (obtener la certificación, trabajar como traductor(a), etc.) tiene influencia sobre la motivación al realizar las tareas de la clase? *

	Tiene mucha influencia	Tiene bastante influencia	Influye, pero no mucho	Influye muy poco	No influye en absoluto
Tu respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.2.1. ¿Por qué? *

Your answer

2.1. ¿El uso del humor (tiras cómicas, humor gráfico, comentarios de corte humorístico, etc.) tiene influencia para relajarte en una clase virtual? *

	Tiene mucha influencia	Tiene bastante influencia	Influye, pero no mucho	Influye muy poco	No influye en absoluto
Tu respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.1.1. ¿Por qué? *

Your answer

2.2. ¿Hasta qué punto crees que tener en cuenta aspectos emocionales tiene influencia sobre la eficacia del proceso de aprendizaje? *

	Tiene mucha influencia	Tiene bastante influencia	Influye, pero no mucho	Influye muy poco	No influye en absoluto
Tu respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.2.1. ¿Por qué? *

Your answer

3.1. ¿Crees que trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te ayuda a aprender? *

	Ayuda mucho	Ayuda bastante	Puede ayudar un poco	No marca ninguna diferencia	Afecta negativamente
Tu respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.1.1. ¿Por qué? *

Your answer

3.2. ¿El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo tiene alguna influencia sobre el aprendizaje en una clase "online"? *

	Tiene mucha influencia	Tiene bastante influencia	Influye, pero no mucho	Influye muy poco	No influye en absoluto
Tu respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.2.1. ¿Por qué? *

Your answer

3.3. ¿Hacer actividades sincrónicas ayuda a crear una comunidad con tus compañeros de clase? *

	Ayuda mucho	Ayuda bastante	Ayuda poco	No marca ninguna diferencia	Afecta negativamente
Tu respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.3.1. ¿Por qué?

Your answer

4.1. ¿Las actividades colaborativas (en parejas o grupos) te ayudan a aprender? *

	Ayudan mucho	Ayudan bastante	Ayudan poco	No marcan ninguna diferencia	Afectan negativamente
Tu respuesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.1.1. ¿Por qué?

Your answer

A copy of your responses will be emailed to the address you provided.

Submit

Anexo 2. Diario reflexivo



Diario reflexivo

Lee la definición de la competencia traductora abajo e indica cuál o cuáles de las ocho estrategias pedagógicas que utilizaron los profesores esta semana tuvo o tuvieron más influencia positiva sobre el proceso del desarrollo de tu competencia traductora.

courses@umbtranslation.org [Switch account](#)



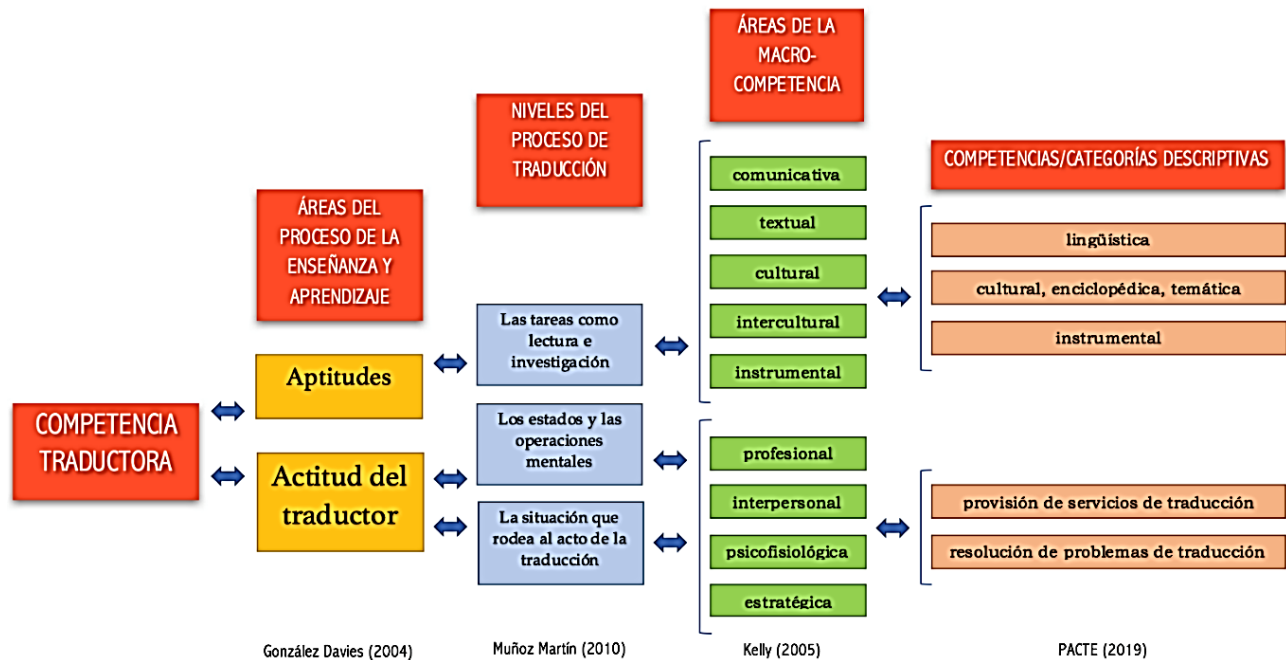
Your email will be recorded when you submit this form

* Required

La competencia traductora

La adquisición de la competencia traductora es el objetivo principal de la enseñanza de la Traducción. Consiste en el desarrollo de las aptitudes, o el manejo de las competencias lingüística, cultural, enciclopédica, temática, e instrumental; y la actitud del traductor, o los estados mentales y las operaciones relacionados con la provisión de los servicios de traducción y el proceso de la resolución de problemas de traducción.

Indica cuál o cuáles de estas diez estrategias pedagógicas socioafectivas utilizadas por los profesores esta semana fue(ron) más efectiva(s) para el desarrollo de tu competencia traductora. *



- 1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor
- 1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro
- 2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor
- 2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional.
- 3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente).
- 3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo
- 3.3. Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas
- 4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas

Por favor, explica o da algunos ejemplos. Si fuera posible, menciona alguna actividad específica.

Your answer

Anexo 3. Formulario de consentimiento

3.1. Documento general



INFORMED CONSENT FORM

University of Massachusetts Boston
 Department of Latin American and Iberian Studies
 100 Morrissey Boulevard
 Boston, MA 02125-3393

Consent Form for "El rol de las estrategias socioafectivas en la enseñanza y el aprendizaje colaborativo y situado de la traducción en una clase virtual"

You are asked to take part in a research study. Participation is voluntary. The researcher is Diego Mansilla, the Director of the Translation Certificate Program at the Department of Latin American and Iberian Studies, University of Massachusetts Boston. Please read this form and feel free to send your questions to courses@umbtranslation.org.

This study involves research with the purpose of identifying pedagogical practices focused on the use of socio-affective strategies in a collaborative learning environment that can improve the effectiveness of the students' learning process in a Translation course.

Your participation in this study will be from January 25 to May 14, 2021.
 If you decide to participate in this study, you will be asked to:

1. Fill out a short survey (approximately 10 min)
2. If interested, first six participants will also participate in a focus group interview (approximately 1 hour; the date and time will be chosen based on everyone's availability)
3. Participate in the reflective journal (14 entries over the course of the semester, 3-5 minutes each)

All the questions in the survey and the focus group will revolve around effective socio-affective strategies that lead to the acquisition of good professional practices in a virtual Translation course. The results will be used to measure and improve the quality of online Translation courses.

Although there is no direct benefit to you from participating in this study, your participation may improve the teaching practices in virtual Translation classes. This study can contribute to the recognition of the importance of the affective aspect in educational environments in general.

Your part in this research is confidential. That is, the information gathered for this project will not be published or presented in a way that would allow anyone to identify you. Information gathered for this project will be password protected and only the research team will have access to the data.

The University of Massachusetts Boston Institutional Review Board (IRB) that oversees human research and its representatives may inspect and copy your information.



If you choose to participate in the focus group interview, due to the nature of focus groups, confidentiality cannot be guaranteed. To respect the privacy of your fellow participants, do not repeat what is said in the focus group to others.

In order to not disclose identifying information and to protect the identity of participants, each participant will be assigned an ID number (e.g. A1 [alumno 1]) such that the participant's specific identity can only be linked to their data via a coding system known to only the researcher.

The decision whether or not to take part in this research study is **voluntary**. If you do decide to take part in this study, you may end your participation at any time without consequence. If you wish to end your participation, you should email courses@umbtranslation.org. If you decide not to finish the online survey, simply close the Google Form without hitting the "submit" button. Whatever you decide **will in no way penalize you** or involve a loss of benefits to which you are otherwise entitled, and it will not affect your grades or status as a student.

You have the right to ask questions about this research before you agree to be in this study and at any time during the study. If you have further questions about this research or if you have a research-related problem, you can reach Diego Mansilla at courses@umbtranslation.org.


If you have any questions or concerns about your rights as a research participant, please contact a representative of the Institutional Review Board (IRB), at the University of Massachusetts, Boston, which oversees research involving human participants. The Institutional Review Board may be reached by telephone or e-mail at (617) 287-5374 or at human.subjects@umb.edu.

By completing this survey, you will be agreeing to participate in the research. Please keep a copy of this form for your records or if you need to contact me.

Thank you,

Diego Mansilla
courses@umbtranslation.org

3.2. Google Form



409 Initial Survey

Dear student,

You are asked to take part in a research study "El rol de las estrategias socioafectivas en la enseñanza y el aprendizaje colaborativo y situado de la traducción en una clase virtual".

Participation is voluntary, but your contribution will be HIGHLY appreciated. Your answers will help improve the teaching practices in virtual Translation classes.

The researcher is Diego Mansilla, the Director of the Translation Program at the Department of Latin American and Iberian Studies, University of Massachusetts Boston.

Please read this consent form and feel free to send your questions to courses@umbtranslation.org:
<https://docs.google.com/document/d/1cg416pxulApEvDhcjL2ONQvLpBFIDQHBs1xS6mMq7o/edit?usp=sharing>

By completing this survey, you will be agreeing to participate in the research. Please keep a copy of this form for your records or if you need to contact me.

Thank you!

Diego Mansilla

* Required

Email *

Your email _____

Nombre *

Your answer _____

Lengua materna o dominante (la lengua a la cual quieres traducir profesionalmente) *

Inglés

Español

Ambas (puedo escribir en ambas lenguas al mismo nivel de calidad)

Experiencia con la educación virtual *

- He tomado varias clases en línea
- Esta es la segunda vez que tomo clases en línea
- Esta es mi primera clase en línea

Califica tu nivel de la competencia en cuanto al uso de la tecnología informática (tales Google Drive, Microsoft Word, PowerPoint/Google Slides, etc.) *

- Superior (tengo formación académica y/o experiencia profesional en el uso de la tecnología)
- Avanzado (uso tecnología diariamente para mi trabajo)
- Medio (solo uso las aplicaciones básicas)
- Básico (casi nunca uso la tecnología)

Identifica el área en la cual tienes conocimiento o experiencia académica o profesional *

- Medicina y salud
- Ciencia y tecnología
- Campo jurídico
- Educación
- Other: _____

A copy of your responses will be emailed to the address you provided.

Submit

Anexo 4. Overall Evaluation Criteria

Students will be evaluated based on the five principles:

Communication
Listening
Agency in learning
Self-reflection
Shared Community

The human need for **Communication** is an essential part of the very reason translation exists. We strive for precision in translation in order to convey what was communicated in the original text. Vocabulary, grammar, punctuation, and spelling are essential tools for more precise communication. And it's your effort in utilizing all the grammatical, lexical, phonetic, and written tools available to you to make sure you communicate your thoughts and ideas in the most precise way that will be at the center of our assessment of your participation as well as oral and written assignments.

To **Listen** is “to make an effort to hear something; be alert and ready to hear something.” Listening starts with an effort and requires us to be alert and ready. Listening can be exercised both in oral and written contexts and is the first step students are expected to complete as they work on class assignments and participate in class activities, as well as completing their translations. One of the examples of good listening that ensures successful completion of tasks is reading/listening to the provided directions carefully and following them closely. As for translation assignments specifically, “listening” to what the original text says is the first step of the translation process.

By **Agency in Learning**, we mean your control over and engagement in your own learning process, your responsible and active role in what and how you do at home and in class. Agency requires you to stop and think about not only *what* you learn, but also about *how* you will gain or share your knowledge.

Although **Self-Reflection** stems from agency and your responsible learning and engagement, it applies more to the product you produce that represents not only your learning, but also your work with the material, the course, your classmates and instructors, as well as your current state (physical, emotional, cognitive, and social.) In order to assess your self-reflection, as you submit or present any class work, you can ask yourself: *Does this product accurately represent my learning? Did I intentionally reflect indifference or wanted to show my active and passionate involvement? Did I mean to show carelessness or did I demonstrate my genuine respect for my own work?*

Just as communication is at the heart of the process of language-learning, participation in the **Shared Community** is at the center of any learning which, according to Lev Vygotsky, can only occur in a social context. Social interaction, peer reviews, and collaborative activities are not simple add-ons to your learning process, but rather the primary vehicles leading you towards our class learning objectives.

Anexo 5. Documentos relacionados con la organización de las dos celebraciones del grupo focal

5.1. Correo electrónico para invitar a los estudiantes a participar en el grupo focal

Queridos traductores:

Muchas gracias por participar en la encuesta inicial (quienes no lo han hecho, [por favor complétenla](#) en cuanto les sea posible). Ahora los invito a ser parte de una conversación exploratoria (grupo focal) cuyo propósito es mejorar la experiencia que tienen (y obtienen) los traductores durante su aprendizaje virtual.


Dado el tiempo limitado para la conversación (una hora), solo tendremos la oportunidad de hablar con los primeros 8 estudiantes que indiquen su interés en participar en esta charla. Para asegurarme de que la fecha de la conversación sea conveniente para todos, les comparto [este formulario](#). Les pido indicar el día y la hora que les resulten más convenientes para hacer parte de esta charla (no durará más de una hora). Favor de completarlo para este domingo, 7 de febrero.

Y aunque espero que todos los seleccionados participen, no es obligatorio y tampoco afectará su nota en este curso. **Sin embargo, los estudiantes que participen recibirán crédito extra en reconocimiento a su participación en esta investigación.**

¡Que tengan una linda semana!

Diego

5.2. Google Form para determinar la fecha de la celebración del grupo focal



Focus Group

Thanks for being part of this Focus Group. Please select ALL the dates/times that you would be available for a 1 hour long meeting. Thank you!

*** Required**

Email *

Your email _____

Days and times when you are available to meet online. Please select ALL dates/times that work for you. Thank you. We'll have the meeting at the time selected by most of you. *

- Monday, February 8, 4:00 pm ET
- Monday, February 8, 5:00 pm ET
- Tuesday, February 9, 5:30 pm ET
- Thursday, February 11, 5:30 pm ET
- Friday, February 12, 4:00 pm ET
- Friday, February 12, 5:00 pm ET
- Saturday, February 13, 4:00 pm ET
- Me gustaría participar pero puedo hacerlo en ninguna de las fechas/horas indicadas
- Muchas gracias, pero prefiero no participar en el grupo de enfoque

A copy of your response will be emailed to the address you provided.

Submit

5.3. Correo electrónico para invitar a los integrantes del grupo focal para participar en la celebración final

Dear all,

Thank you very much for being part of our Focus Group. As the end of the semester is quickly approaching, we'd like to invite you to indicate your availability to participate in our final focus group conversation. Please access this survey and select ALL the dates/times that you would be available for a 1-hour long meeting. We'll have the meeting at the time selected by most of you.

I'd be most grateful if you could **provide your responses by Saturday night, April 17th.**

If you got this message but were not able to attend our first virtual meeting, please let me know.

Thank you very much. I look forward to our second focus group conversation!

Warmly,

D. Mansilla

5.4. Google Form para determinar la fecha de la celebración del grupo focal final

Focus Group

Thanks for being part of this Focus Group. Please select ALL the dates/times that you would be available for a 1 hour long meeting. Thank you!

*** Required**

Email *

Your email _____

Days and times when you are available to meet online. Please select ALL dates/times that work for you. Thank you. We'll have the meeting at the time selected by most of you. *

- Monday, April 19, 4:00 pm ET
- Monday, April 19, 5:00 pm ET
- Wednesday, April 21, 3:00 pm ET
- Wednesday, April 21, 4:00 pm ET
- Wednesday, April 21, 5:00 pm ET
- Friday, April 23, 5:00 pm ET
- Tuesday, April 27, 5:30 pm ET
- Wednesday, April 28, 4:00 pm ET
- Wednesday, April 28, 5:00 pm ET
- Me gustaría participar pero no puedo hacerlo en ninguna de las fechas/horas indicadas
- Muchas gracias, pero prefiero no participar en el grupo de enfoque

A copy of your response will be emailed to the address you provided.

Submit

Anexo 6. Resultados recopilados mediante el grupo focal con todos los comentarios pertinentes de los estudiantes

LOS RESULTADOS RECOPIADOS MEDIANTE EL GRUPO FOCAL			
Indicadores	Preguntas del grupo focal	Resultados (%) NVivo 12 y ejemplos de los comentarios de los estudiantes	
		Inicial	Final
1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos):			
1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	1.1. ¿El entusiasmo (o la falta de entusiasmo) del/de la profesor/a tiene influencia sobre tu motivación para aprender? 1.1.1. ¿Puedes citar algún ejemplo?	12.4 %	12.76 %
		<ul style="list-style-type: none"> • Para mí, la motivación de parte del profesor es muy importante porque, como es una emoción, se transmite al estudiante y eso significa que hay interés de parte del profesor. • Muchas veces tengo dudas, veo las preguntas, veo las respuestas, y me parece bastante buena esa interacción de cuando no solamente nos dan la respuesta, pero nos dan un ejemplo, nos ayuda bastante. Definitivamente, el entusiasmo que muestran los instructores es bastante bueno. • I experience the enthusiasm not only in the highlights, but in the actual weekly assignments. And you know just having those little sidebars or the little cartoons on the side really encourages me and really makes me think about the assignment a lot more. • A mí me parece que el entusiasmo del plantel docente es fundamental para estimular la respuesta de los alumnos. • yo siempre he creído que, sin importar si es una clase física o virtual, es mucho más agradable cuando estás recibiendo clases de alguien que sí está motivado por darte clases, responder a tus preguntas, dejarte actividades que no solo sean útiles para el aprendizaje, 	<ul style="list-style-type: none"> • Yo creo que tiene bastante influencia, porque el profesor es el que nos motiva, el que nos traspasa la pasión, la energía para aprender. • Para mí, el entusiasmo es muy importante. Yo lo veo y es lo que me ayuda a iniciar la semana. Por empezar, es todo el trabajo que ustedes ponen para cada clase, para cada semana. Desde la guía semanal (¡wow!, ¡mis respetos!), me encanta. Los mensajes, los cómicos son mis favoritos, los videos de música. Eso toma trabajo, para encontrar los videos adecuados. Todo ese tiempo que ustedes dedican me entusiasma, porque yo veo que ustedes ponen lo máximo y que lo hacen con toda la intención de colaborar. • I would also like to add that I'm very much encouraged. For me, the teachers show their enthusiasm and not only through the weekly guide, which I totally agree, but when you respond to our questions very quickly. It also helps a lot. • El proceso de aprendizaje necesita de motivación. Estando solos, sin compartir un espacio físico y un tiempo determinado, el rol que tiene el docente en ese proceso de aprendizaje se torna mucho más crítico. Porque ya no es por la sola cuestión de si uno está interesado o no, sino que es lo que va a llevar a que, indirectamente, uno se involucre más o menos con la participación, ya sea en cuestiones grupales o en la concreción de las tareas que fueron asignadas. • Yo sí me siento motivada a aprender más si mi profesor tiene entusiasmo en enseñarme lo que está en el programa de aprendizaje. Yo siento que si mi profesor nos está enseñando, por ejemplo, sobre la traducción literaria, las diferentes técnicas

		<p>sino que también sean entretenidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El entusiasmo de los profesores tiene una influencia fundamental en mi motivación para aprender. • En esta experiencia que he tenido, pienso que la influencia del entusiasmo del profesor es muy importante. 	<p>que se utilizan en este tipo de traducción, y nos motiva a dar nuestra opinión, para mí es agradable ver al profesor que disfruta de enseñar el tema que está dando en clase, y eso influye en mí para dar lo mejor, para poder completar las tareas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El entusiasmo es primordial para la motivación del estudiante, y la falta de entusiasmo, proporcionalmente, desmotiva al estudiante.
1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	<p>1.2. ¿Crees que pensar en un beneficio futuro (obtener la certificación, trabajar como traductor(a), etc.) tiene influencia sobre la motivación al realizar las tareas de la clase?</p> <p>1.2.1. ¿Por qué?</p>	<p style="text-align: center;">16.26 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entonces, definitivamente sí tengo la meta de sacrificarme por la ATA, pero el beneficio que también estoy teniendo ahora, también va a ser comparable con el de pasar el examen de la ATA. • Definitivamente, [...] el tener como objetivo una certificación es muy importante. • I do think that getting the Certification from the ATA is a benefit and it does encourage me and does motivate me to finish the class, but the fact that the goal is really one year makes it very plausible. [...] And I think the fact that the possibility of being certified in less than a year is a great motivator. • Yo creo que [pensar en un beneficio futuro] es fundamental, porque, digamos, que marca el rumbo. • Para mí es esencial pensar en el beneficio futuro que voy a obtener al realizar las tareas. [...] Obviamente, tener una certificación es importante, pero el beneficio futuro, que no es tan futuro, sino el que estamos viendo mientras realizamos el curso, al ver cómo la semana pasada hablábamos del contexto y esta semana tenemos que hacer un trabajo en relación a eso, nos damos cuenta de que gracias a lo que nos fijamos la semana anterior, ahora es mucho más fácil entender lo 	<p style="text-align: center;">14.74 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando me inscribí en la clase, estaba buscando ayuda para pasar el examen de ATA, pero no me imaginaba cómo iba a ser el curso. Me ha gustado bastante y, definitivamente, fue la mejor decisión que he tomado, porque yo no tengo experiencia. Y, por supuesto, si uno tiene una documentación válida, en el mundo laboral es bastante reconocido. Entonces, creo que tiene bastante influencia. • La primera certificación que es por medio de la universidad, tiene un prestigio muy alto. Por supuesto, al poner esto en mi biografía, va a dar credibilidad a lo que yo digo que puedo hacer. Sin embargo, no solo la certificación de la universidad, sino también la de ATA, no solamente les va a decir a las personas que yo lo puedo hacer, sino que también es una forma de comprobar que, en realidad, sí lo puedo hacer y lo puedo comprobar. Entonces pienso que la certificación es muy importante, en lo personal es parte de mi meta, no importa cuánta práctica necesite, si no lo paso una vez, lo intento otra vez, y a trabajar un poquito más duro para pasarlo. Pero pienso que sí es importante, porque va a avalar lo que estamos presentando en nuestra biografía, nuestras credenciales. • And I think that having the goal of the ATA certification is, is huge, at least for me. And I like the way that it is set up in that, um, each semester, of course, the goal is the final. The interpretation is as a set up as another example of how the exam might be. And what I like about this semester is that we do have really two opportunities before the actual ATA certification. But as everyone else has said, you know, the goal is getting closer. And at least as I'm working, I'm really thinking about how this might show up in the exam. So as I'm

		<p>que tenemos que hacer y aplicarlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La motivación en las tareas, el saber que vas a tener una certificación, es importante. Como estamos trabajando con el ATA, todos estos tipos de errores que se ven frecuentemente, es definitivamente una ayuda y te motiva a seguir adelante. 	<p>doing some translating, I'm thinking just even grammatically, what is the proper way of framing this particular phrase? Am I grammatically correct? Is my word order correct? So I can feel that working as I'm doing the assignments. So at least for me, the certification is really a huge, a huge goal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me parece que es fundamental, porque esa es la meta, y las personas generamos proyectos y esos proyectos tienen una meta. Creo que una situación que se ha repetido desde el día uno, es que las tareas, los ejercicios en los que uno se pone en el rol que aspira ocupar, y creo, sobre todo, no solamente ocupar ese rol, sino también ver cómo uno, a lo largo de estos dos semestres -que no llegan ni siquiera a ser un año- ha cambiado no solo la forma de plantarse delante de un texto, sino también, la forma de resolverlo. Creo que ver ese avance, incluso con muchas dudas, nervios, como nos pasó a todos cuando rendimos el examen del semestre anterior y el trabajo final del semestre pasado, de la traducción anotada, donde uno es como que iba dudando, y finalmente lo pudimos resolver, creo que esas cuestiones refuerzan el camino que uno quiere tomar. [...] <p>Resumiendo: la meta es esa y creo que ahí es donde estamos mirando todos, y creo que las inseguridades que nos surgen a todos en lo cotidiano tienen que ver con no poder ocupar ese lugar que uno se imagina o sueña con poder ocupar por la motivación que sea, ya sea por reconocimiento, o por ganar plata. La meta que uno se ponga.</p> • Creo que la motivación que tiene pensar en un beneficio futuro para hacer las tareas, definitivamente, es algo muy importante porque, a pesar de que la motivación es a largo plazo, cuando uno quiere aprender algo y hacerlo bien, uno se esfuerza más y pone más empeño en hacer bien las tareas. Puede pasar, por ejemplo, un trabajo que haya hecho, como hace una subtítulo de un video, uno podría pensar que esa habilidad no la va a utilizar en algún momento, pero, quién sabe qué oportunidades se le pueden presentar, como por ejemplo, que alguien venga y me diga que necesita subtítulo un video para un proyecto grande. Entonces es como que una simulación de una situación que puede ocurrir en la vida real es algo que sí me
--	--	--	--

			<p>motiva a hacer bien la tarea y poner todo mi esfuerzo en ello.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obviamente, pensar en terminar este curso, estudiar y aprender todo lo que tengo que aprender en este curso, me va a llevar a obtener una certificación, a poder trabajar de algo que realmente me interesa, de algo que me haría sentir mejor, es una motivación. • Absolutamente. Para mí, la motivación para realizar las tareas es que, mientras las hago, aprendo de una manera práctica sobre los temas de cada semana. Es un beneficio directo para ser mejor traductora. • Definitivamente pienso que sí hay un beneficio y, a la hora de hacer las tareas, lo importante es que si estás pensando que vas a tener una certificación, la tarea tiene que ser importante, porque si no hace una de las tareas, va a afectar tu promedio, lo que te pone en el nivel de que, quizás, no seas elegible para tomar el último examen. Entonces, todas las tareas tienen que ser importantes para poder llegar a nuestra meta final. Estoy de acuerdo con lo que dijo Guille, ya a esta edad sabemos lo que queremos. Saber que tenemos una certificación pendiente nos ayuda en el futuro y entendemos eso. [...] Definitivamente, saber que voy a tener esa certificación de la Universidad de Massachusetts y que puedo ser miembro de la ATA, todo eso ayuda.
2. El área de las creencias y actitudes del estudiante:			
2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor	2.1. ¿El uso del humor (tiras cómicas, humor gráfico, comentarios de corte humorístico, etc.) tiene influencia para relajarte en una clase virtual?	7.92 %	7.89 %
	2.1.1. ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • creo que [el uso del humor] es super importante. En mi caso, en especial, me ayuda cuando estoy mentalmente agotada y tengo ese pedacito de humor, me ayuda a equilibrar las emociones (risas). Uno aprende también mediante el humor, es otro medio de enseñanza y, creo, que hasta es mejor, porque uno no se olvida de esas cosas chistosas. • Cada semana, de dos a tres veces, pero, regularmente al cerrar la semana, vuelvo a revisar <i>weekly guide</i>. Creo que disfruto más al final de la semana ver ese humor, los cómicos, ¿no? 	<ul style="list-style-type: none"> • Me parece que [el humor] es una buena herramienta para aprender, porque, cuando uno está relajado, capta más porque se siente a gusto con el ambiente. • En lo personal, me gustaría agradecer por el uso del humor. Compartiendo mi experiencia, cada semana busco esa parte, el humor al principio de la semana. Me ha tocado reírme tanto que no sabía si estaba riendo o llorando. Sin embargo, si es que estaba llorando, me ha ayudado a sacar un poquito de ese estrés y me relaja, de una forma u otra me relaja. • I actually feel that the humor and your weekly guides are really important as an important part of the class. And I say that because it's the first thing that we see at the beginning of the week, which is usually Sunday or, you know, Sunday now or

	<ul style="list-style-type: none"> • The first thing I look at is the comics and the humor in the week's assignments and it really helps me to relax, to get ready and then actually look at what I need to do for the rest of the week. So it really does release a little bit of tension. • Me parece que [el uso del humor] ayuda positivamente, porque, por un lado, descontractura, entonces se saca lo "almidonado" de encima y, por otro lado, nos van metiendo, por ejemplo, qué hacer con las frases idiomáticas, con ciertas cuestiones que son culturales y que, en nuestro futuro trabajo como traductores y, actualmente, como estudiantes de traducción, nos dan más de un dolor de cabeza. • Como dicen mis compañeros, para mí, el humor es sumamente importante, porque el humor y la risa son una forma de descargar tensión. Además, nos sirve porque podemos relacionarlo con lo que estamos aprendiendo en ese momento en el curso. También nos sirve para saber qué tipo de humor tienen otras personas, cómo esas personas perciben algo que yo considero gracioso y que tal vez otros pueden considerar, o no, gracioso. • Obviamente, el humor sí ayuda a relajarse en una clase virtual o en una clase en persona. A mí, sobre todo, me ha ayudado en los casos en que, por ejemplo, la semana pasada empezamos a hablar sobre cómo lidiar con nuestros clientes —que ya es un tema que a mí me pone nerviosa, me empiezo a preocupar por todo lo que podría pasar—, me acuerdo estar leyendo el Weekly y veo el pequeño meme que decía: "Pongámos fecha límite racional, nada de 'lo necesito para ayer'". Yo me moría de risa porque pensaba que así es 	<p>Monday. And, the first thing that I do is actually read all of the comics just to prepare me for what's going to happen the remaining part of the week. And, and then what usually happens is towards the middle of the week, when things get a little slow and it's harder for me to get moving again, I will actually look at the weekly guide and reread the humor. And it seems to me that I appreciate it more the second time, because at that point I share it with my husband, [...] and then we laugh about it and then it puts me in a better mood. And then I'm, I'm able to just work a little bit more. [...] And the other thing about humor also is that as [...] [A14] mentioned, it always has to do with the theme of the week. And, what's great about humor is that it offers a different point of view. And so that in, in a way it kind of, expands our possibilities.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como ya comentaron antes, para mí el humor es realmente importante porque tiene un efecto en nosotros. Si venimos con un estado de ánimo que no puede ser el mejor para empezar la semana, cuando voy a la guía, o reviso las tareas y me topo con algo como, por ejemplo, una tira cómica o un extracto de video gracioso, siento que el humor es una forma en la que estoy liberando algún tipo de sensación negativa que, tal vez, pueda tener al inicio de la semana. Entonces, para mí es una buena influencia. • A mí, el uso del humor no solo me sirve para relajarme, sino también, para integrarme a lo que son las tareas del curso, más que nada por la forma en la cual el humor está integrado en el curso, con los videos y la música. También en ciertas tareas está incluido el humor, cuando hay que traducir tal chiste. Yo soy malísima para traducir chistes, y veía cómo los demás traducían y esperaba a ver si podía llegar a algo más o menos parecido. Pero está muy bueno porque, no solamente tiene el efecto de relajarnos, distendernos, no tomarnos todo tan seriamente, sino que, a la vez, es un ida y vuelta, ¿no? "Me encantó tu traducción, estaba buenísima", o "esta canción que compartiste es mi favorita". Todo ese ida y vuelta, no solo con los profesores, sino también con los compañeros, a mí me ayuda a integrarme, por lo que, no solamente me relaja, sino que me ayuda a concentrarme y a ponerme en marcha para hacer las tareas.
--	---	---

		<p>cómo me imagino entrando a mi primer trabajo como traductora y ya empezando a transpirar de los nervios. Y eso ayuda mucho a relajarse y decir: “Bueno, no estamos en ese momento ahora”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • siempre dicen que detrás de cada chiste hay algo de verdad. Entonces, es ver que también es un elemento de aprendizaje, porque esos chistes tienen algo relacionado con el tema que estamos tratando en la semana. Es una manera humorística de poner un ejemplo al tema de la semana. • Definitivamente, sí. Tiene mucha influencia, especialmente si estás algo ansioso, o nervioso, definitivamente te relaja y te hace sentir mucho mejor. Además, te sientes como que estás al nivel del profesor o de quién sea, porque piensas: “Mira, si ellos pueden hacer un chiste como nosotros”. [...] Entonces, definitivamente ayuda a relajarte y a entrar de lleno a ser parte del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Creo que [el uso del humor] tiene una influencia positiva, porque ayuda a relajar y desestresar, a eliminar cualquier nivel de estrés que pueda estar ligado con la ejecución de las tareas. Sobre todo, en el contexto en el que vivimos en estos momentos. Creo que ha sido importante y beneficioso. • Pero, entiendo que el uso del humor, en este caso, además de relajarnos en una clase virtual, ayuda también [...] a personas que son un poco más tímidas.
2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional	2.2. ¿Hasta qué punto crees que tener en cuenta aspectos emocionales tiene influencia sobre la eficacia del proceso de aprendizaje? 2.2.1. ¿Por qué?	<p style="text-align: center;">13.02 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al hablar de emociones, la primera palabra que se me viene a la mente es: frustración. Para mí ha sido frustración tras frustración, pero no fue el curso en sí. [...] Pero yo sé que las frustraciones son parte del aprendizaje, del proceso. Pero, ¿qué es lo que me ayuda a seguir adelante, a no “tirar la toalla”, como decimos en México? Es poder llegar al final. Igual, si no llego a pasar el examen, no importa. Pero el aprendizaje que me llevo va a ser muy bueno. Sin embargo, si no lo paso en esta ocasión, no significa que ahí va a quedar, sé que lo puedo tomar nuevamente, que me puedo preparar un poquito más y, si realmente quiero llegar al 	<p style="text-align: center;">7.74 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • I agree with everyone in terms of how important, our emotions are with our learning. And I would just like to bring up the TRADU-journal. You know, I did the, the assignments for the journal and, I really didn't see the value of them and it wasn't until this semester that I realized that it actually helped bring more consciously the, the feelings and thoughts that I had about the project that I really didn't give it too much attention to. So what I started doing the second semester is that I realized that it was more, actually more helpful for me to read other people's posts to see what they were experiencing. • El aprendizaje desde lo emocional es sumamente positivo porque es mucho más rápido, más certero y no demanda tanta energía porque deja de ser memoria, ya que aparece la impresión de las emociones. De la mano de lo que venimos hablando, claramente, las emociones influyen en

objetivo, me va a tomar más tiempo, pero lo voy a lograr.

- I do think that **emotional intelligence** is very important. And I can say that my emotional intelligence now is much different from when I was in my twenties. And that makes a big difference because I have perspective and it's like what the others have said: we have tools to deal with our disappointments and frustrations. And so I do feel that it's very important and along with that I think that the way [...] [the instructors] respond also supports that emotional intelligence because I notice that when you respond, it's not that the answer is wrong, but it's rather take a look from this perspective, so there isn't a judgement about our responses per say. It's just a shift. And I think that also helps with the **feelings** that surface as we're learning the new material.
- [Tener en cuenta aspectos **emocionales**] [e]s fundamental. Es más, se los puedo argumentar desde el lado de la neurofisiología, que no va a ser muy gratificante, muy lindo de escuchar, pero sin lugar a dudas los seres humanos, cuando estamos motivados, cuando nos mueve algo dentro [*sic*] lo que estamos haciendo, nos involucramos desde un lugar diferente, digamos...no por cumplir, solamente, sino que aparece el interés. [...] cuando uno está motivado, movilizado positivamente, lo que hace es que uno se adhiera más a esa motivación para "bancarse" [...] Sin lugar a dudas, me parece que ayuda mucho la motivación personal, pero sola, muchas veces, no es suficiente. Entonces me parece que saber que el equipo de docentes está disponible para una consulta, o para hacer un comentario sobre algo que uno hizo en esas

todas nuestras actividades y, al ser el aprendizaje una función cerebral superior y tan compleja, ocupa un lugar mucho más crítico porque es dependiente de esas emociones. Si uno no siente nada, no fija la memoria, no aprende, así de sencillo.

- Como dicen mis compañeros, las **emociones** son algo sumamente fuerte y que influye bastante en nuestro día a día. En nuestro proceso de aprendizaje pueden llegar a ser muy valiosas porque, como dicen mis compañeros, saber reconocer un poco mejor nuestras emociones, expresar tus experiencias acerca de alguna tarea...es algo, para mí, bastante bueno, porque a veces, a uno le pasa que tiene dudas o inseguridades. A mí me pasa a veces que estoy haciendo una tarea y me pregunto: ¿será que estoy haciendo bien esa parte de la tarea, o será que alguno de mis compañeros, igual que yo, no se siente tan seguro acerca de qué tan bien o no está haciendo la tarea? Es como que siento que identificar las emociones a través de ese tipo de cosas como el *weekly survey* en el que podemos expresar nuestros pensamientos acerca de determinadas tareas, qué nos pareció fácil, qué nos pareció difícil. Siento que es una buena forma de crear un espacio seguro para los estudiantes, para que podamos expresar nuestras emociones y que no nos sintamos tan solos si es que tenemos alguna inseguridad o alguna duda que, de repente, más de uno tiene.
- Tener en cuenta **los aspectos emocionales** influye de manera positiva, y no tenerlos en cuenta, influye negativamente. Al estar conscientes de lo que pueda estar pasando más allá de la pantalla, de la cámara de nuestros profesores y compañeros, las expectativas se nivelan y se tiende a tener más compasión y a aprender y a enseñar de una manera mejor. No sé si me estoy explicando bien.

		<p>tareas, es el feedback positivo o negativo que necesitamos para seguir el mismo camino, o para volver atrás y redireccionar. Y, me parece que lo que marca la diferencia, definitivamente, es el trabajo con los compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obviamente, la inteligencia emocional tiene un papel muy importante cuando estamos intentando aprender. Me doy cuenta que, en el curso, comparándolo con otros cursos que he tenido de manera online, es algo que está muy recalado. Ya arrancando desde que empezamos la clase, teniendo un playlist de música ligada a todo lo que vamos a tener. Eso, honestamente, juega un papel muy importante porque, no solo nos entretiene, nos causa humor, nos da ganas de compartir lo que pensamos de las canciones, cuáles nos gustaron más, etc., sino que también nos empieza a meter un poquito en la semana y, obviamente, ayuda muchísimo a reforzar ese lazo con el entretenimiento y el disfrute, y también con adquirir conocimientos. • Yo creo que es fundamental tener en cuenta los aspectos emocionales en el proceso de aprendizaje. Creo que, si no se tienen en cuenta, no hay motivación, tanto por parte del plantel como de los estudiantes. • Lo importante de los aspectos emocionales, y hasta qué punto se cree que tiene tanta influencia, tiene que ver con el interés y la motivación. Si no existe eso, definitivamente no vas a tener ese pequeño empuje para sentarte frente a la computadora, leer y empezar a trabajar con las traducciones. 	
3. El área de las interacciones entre los estudiantes:			
		5.69 %	6.44 %

<p>3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)</p>	<p>3.1. ¿Crees que trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te ayuda a aprender?</p> <p>3.1.1. ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es muy importante una persona que sepa un tanto más que uno. Por ejemplo, yo soy muy afortunada porque tengo como mentor a una persona que, en lo que es safety, tiene más de veinte años de experiencia. Y es una gran diferencia, porque uno aprende de esa persona mucho más y avanzamos más rápido que cuando estamos aprendiendo juntos, o al momento que estamos tratando de hacer un trabajo o de terminar un proyecto. Creo que cuando trabajamos en equipo, tener una persona que tenga esa experiencia que va a ser importante, considero que es muy bueno. Lo notamos en esa traducción que hicimos en el equipo, lo cual agradezco mucho, Diego. Esa fue una muy buena experiencia. Y ojalá tuviéramos esa oportunidad nuevamente. • I would like to say that I had a really wonderful collaborative experience with [A8]. And I think the reason for that is because we both really had the expertise that you would like to say that we each had a different language. • Creo que uno de los aciertos más importantes que tiene este programa es, justamente, el trabajo con pares. En esta cosa del feedback, positivo y negativo también, porque de los dos uno toma aprendizaje, lo hace sumamente interesante. Eso, por un lado. Por otro lado, uno expande su círculo social, porque tenés afinidad o porque lo necesitás y, después, quedás en contacto. Y me parece que también, en algún punto, nos abre la perspectiva a pensar en el trabajo futuro, en tener una espalda en la que apoyarse, alguien que edite nuestro trabajo, y la confianza se hace y se arma. 	<ul style="list-style-type: none"> • En mi caso, es muy importante trabajar con alguien que sepa sobre un tema más que yo, porque le puedo hacer preguntas sobre el tema y es una oportunidad de aprender sobre ese tema. • I think that what's been most helpful is working with someone that is very good at my non-dominant language. I think that's, that was my biggest help. And because those relationships worked so well, I was able to keep maintaining that communication between my former partners, which really have been wonderful. And it really goes beyond even just the classwork. I mean, we just keep in touch just to make sure, just to check in how we're, how we are doing. And, that also, you know, just that social part that's really doesn't have anything to do with the academics is also supports the academics. • Yo creo que siempre es estimulante tomar contacto, aprender, interactuar con alguien que tiene un dominio, por el motivo que sea, diferente al de uno. En mi caso, lo veo siempre como algo positivo. De hecho, algo que me pasa con mucha frecuencia en este curso, me gusta hacer tareas con angloparlantes, porque necesito mejorar mi inglés. Y me resulta sumamente estimulante que me corrijan, que me corrijan duro, que no me dejen pasar ni una coma, porque es un modo de aprender. Me resulta mucho más interesante eso, que ir yo sola al libro de gramática y ver si la coma iba acá o allá, o si el verbo lo había puesto mal o no...porque después voy al libro de gramática, pero con un punto más resuelto en la cabeza. • En mi caso, trabajar con alguien cuyo primer idioma es el inglés, cuando el mío es el español, definitivamente trae un beneficio. • Creo que, en la clase, sobre todo en este segundo semestre, he aprendido mucho de otras personas y lo he valorado mucho. • En mi caso, siempre me ha ayudado [trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que yo]. Siempre estoy abierto a tratar de buscar más información mientras trato de aprender de esa persona.
--	---	---	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Sí que ayuda, definitivamente. Porque aprendemos del compañero o de la compañera. 	
3.2. Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo	<p>3.2. ¿El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo tiene alguna influencia sobre el aprendizaje en una clase "online"?</p> <p>3.2.1 ¿Por qué?</p>	<p style="text-align: center;">4.16 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me parece que [el hecho de sentirse integrado] facilita este proceso de aprendizaje por este <i>feedback</i> del que hablo. Y, cuando digo esto, digo: el verdadero trabajo en equipo, donde estamos todos enfocados hacia nuestra tarea, no a la suma de individualidades, porque eso sería lo mismo que estar en un aula tomando apuntes y dejando el proceso de aprendizaje para lo que uno hace cuando está solo. Si uno lo entiende de esa manera, creo que es sumamente valioso, y creo que es una de las armas secretas que tiene este programa. Me parece que por eso es que estamos todos tan enganchados, porque, si se ponen a pensar, no tenemos veinte años, que a esa edad estudiás, salís, entrás, hacés mil cosas porque la energía lo permite. • Para mí [la integración al grupo] es esencial y es la razón por la cual estoy en este grupo. Yo no soy una persona muy extrovertida, por lo cual, en un grupo tan grande como este, donde muchos comentarios van y vienen, me siento un poco intimidada a la hora de dar mi opinión o contribuir a una discusión. Eso, a mí, me hace sentir un poco aislada y, definitivamente, me impide un poco compartir e integrarme más al grupo. 	<p style="text-align: center;">5.13 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • El hecho de sentirse integrado es importante, pues somos animales sociales y necesitamos de la otra persona, y de por sí, siendo una clase virtual, ya estamos aislados, las actividades colaborativas ayudan bastante. • I have to say that I do enjoy working on my own and, yet it is still important for me to feel as though I'm part of the group. And so I think that the discussions are really helpful in that area [...] [they] help me feel more integrated into the classroom. And of course I felt more integrated, I had that greater feeling of integration when we were working collaboratively, because at that point we're all working together toward a common goal within a timeframe. And it of course makes me feel more responsible and obligated to the group and makes me work a little harder. • Yo también disfruto bastante de trabajar por mi cuenta, hacer algunas tareas por mi cuenta, pero, si tengo un trabajo en grupo o estamos trabajando para lograr hacer algo en grupo, ahí la responsabilidad no recae en una sola persona, sino en todos los miembros del grupo. Entonces, cuando estoy dando un aporte para mi grupo, si siento que mi opinión es valorada y se la toma en cuenta, es agradable, y al final, cuando recibes los resultados de tu tarea, si estás contento con ese resultado, es bastante satisfactorio saber que mi aporte ayudó a que ese trabajo fuera bueno. • A mí sí me afecta mucho el sentirme aislada, y más en una clase <i>online</i>, que no podemos ver a la gente cara a cara, que las conversaciones solamente se dan en forma textual, con palabras y no viendo [sic] las reacciones de la otra persona y, del mismo modo, cuando hay un tipo de integración, lo que me ayuda bastante son las reuniones con los invitados que hemos tenido, reuniones como esta, incluso. Todas estas cosas me dan mucha motivación para "meterle", porque no estoy sola en esto, estamos

			<p>todos pasando por lo mismo. Todos los trabajos de grupos que hemos hecho me han ayudado muchísimo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando yo me siento aislada siento más presión, porque no sé a quién hacer la pregunta, o con quién sentir que estoy pasando por lo mismo. Por el contrario, cuando me siento integrada, la motivación aumenta de manera potencial y aprendo más, sobre todo, en estas actividades colaborativas en las que podemos hacernos preguntas. Yo creo que, cuando no sentimos todos en el mismo vagón, es cuando podemos ayudar y salir todos juntos o nada.
3.3 Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas	3.3. ¿Hacer actividades sincrónicas ayuda a crear una comunidad con tus compañeros de clase?	5.86 %	6.57 %
	3.3.1. ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Porque a mí me gusta el face to face [sic] y creo que aprendemos más de esta manera colectiva porque, cuando uno se expresa, y te pueden ver y existe esa comunicación rápida, entonces creo que es mucho mejor. • Definitivamente, estas actividades sincrónicas [son] buenisimas. Ojalá que veamos más de esto en el curso y, creo que no tiene que ser necesariamente toda la clase junta. • Me parece que [las actividades sincrónicas es] una de las mejores maneras de trabajar, y entiendo que un proceso de aprendizaje no deja de ser un trabajo, es si lográs tener un buen equipo, y el trabajo en equipo tiene una ganancia extra que es la interacción entre pares, de lo cual uno gana, no solamente en la tarea que se debe realizar, sino que, desde lo humano, aparece otra vez el <i>feedback</i>. [...] Todo lo que involucre lo colectivo, bien entendido. Esto que estamos haciendo hoy es una inversión en tiempo, porque expande, inclusive, nuestras propias ideas o percepciones sobre algo que estamos viviendo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Yo [...] veo como obligatoriamente tener que participar [en las actividades sincrónicas], lo cual es bueno, porque me siento como si estuviera en un grupo de clase en persona. Me ayuda a conocer a cada uno de los participantes en la clase, un poco de lo que ellos hacen, de su personalidad, por medio de las respuestas. Siempre busco aquellas respuestas donde yo tenía dudas sobre lo que es parte de la clase, y me ayuda a aprender, es como una área más de aprendizaje. Definitivamente, creo que las actividades sincrónicas ayudan. • I feel that those types of activities do help our learning. And I think it's even more helpful when we're able to do it via zoom, because we can get a better idea of our classmates and their fair gestures with, you know, it's easier to laugh and make jokes and be more ourselves via zoom and feel more comfortable. And that encourages, of course, our, our learning and want and feeling responsible for one another in our work. So I think that for me, it was very important. It still is very important. And, I think that it's also a good good example of what it's like to be working with other professional translators once we finish our classrooms. • Yo creo que las actividades sincrónicas son buenas para crear una comunidad. No es lo mismo que conocer a alguien en persona que conocerlo de manera virtual. Estas actividades via Zoom o chat te dan una oportunidad de interactuar un poco más

	<p>Entonces, creo que va para todo lo que es sincrónico y, para el resto, también.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A mí, honestamente, estas sesiones sincrónicas me ayudan mucho a darle un poco más de realidad a lo que es una clase online, porque, hay veces en que es todo tan...no frío, pero son comentarios acá, cinco horas después, otro comentario...no hay una interacción como...persona latina que nació en Latinoamérica. Me gusta esa interacción de poder venir, dar nuestras opiniones y que tengamos una respuesta medianamente rápida, poder compartir nuestras opiniones... No solo eso, incluso, escuchando a los demás, darme una idea de cómo trabajan, me hace dar cuenta de cosas que debería tener en cuenta y no lo hago. • Algo que me gustaría que hubiese más en el programa, son estas actividades sincrónicas, porque extraño los comentarios que se dan en vivo, de manera sincrónica, y el beneficio que pueden traer. Así que creo que esas actividades sincrónicas ayudarían muchísimo a crear comunidad y a aprender mucho más dentro de la clase. • Lo que quería compartir con ustedes es, si notas en esta actividad sincrónica, cuando tú escuchas, miras y lees en el <i>Discussion fórum</i>, y le respondes a uno y a otro, te haces una idea de cómo puede ser la persona, su personalidad como tal. Pero, cuando tienes una actividad sincrónica como esta, ya vez la personalidad de cada uno. 	<p>con tus compañeros, conocer sus personalidades, ver cómo trabajan, su forma de trabajar. Creo que sí ayudan a crear una comunidad las actividades sincrónicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las actividades sincrónicas me ayudan a ponerme en pie, porque no es solamente algo que tengo que enviar todas las semanas y se terminó, es una clase en la que estoy aprendiendo, compartiendo conocimientos. [...] cosas así me ayudan mucho y creo que también podrían ser de mucha ayuda para los profesores, porque en esas charlas es donde más van a salir los problemas que estamos atravesando los estudiantes. • En estas actividades sincrónicas que hemos tenido, en seguida se crea comunidad, le ponemos cara y voz a los nombres que vemos en la pantalla a diario y se crea una comunidad muy bonita de futuros compañeros de trabajo. Creo que es fundamental para poder desarrollar una carrera, tener esos compañeros con los cuales validar las opiniones, las posibles soluciones a un problema de traducción. Es bonito tener esa comunidad para todos.
4. El área del marco pedagógico:		
	6.84 %	11.58 %

<p>4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas</p>	<p>4.1. ¿Las actividades colaborativas (en parejas o grupos) te ayudan a aprender?</p> <p>4.1.1. ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A mí me gustó mucho cuando mandaron el email sobre los horarios de disponibilidad para esta reunión. Si hiciéramos lo mismo para las actividades colaborativas en grupo, si pudieran ser de no más de cinco personas, y que tengamos afinidad, no solamente en el horario, sino también como hicieron en el primer grupo, donde al menos había una persona cuyo lenguaje nativo era inglés y las demás español, o dos inglés y dos español; o también noté que había una persona que tenía más experiencia en escritura o en traducción, eso ayudó bastante. • I think that collaborative activities are super important. And I have to say that they are important because as a result of collaboration we have good experiences and bad experiences, not bad experiences, difficult experiences. Which I think is very foretelling of future experiences. • Hablando de la tarea colaborativa donde conocí a [A4], en realidad éramos más personas designadas, pero, al momento la propuesta fue: cada uno trabaja en forma individual y luego nos conectamos y hacemos la discusión <i>face to face</i>. Y nos encontramos que estábamos [A4] y yo. La verdad es que eso permitió que, no solamente habláramos de la clase, sino un poco más acerca de qué estaba haciendo cada una. Aparecieron estas frases idiomáticas o muletillas que todos tenemos y que se aprecian mucho más cuando, el que lo dice, tiene otra lengua dominante u otro acento, y lo hace más interesante. [...] Me parece que no es solamente el aprendizaje en lo formal, sino que también uno empieza a ganar en el terreno de la 	<ul style="list-style-type: none"> • Claro que [las actividades colaborativas] ayudan. Es lo que más he disfrutado, además de las actividades, porque nos vemos, hemos formado lazos no solo laborales, sino también de amistad, cuando nos encontramos, hablamos. Ayudan porque puedes poner tus ideas, tus opiniones, escuchar a otras personas, ver que estamos todos iguales. • Una sugerencia: [...] que, en un futuro, hubiera un ejercicio semanal que no sea muy complicado, sino que sea una actividad un poco más sociable, más ligera, pero que se haga en grupo, donde se haga la reunión virtual. Y, cada semana, una actividad diferente, que los alumnos ya sepamos que va a haber una actividad como parte regular de la semana. Esa sería la posibilidad de interactuar unos con otros [...] y conocer las opiniones de cada quien. • And I really value these collaborative meetings because it brings out forces within myself that I wouldn't have had otherwise. I feel more responsible. I feel like we're really better together as a group than we are individually. And I'd like to take advantage of that. And I feel like there's huge potential working collaboratively. And, so I really, really enjoy those activities. And plus it's really such a pleasure to get to know other people from different parts of the world and, really experiencing their thoughts. And you know, that alone is a real treat. • Cuando uno está comprometido con la parte del proceso que le corresponde [en las actividades colaborativas], es ganancia cien por ciento. Si en ese grupo alguien no está comprometido, probablemente el resto del grupo también lo resienta, porque va a tener que ocupar un lugar que el otro no está ocupando. Eso es carga de trabajo, pero, sobre todo, uno pierde la capacidad de la interacción, que es lo más rico de la actividad grupal. Así que, para un lado, o para el otro, influye en un cien por ciento. • Para mí, las actividades, en pareja o en grupo, son valiosas para el proceso de aprendizaje, porque, en un grupo, siempre te vas a encontrar diferentes personas con diferentes tipos de opiniones y perspectivas, dependiendo de las situaciones por las que hayan pasado en la vida, el lugar en donde viven; o también si
---	--	--	--

		<p>comunidad, de la relación entre personas porque, lógicamente, nos conectamos vía WhatsApp, y es el día de hoy que, cada tantos días, aparece un mensaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La respuesta es sí, pero dependiendo del <i>setting</i>. Por ejemplo, si el <i>setting</i> es como este que tenemos ahora mismo, es perfecto. Todo el mundo comparte, tiene <i>feedback</i> con el otro, ya todos saben cómo es la personalidad del otro... Perfecto. Pero cuando el <i>setting</i> es, por ejemplo, como el pasado ejercicio de colaboración, en el que cada uno hizo su parte, “esta es tu parte, esta es la tuya, y luego mandamos un comentario”, eso es un poco más aislado. Creo que un <i>setting</i> parecido a este, más sincronizado, sería más positivo. 	<p>es que tienen, por el motivo que fuere, como su primer idioma el español o el inglés, o si ninguno de ellos es su primer idioma, al trabajar colaborativamente tienes la oportunidad de ganar conocimientos a través de la perspectiva de alguien más, siempre y cuando haya predisposición de ambas partes por compartir el conocimiento, para que sea un ganar - ganar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A mí me ayudan estas actividades [colaborativas], me encantan, incluso, intentando ponernos de acuerdo en el grupo. Todos estábamos con la mente abierta, nadie intentaba imponer su opinión, por lo que fue fructífero y nos sirvió a todos, creo, ver cómo los demás solucionan otros problemas que nosotros, quizás no sabemos cómo resolver, nos quedamos encasillados y no podemos salir. Las actividades en pareja nos dan más tiempo a prestar atención y a ser mejores editores, aprender a prestar atención a cosas que no prestamos atención constantemente mientras hacemos traducciones, etc. En las diferentes actividades colaborativas que hemos tenido, nos hemos enfocado en diferentes aspectos de la traducción, de la edición, de cómo trabajar en grupo y aceptar que, si tus opciones no fueron elegidas, hay otras que están perfectamente bien. • estas actividades colaborativas son fenomenales porque te encierras en una solución y no ves otra, pero en ese trabajo colaborativo que hicimos salieron dos, tres soluciones más perfectamente válidas. Es muy enriquecedor desde el punto de vista lingüístico, ¿no? Y siempre manteniendo el sentido del texto original. • Sí, [las actividades colaborativas] ayudan a aprender. [...] [A12] acaba de mencionar un punto claro, y es que se puede aprender uno del otro. Cada uno tiene su conocimiento e interactuar, ya sea en pareja o en grupo, ayuda muchísimo a aprender. [...] Todos tenemos partes fuertes, como [...] [A8] en el campo médico, o [...] [A4], que tiene su fuerte [sic]. Obviamente, yo buscaría la ayuda de ellos, porque, en esas áreas, saben más. Pero, en el caso de clases en línea, el reto debe ser mucho más grande, porque, cuando tomamos clases en un salón, puedes percibir cuál es la persona que sabe mucho, o sabe acerca de esto o de
--	--	--	--

			lo otro. En las clases en línea, sí conocemos algunas personas, pero no tenemos eso de conocer a la persona en lo diario, ver cuáles son sus cualidades. Solamente te das cuenta cuando haces un trabajo colaborativo.
--	--	--	---

Anexo 7. Resultados recopilados mediante la encuesta con todos los comentarios pertinentes de los estudiantes

Los resultados recopilados mediante la encuesta		
Indicadores	Preguntas de la encuesta	Resultados (%) NVivo 12 y ejemplos de los comentarios de los estudiantes
1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos):		
1.1 Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	1.1. ¿El entusiasmo (o la falta de entusiasmo) del/de la profesor(a) tiene influencia sobre tu motivación para aprender?	10.62 %
	1.1.1. ¿Puedes citar algún ejemplo?	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre es reconfortante saber que el profesor está pendiente de tus avances y cómo te desarrollas en la clase. Me gustan los diarios de cada semana. • El entusiasmo, así como la apatía, es contagioso. El entusiasmo de los profesores se refleja en la supervisión constante de las tareas, y en especial de los foros y tareas colectivas, en el detalle y precisión en la corrección de los ejercicios, se evidencia en los comentarios, en las respuestas a las preguntas de los alumnos, en la puntualidad en las reuniones y exámenes, en los recursos que comparten con el curso, ya sea programados o imprevistos que surgen durante el curso, entre otros elementos. • Se nota cuando un/a profesor/a no tiene entusiasmo en su propio campo de estudio y francamente es desalentador para el/la estudiante. Sin embargo, cuando tienen entusiasmo sobre lo que enseñan, motivan a los estudiantes a trabajar con ahínco. • Cuando un profesor nos muestra las diferentes formas en que podemos utilizar los conceptos que aprendemos en clase para poder aplicarlos en la vida real y nos motiva a seguir investigando y practicando acerca de estos para un beneficio futuro. Para mí, esa es una forma en la que siento que el entusiasmo de un profesor influye en un estudiante, ya que si mi profesor está motivado a demostrarnos la utilidad de los temas que enseña en clase y nos motiva a seguir indagando más sobre estos, esta una gran forma en la que el profesor me demuestra su entusiasmo por enseñar el material de clases. • In my mostly online interactions with [...] [the instructors], their passion for translation was notable. This made me feel comfortable reaching out to ask them questions, both related to the course and the business of translation. • [los profesores] were always smiling, happy to hear from us, and providing positive feedback in every communication, and that made me feel successful and accomplished in the course. • El entusiasmo de los profesores influencia de manera muy positiva en la motivación y disposición para aprender. No solo el entusiasmo es contagioso sino también alentador. Durante ambos semestres los profesores han respondido con mucha amabilidad y generosidad a mis preguntas y han calmado mis miedos y proporcionado apoyo y sugerencias cuando me he sentido abrumada frente a un proyecto, sobre todo frente al de investigación.
		11.88 %

<p>1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro</p>	<p>1.2. ¿Crees que pensar en un beneficio futuro (obtener la certificación, trabajar como traductor(a), etc.) tiene influencia sobre la motivación al realizar las tareas de la clase?</p> <p>1.2.1. ¿Por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Creo que esto no solamente me dará más seguridad en mi misma al realizar traducciones, pero también a las personas conectoras de las certificaciones, al momento de tomar una decisión por una buena opción de servicio de traducción. • The ATA Certification is a goal that can be accomplished in less than a year after taking this class. That is a huge incentive. • Porque le da un propósito mayor a la actividad. También ayuda a enfocar el aprendizaje, porque cada uno se concentra en las habilidades que quiere desarrollar para su práctica profesional, procesando los errores de manera consciente y planificando de antemano como no volverlos a repetir. Además eleva las metas a estándares más altos. • Me matriculé en este curso porque tengo intenciones de obtener la certificación de traducción. Esta meta me motivó a realizar las tareas de la clase porque sirvan como práctica. Pienso que la práctica es indispensable en el campo de traducción. • Los seres humanos nos fijamos objetivos y metas. Cuando esa meta es tangible, por lo menos desde los proyectos, entonces más fácilmente se enfocan esfuerzos y sacrificios. • Nos motiva al pensar que durante nuestra formación como traductores profesionales nos estamos preparando de tal manera que en un futuro podamos ejercer efectivamente. • Para mí, el pensar en un beneficio futuro si tiene una gran influencia acerca de la motivación que puedo tener acerca de realizar las tareas en clase. Esto es en gran medida debido al hecho que yo siento que cuanto más motivada me siento para hacer una tarea en clase tengo más posibilidades de completar exitosamente la tarea. Por consiguiente, si logro completar exitosamente una tarea en clase siento que puedo tener mejores posibilidades de tener éxito en el futuro. • This was my primary motivation to complete the classwork and activities: to obtain a relevant credential in translation and improve my professional prospects. • Porque las tareas ofrecen la oportunidad de practicar lo que aprendemos durante el curso, esa práctica nos hace mejores traductores. Ser mejor traductora es el beneficio futuro procedente del programa. • Porque si las tareas enseñan conocimientos o técnicas que me van a ayudar a obtener la certificación y trabajar como traductora, voy a tener más motivación para hacerlas.
<p>2. El área de las creencias y actitudes del estudiante:</p>		
<p>2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor</p>	<p>2.1. ¿El uso del humor (tiras cómicas, humor gráfico, comentarios de corte humorístico, etc.) tiene influencia para relajarte en una clase virtual?</p>	<p style="text-align: center;">9.37 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, porque [el humor] ayuda a simplificar las cosas y verlas de un punto de vista más relajado. • Nos ayuda a relajarnos, ya que esta clase es un tanto tensa, cada semana la inicio con un poco de temor, pero el humor me ayuda a relajarme y eliminar mis barreras mentales. • The first activity I did every Sunday/Monday is look at the graphics in the weekly guide to get a little chuckle. I would also look at the graphics in the middle of the week as a "pick me up" to encourage me to finish my work. • Porque es importante tomarse las cosas con humor para tener una mejor perspectiva de las cosas. La exigencia del curso y las metas que

	2.1.1. ¿Por qué?	<p>nos proponemos para el futuro profesional pueden ser muy estresantes, así que algo de levedad ayuda a disfrutar el camino.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando las emociones están presentes, influyen. Si son emociones positivas (alegría, desafío, estímulo), esa influencia será también positiva, y facilitará los mecanismos superiores de lógica, memoria y aprendizaje (que son todos aspectos de funcionalidad cortical superior, fuertemente influenciados por las emociones). Entonces, si me relajo y me divierto, facilito el proceso de aprendizaje. • El uso del humor es un aliciente para atenuar la tensión y aislamiento que se experimenta durante las clases online. • Sí, creo que el humor es una gran forma de aliviar la tensión en una clase virtual, ya que como muchos dicen la risa es una gran forma de descargar el estrés ya sea por algún tipo de situación tensa por la que alguna persona de la clase pudiera estar pasando o simplemente puede ser una forma de romper el hielo al momento de introducir alguna actividad en clase que quizás sea algo difícil de completar para los estudiantes. • [El humor] [a]yuda a relajar y nos motiva para poder ponernos en marcha con las actividades semanales. • Sí, [el uso del humor] le añade[...] un carácter humano y relajado que conduce a la camaradería y en consecuencia facilita la colaboración. • [El uso del humor] [a]yuda a llamar la atención de los estudiantes y dejar de lado la rutina.
2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional	<p>2.2. ¿Hasta qué punto crees que tener en cuenta aspectos emocionales tiene influencia sobre la eficacia del proceso de aprendizaje?</p> <p>2.2.1 ¿Por qué?</p>	<p style="text-align: center;">10 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, porque si no estoy preocupada, abrumada, el pensar que voy a fracasar me bloquea y no voy a poder aprender tan fácilmente. • El temor a no poder cumplir con los trabajos semanales y las situaciones personales que se presentan, aumenta la tensión aún más y no se cuenta con la misma capacidad de realizar un buen trabajo. • My frame of mind/emotional awareness determines how I am going to approach my work. I did not appreciate the value of TRADU Journals until the second semester. • Porque las emociones influyen en todos los factores fundamentales del aprendizaje: la percepción, la atención, la memoria, etc. La motivación es un factor emocional. Sentirse acompañado, apreciado, parte de un grupo, es motivante. El aislamiento y la falta de solidaridad y apoyo, puede frustrar el aprendizaje y el desarrollo profesional. • Para mí, el aspecto emocional es muy importante para el proceso de aprendizaje, ya que siento que cuanto más motivada estoy para aprender algo, tengo mejores oportunidades de aprender mejor los temas que mis profesores están tocando en clases. • The emotional components of translation and interpretation work are an important way for me to stay engaged. For me, knowing that this work supports communication between peoples and cultures is rewarding and it motivates me to learn. I appreciated and learned from other classmates when they shared specific examples of their experiences, whether positive or negative (for example, in the discussion forum on interpretation). • If someone is dealing with difficult emotions, whether it be depression or just suffering through a painful experience in their lives, it can influence how/if they can approach the class.

		<ul style="list-style-type: none"> • Porque los aspectos emocionales afectan directamente todas las actividades que emprendemos y no es saludable ignorarlos. Al contrario, al reconocerlos y tenerlos en cuenta se pueden gestionar y canalizar mejor. Esto es especialmente importante en el aprendizaje ya que puede afectar la motivación al estudio. • Aspectos emocionales pueden ser relacionados con la motivación que tenga una persona para desarrollar o desempeñarse en un área determinada. Sin ninguna motivación, creo que es poco probable tener resultados satisfactorios en cualquier proceso de aprendizaje. • Si me siento alegre, triste, o cansada influye mucho mi disposición a aprender y hacer la tarea. • I believe that when there is emotional instability, one's learning might suffer. • Las emociones influyen mucho en el deseo de estudiar y lograr metas específicas.
3. El área de las interacciones entre los estudiantes:		
3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)	3.1. ¿Crees que trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te ayuda a aprender? 3.1.1. ¿Por qué?	10.63 %
		<ul style="list-style-type: none"> • Porque [trabajar con un par más competente] es una buena forma de aprender sin tener que invertir demasiado tiempo tratando de aprender algo nuevo. De esta forma se puede realizar un trabajo de mejor calidad. • Yes, for example, working with someone whose dominant language is not my native language gave me more confidence in my non-dominant language because I could comfortably ask grammar questions. • Todos tenemos algún tema del que sabemos más que otros. Cuando compartimos las diferentes experiencias y niveles de conocimiento nos enriquecemos todos. Podemos aprender de otras soluciones diferentes, más eficaces de las que pensamos, o nos motivan las habilidades que algún compañero posee en algún y nos preguntamos cómo podemos desarrollarlas nosotros. • Pienso que un(a) compañero(a) que sepa más aporta información, conocimiento y hasta consejos específicos, los cuales sirven como un gran recurso. • La oportunidad de aprendizaje se presenta de diverso modo. Considero que nutrirse de la experiencia ajena, de la explicación simplificada de diversos procesos que alguien con más entrenamiento puede hacer, no sólo hace que el proceso mismo de aprendizaje sea mucho más simple y eficaz (porque el proceso ya fue refinado por quien enseña o comparte su conocimiento), y a la vez, permite o mejora la interrelación personal, que como está dominada por emociones, también influirá en el proceso (en mi criterio, siempre en forma positiva). • Mi experiencia trabajando con un compañero fue altamente positiva debido a que carezco de la experiencia como traductor y así pude recibir la contribución espontánea y profesional de alguien que está mejor preparado. • Yes, of course. Translation is all about context, and so it is very helpful for me to work with a compañer@ with more knowledge and experience to contribute. In general, I enjoy learning from others with niche, sector-specific knowledge (both inside and outside the world of translation). Interacting with someone, whether virtually or in-person, helps me retain new knowledge. • Porque la diversidad de nuestros contextos ofrece variedad de experticias que presentan oportunidades de aprendizaje.

		<ul style="list-style-type: none"> • Creo que puede darnos una ventaja y en ocasiones puede ser más fácil tener constante comunicación con un compañero que con un docente, entonces es importante aprovechar el conocimiento de nuestros compañeros para ayudar a crecer el conocimiento propio. • Español no es mi lengua dominante y un(a) compañero(a) que es un(a) hablante nativo(a) de español me ayuda con gramática, el significado y uso de palabras y otros aspectos de la lengua.
3.2 Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo	3.2. ¿El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo tiene alguna influencia sobre el aprendizaje en una clase "online"? 3.2.1 ¿Por qué?	<p style="text-align: center;">10 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • If I feel I am part of a group, I am more inclined to work harder so that I do not let my team down. • It helps to get to know people in the class and do projects together. • Influye muchísimo. El aprendizaje on-line puede resultar muy solitario y monótono. Al integrarnos en el grupo aprendemos de los demás, disfrutamos las conversaciones, nos reímos, y nos apoyamos. Además, tenemos un punto de partida para el networking tan necesario en nuestra profesión. Y si además encontramos buenos amigos, ¡qué mejor! Para mí es una alegría en cada actividad leer los comentarios de los compañeros, responder y dialogar. • Sí, para mí si influye el hecho de sentirme o no aislada de mi grupo en una clase online, ya que por lo general creo que la buena convivencia entre mis compañeros de clase y yo en cierta manera si afecta mi proceso de aprendizaje. Esto ya que si bien es cierto pienso que uno mismo es responsable por su propio aprendizaje de manera individual siempre es bueno saber que mis ideas y aportes dentro de mi grupo de clases si son valoradas y apreciadas, en especial si me toca trabajar en actividades como trabajos grupales o en parejas. • Creo que sentirse integrado, aunque una trabaje de forma aislada desde casa, fomenta la creación de una comunidad colaborativa que influye de forma positiva en el aprendizaje. • A pesar de no tener contacto directo (cara a cara), creo que el sentirse parte de un grupo influye en el aspecto emocional o motivación que uno puede tener y puede ayudarlo desempeñarse de mejor forma. • Si me siento que pertenezco al grupo, esto hace que hacer la tarea y participar en las discusiones sea una experiencia positiva.
3.3 Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas	3.3. ¿Hacer actividades sincrónicas ayuda a crear una comunidad con tus compañeros de clase? 3.3.1. ¿Por qué?	<p style="text-align: center;">9.38 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • [Una actividad sincrónica] [m]e da la oportunidad de aprender de mis compañeros, y de darme cuenta si estoy aprendiendo o no. • Yes, it encourages teamwork and friendships, especially when Zoom is used because we can see one another. • Porque [las actividades sincrónicas] es una manera de subsanar el no compartir el mismo espacio y tiempo en el curso. Tiene sus ventajas, porque podemos pensar más nuestras respuestas o comentarios, podemos leer de nuevo lo que nos haya interesado, y al mismo tiempo estamos interactuando y conociéndonos mejor. • Las actividades sincrónicas ayudan a crear una comunidad entre compañeros porque motiva a los estudiantes a desarrollar la capacidad de resolución a través del discurso. • Mi experiencia trabajando en un grupo de más de dos [de una forma sincrónica] me facilitó el tener una variada cantidad de opiniones al tomar una decisión sobre términos, frases culturales, formatos, entre otros. • Sí, pienso que siempre es bueno que pueda haber una retroalimentación mutua [sincrónica] entre mis compañeros de clase y yo para así tener más oportunidades de conocer mejor a mis

		<p>compañeros y crear una comunidad en la que nos podamos apoyar unos entre otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • The live class meetings, especially in the second semester of the program, were my favorite part of the class. I was amazed by the breadth of experience and knowledge shared by the various guest speakers and so grateful for the experience to learn from them. I really appreciated the ability to send questions in advance, but also to be able to ask new questions during the live call. • [Tener las actividades sincrónicas] [n]os ayuda a situarnos en el ahora y a dar esa sensación de que no se está solo y permite el intercambio instantáneo de ideas y opiniones. • Porque [tener las actividades sincrónicas] conduce al intercambio de ideas, al aprendizaje colaborativo y al compartir conocimientos y recursos. También promueve el apoyo mutuo.
4. El área del marco pedagógico:		
4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas	<p>4.1. ¿Las actividades colaborativas (en parejas o grupos) te ayudan a aprender?</p> <p>4.1.1. ¿Por qué?</p>	<p style="text-align: center;">10 %</p> <p>Se establecen relaciones más cercanas [en las actividades colaborativas].</p> <p>El aprendizaje que se adquiere [con la ayuda de las actividades colaborativas] y la oportunidad de conocer a personas que pudieran tener una participación importante en el futuro en mi carrera en la traducción.</p> <p>Yes, because we have the opportunity to experience different perspectives [while doing a collaborative activity].</p> <p>Trabajar en equipo ayuda a desarrollar importantes habilidades sociales y profesionales. Practicamos el respeto a las ideas de los demás, también nuestra capacidad de defender nuestros puntos de vista en cordialidad, negociar y tomar decisiones en conjunto, además de tomar en cuenta el beneficio común.</p> <p>Las actividades colaborativas me ayudan a aprender porque me expone a una variedad de perspectivas y conocimientos. Además, me ayudan a desarrollar mi capacidad de explicar ideas y temas complejos. Siempre creo que dos mentes piensan mejor que una. Por lo tanto, las actividades colaborativas aportan el ingrediente de compartir, comparar y opinar antes de llegar a tomar conclusiones o hacer evaluaciones.</p> <p>Mientras que las personas del grupo estén abiertas a la cooperación y el intercambio, y busquen perfeccionarse mutuamente, se creará un ambiente que no solo permite a los estudiantes interactuar de una manera un poco más relajada, pero de comentar y preguntar dudas que capaz no se harían cuando estamos frente a un profesor, por miedo o vergüenza.</p> <p>It was really helpful to critique alongside others and get their feedback in comments, and be able to have those kinds of conversations where we went in detail into a phrase, a colloquialism, or something like that [in a collaborative activity].</p> <p>Porque las actividades colaborativas son prueba de que cada actividad/traducción se puede abordar con diferentes estrategias, métodos y enfoques que son ser perfectamente válidos y que enriquecen mi aprendizaje.</p>

	Siempre que se trabaje en forma comprometida y activa, siempre resulta interesante trabajar con compañeros . Para aprender de ellos, y sobre todo, para conocerlos.
--	--

Anexo 8. Resultados recopilados mediante el diario reflexivo con todos los comentarios pertinentes de los estudiantes

Los resultados recopilados mediante el diario reflexivo		
Pregunta del diario diario reflexivo	Indicadores	Resultados (%) Google Forms y ejemplos de los comentarios de los estudiantes
Indica cuál o cuáles de estas diez estrategias pedagógicas socioafectivas utilizadas por los profesores esta semana fue(ron) más efectiva(s) para el desarrollo de tu competencia traductora.	1. El área de la influencia del profesor (sus acciones, actitud y comportamientos)	
	1.1. Activar y mantener la motivación de los estudiantes mediante el entusiasmo del profesor	<p style="text-align: right;">12.5 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalmente pienso que los tres profesores tienen una pasión profunda por su oficio. Las tareas y el contenido es variado e interesante. • el estímulo proveniente de nuestros docentes, que contagian por el entusiasmo y compromiso que se detonan en cada actividad pautada, y la forma en la que se instrumenta el programa de cada semana: desde los "<i>Highlights</i>" hasta las instrucciones de cada tarea. • Específicamente en esta semana me ayudó el hecho de que los profesores participaran en las conversaciones dándonos su punto de vista y ayudando a reforzar lo aprendido. [El entusiasmo de los profesores] [s]e vio más claramente en la conversación de los videos de la semana. • La introducción semanal y las respuestas inmediatas y oportunas a las preguntas o dudas están siempre cargadas de entusiasmo, positividad y motivación.
	1.2. Mantener la motivación de los estudiantes con la ayuda de un beneficio futuro	<p style="text-align: right;">23.75 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • This exercise helped with my goal of getting ATA Certified even though Spanish is not my dominant language. • Learning about all the aspects of translation will help us figure things out when we run into difficulties. • The readings and grammar activities are the most valuable for our future development and success as translators. • The videos, readings, and grammar exercises are more helpful to our future than revising simple a document with a large group. • CAT tools gave us a handle on what will help us in the future. • los procesos de aprendizaje resultan simplificados cuando el estímulo es positivo. Saber que el esfuerzo tendrá su premio en el mediano plazo resultan en un poderoso estimulante. • Me gustan las actividades esta semana (La carta de COSA y conversaciones en el forum) porque son más similar[es] al trabajo actual. Tengo preocupaciones acerca de los desafíos en el futuro . • Con actividades como la de "corrección de un documento electrónico" siento que se motiva a los estudiantes a utilizar y conocer herramientas que pueden ayudarles a desempeñar un mejor trabajo en el futuro.
	2. El área de las creencias y actitudes del estudiante	
	2.1. Ayudar a los estudiantes a relajarse mediante el uso del humor	<p style="text-align: right;">5.63 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me gustó el ejercicio de VoiceThread, al final de traducir las bromas, me llevó a mi infancia cuando hice el ejercicio con una de las bromas. El humor siempre es bueno para desestresar el día. • El humor en las traducciones de las actividades sincrónicas de esta semana fue muy bueno. • La actividad 3.6. Register, Humor, Idioms, no solo proporcionó relajación a través del uso del humor, sino que fue un reto muy

<p>Por favor, explica o da algunos ejemplos. Si fuera posible, menciona alguna actividad específica.</p>		<p>interesante y con la dificultad adecuada. El tipo de traducción requerida es un ejercicio mental diferente, con el que no me he encontrado con frecuencia, pero siempre me ha interesado. Además, se integró humor con localización, redacción, síntesis. Fue un ejercicio muy completo y divertido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • los docentes se manejan en forma "descontracturada", lo que facilita no sólo el aprendizaje, sino la interacción con ellos. El humor, es un facilitador de esta "apertura a la interacción". • En lo personal, utilizar humor o "romper el hielo", ayuda a que todo se sienta menos tenso y se pueda aprender de manera alegre y positiva.
	<p>2.2. Mejorar la eficacia del proceso del aprendizaje de los estudiantes mediante la conciencia emocional</p>	<p style="text-align: center;">5 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • It was very helpful to provide the TRADU-Journal postings of team members for THRIVE. I read the journal postings before I reached out to my team members. I felt there was a shift in the way communications were shared. Although, this can also be attributable to the fact that this was our second collaborative exercise, and we know not everyone had a positive experience last semester. • los procesos cognitivos, entre ellos, el aprendizaje, se asientan sobre mecanismos complejos, donde las emociones desempeñan un rol fundamental. Entonces, si el estímulo es positivo, se espera que os procesos lógicos y de memoria funcionen de modo más efectivo.
	<p>3. El área de las interacciones entre los estudiantes</p>	
	<p>3.1. Ayudar a aprender mejor mediante el trabajo con un(a) compañero(a) que sepa un poco más (un par más competente)</p>	<p style="text-align: center;">11.25 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Me gustó trabajar con mi compañera para corregir nuestras traducciones. Realmente dio unas sugerencias muy buenas y de las que no me había percatado. • I learned most from [...] [classmate's] comment and carried it with me when I did the peer review. I learned a lot from reviewing my peer's translation, which also helped improve my translation. • Doing the pair feedback on the Kafka translation was very beneficial, especially since going from English to Spanish is not my forte. I learned a lot from [...] [peer] about this type of translation, viz., more appropriate vocabulary and verb tenses. • Tener acceso a las traducciones de mis compañeros me permitió analizar las diferencias y semejanzas en nuestras selecciones. Esta actividad me ayudó a identificar las áreas en que me debo enforzar para mejorar la revisión de mi propio trabajo. • También he tenido ayuda de mis compañeros sobre aspectos técnicos al trabajar en documentos para ser revisados en Microsoft. • Dado que la traducción de esta semana para nuestro trabajo grupal se trataba de una traducción de inglés a español fue muy interesante compartir con mis compañeros de equipo el porqué de las decisiones que cada uno estaba tomando para completar esta desde diferentes puntos de vista tanto de hispano hablantes como de los que hablan inglés como segundo idioma. Esto para de esta manera intercambiar ideas y crear un producto final satisfactorio para presentar al final del proceso de trabajo. • La revisión del ejercicio de traducción esta semana me pareció una excelente forma para practicar nuestras habilidades en cuanto a lo que implicaría en la vida real un proceso de proofreading al revisar el trabajo de otro traductor y que a la vez otros estudiantes con los que este trabajando en ese momento puedan hacer lo mismo con mi trabajo. Es una buena manera dar y recibir una buena

	<p>retroalimentación mutua al traducir, ya que a veces una persona que no sea yo puede notar algún error o errores que tal vez yo no pude haber notado a simple vista en mi trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • During the group translation this week, it was helpful to have native Spanish speakers on the team since I was able to learn from them about what sounds more natural in a Spanish>English translation. For example, when discussing how to translate "thank you for being open about your experience," I learned that "abierto" is too much of a literal translation in this context, so we chose "gracias por hablar francamente sobre su experiencia." I also was unaware of the debate about translating empower as empoderar, so it was helpful to learn from others about that. • For me, it is always very helpful to have a peer (especially a native Spanish speaker, when translating English>Spanish) review my work. I had a very kind and engaged peer, and I accepted many suggestions. • La tarea de aportar ideas o recursos para los trabajos de investigación de los compañeros es un ejemplo de cómo podemos aprender más y beneficiarnos del conocimiento de nuestros compañeros. • La actividad de traducción en grupo definitivamente fue de mucha ayuda para aprender de los diferentes puntos de vista que tenemos todos los involucrados.
3.2 Mejorar el aprendizaje mediante la integración del estudiante al grupo	<p style="text-align: center;">10 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando estábamos haciendo esta semana la tarea de corregir el texto de otro equipo para THRIVE MA, una buena forma de integrar a los estudiantes [...] fue bueno hacer un intercambio de ideas para ver diferentes puntos de vista de una misma traducción y cómo corregirla. • The benefit of the large group was to have exchange with many instead of just a smaller group. I did think that was beneficial in feeling part of a class, and also hearing how folks were approaching not only their translations but also collaboration and process. • Al tener una reunión de zoom con solo un par de mis compañeros para decidir el <i>feedback</i> que íbamos a dar se logró crear una conexión y un ambiente distendido en el cual la interacción y los resultados que vinieron de esta fueron fructíferos y ayudaron a promover el entusiasmo de los integrantes del grupo. • Los foros de discusión semanales con los comentarios a las respuestas de los compañeros propician la integración de los estudiantes.
	11.25 %

<p>3.3 Crear una comunidad de práctica con la ayuda de las actividades sincrónicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • I wish everyone could have the opportunity to work with one another via a live video, whether through Zoom, Google Meet... That type of communication created a learning environment that was enjoyable and productive. Google Docs is also helpful in this regard, but not nearly as much as the live video. • Realmente me ayudó mucho esta semana el meeting que tuvimos el lunes con el focus group. Como dije en ese entonces, poder hablar con una persona cara a cara me hace sentir más parte de algo real con otras personas con las que podemos hablar y debatir. También me gusto el meeting con [...] [el instructor] para aprender más sobre edición. Y finalmente con nuestro grupo de la traducción colaborativa nos reunimos en una charla de zoom que ayudó mucho más a poder debatir y compartir ideas y a crear un ambiente colaborativo. • This week our group decided to work individually, though there was a Zoom call for those who could make it on Saturday. I think creating ways for us to work together, observe each other's work and decision-making in real time is an effective tool for creating community of practice. • Sería genial poder tener clases, lecturas o webinarios participativos en torno a los temas de la semana. [...] Una clase sincrónica ofrece la participación y el diálogo lo que enriquece muchísimo la experiencia. El semestre pasado tuvimos una con [...] [el instructor] que fue maravillosa. • Nuestro grupo optó por hacer un borrador de la traducción de manera individual y luego discutirlo de manera colaborativa en una reunión sincrónica y acordar un texto final. La experiencia fue muy enriquecedora. Pude aprender de otras soluciones más acertadas que las mías, pude ofrecer y respaldar soluciones que me parecían más apropiadas y también practiqué ceder a la opinión grupal por encima de la personal.
<p>4. El área del marco pedagógico</p>	
<p>4.1. Mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante las actividades colaborativas</p>	<p style="text-align: center;">20.63 %</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por medio de la traducción colaborativa de esta semana pudimos experimentar la mayoría de los aspectos mencionados en el gráfico²⁴. El interactuar directamente con otros compañeros y poner en práctica no solo los conocimientos adquiridos sobre la traducción por medio de este curso pero también los de ética profesional, nos ayudó a experimentar un poco la realidad de los traductores. El hecho de que la traducción es para un cliente real hizo que la experiencia fuera aún mas intensa. • Working on the class participation 5.3. Padlet "My Translation Error Story" [...] helped me realize that I am not the only one who makes errors in translation and helped me feel like I fit well in the class, because just like me, other students are experiencing the same struggles and enjoying the constant learning as a group. The fact that the instructors give us the opportunity to learn from our peers and the support we get by answering our questions, helps to feel like we are having a class in person. • El ejercicio 6.5 Discussion forum fue muy buena opción, ya que tuvimos la oportunidad de ver documentos no bien redactados en

²⁴ El estudiante se refiere al gráfico de los componentes de la competencia traductora que era parte del diario reflexivo que se encuentra en el Anexo 2.

	<p>inglés y con una traducción de no muy buena calidad. Estos son errores que pueden suceder fácilmente y la colaboración de nuestros compañeros y compañeras ayudan a poder ver errores que en lo personal no siempre los puedo ver a simple vista. Al igual podemos conocer de nuestros compañeros y compañeras otras opciones para una traducción más correcta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • I always learn from a classmate that I am working with collaboratively because of different perspectives and skills they offer via comments in Google Docs or live video. • La actividad de <i>Précis Writing</i> es un buen ejemplo. En primer lugar el formato de Padlet es muy amigable para las actividades colaborativas, por el acceso visual inmediato. En mi caso, yo aprendí mucho de los trabajos de mis compañeros. Me di cuenta de cuáles habían sido mis deficiencias y de cómo me hubiera gustado resolver la actividad. • Esta semana fue intensiva en colaboración. [...] Tuvimos la oportunidad de interactuar compartiendo diferentes puntos de vista sobre un mismo texto. Afinamos la identificación de errores y la propuesta de soluciones. La actividad 6.9. Discussion Forum “Research Project Collaborative Brainstorming Session” fue una buena oportunidad para ayudar a nuestros compañeros con sus proyectos y pedir ayuda. Igualmente el Tradu-Journal, es un ejercicio que nos hace pensar en nuestros compañeros y cómo ayudarlos a no cometer los mismos errores que hemos cometido, y de esta manera afianzamos lo aprendido con la práctica. • Esta semana tuvimos que trabajar en grupo. Como soy propensa a trabajar sola, fue genial desarrollar mis habilidades de colaboración. • Creo que una de las ventajas de este programa es el trabajo colaborativo (a veces más "directo" (por ejemplo, cuando un compañero corrige una traducción), y otras menos directas, como por ejemplo las actividades de esta semana (como la confección del <i>précis</i> y los resúmenes (brief). Me resulta muy útil aprender de mis compañeros. • La actividad colaborativa de la Tarea "THRIVE MA" fue de mucho aprendizaje debido al compartir el trabajo de una manera constructiva y a la vez profesional. • Las actividades colaborativas de estas semanas han sido de excelencia y de gran aprendizaje en nuestra formación. El hecho de tener la oportunidad de que un grupo de la clase se haya envuelto tanto en la traducción y revisión de manera colaborativa añade en nosotros la aceptación de recomendaciones de parte de compañeros que aportan sus conocimientos y capacidades para enriquecimiento mutuo. • Me gustó mucho una actividad en donde tuvimos un <i>meeting</i> y entre todos trabajamos para traducir un texto en tiempo real, en equipo y pienso que es muy motivador y práctico. • La revisión del ejercicio de traducción 1 por parte de una compañera fue muy gratificante. Dio la casualidad que las dos estábamos trabajando al mismo tiempo en el documento de la otra, así que pudimos colaborar de manera sincrónica consultándonos y ayudarnos la una a la otra. • Although VoiceThreads are not my favorite activity, I find them to be quite beneficial because they offer us the opportunity to collaborate, understand other students' viewpoints, learn from native speakers of Spanish, and put into practice things that we are learning. The second
--	---

		<p>week's assignment of having to defend an unsatisfactory translation from the client and translator's perspective was entertaining and informative. Being able to post précis within Padlet and briefs within the Classroom enabled me to apply theory, stretch a bit, learn from other students, and be creative.</p> <ul style="list-style-type: none">• Esta semana tuvimos un trabajo colaborativo y fue muy interesante ver como la mayoría pudo opinar y traer sus ideas a la hora de traducir el trabajo. En esta ocasión utilizamos el chat y fue de mucho provecho.
--	--	---

Anexo 9. Diario socioafectivo para el estudio futuro sobre la influencia de las estrategias socioafectivas sobre la traducción como proceso

9.1. Descripción



Collective TRADU-journal (a.k.a. "Mis grandes y pequeños frustraciones y victorias")

Please make sure to read through the [general guidelines](#) before adding your contribution in the table that you will find on the next page.

Why do we need a journal?

We will keep our collective class journal to accompany each step of your individual translation process and express your first impressions, thoughts, and ideas concerning your hands-on experience with translation and reflect on your own affective and cognitive processes and strategies. You will be asked to write short diary-style entries reflecting on the major frustrations and difficulties you experienced while working on your first draft, peer review, and final draft. You will be asked to share what you consider your small personal victories and what it is that either you won't do next time or you will do again to continue to improve your translation process.

Gráfico 30. "Ten States of Mind Every Translator Has Gone Through," (tomado de ProZ Forum, 2013)

9.2. Instrucciones

What should you include in your comment?

We will be using Cristiano Mazzei's "Rubric for Written Translation Reflection/Self-Assessment" as a guide for your reflections.

As you work on your translation and think about the process, please include some of the following in your reflection as appropriate (it will depend on the the stage of the translation process that you're writing about):

Translation Process:

- How did you find the translation for the most difficult word/term/phrase?
- How did you know your translation of the most difficult word/term/phrase was correct?
- Did you think about the audience as you were translating?

Translation Tools and Resources:

- Which tools did you use to help you in your translations (dictionaries, glossaries, online searches)? Please be specific and name your sources.
- Did you ask someone/an expert for help? Please be specific.
- Did you post a question to a translators' forum or group on Facebook or other listservs?

Translation Unit/Challenge:

- Which word or term was the most difficult word/term/phrase (took you the longest to translate)? Why? Is it technical? Be specific and please provide a back translation into English if focusing on a Language Other Than English (LOTE) term.
- Is the word/term/phrase culturally specific?

Translation Strategies:

- Which strategy did you use to solve a translation unit/challenge? Reformulation? Explicitation? Reduction? Footnote? Cultural Substitution? Etc.

Translation Quality:

- Did you proofread your target text after you finished?
- Did you use Spell Check in Word or another spelling tool?

Time Spent on Translation:

- How long did it take you to translate this text?
- Do you feel your linguistic skills in the source and target languages played a role in how long it took?

Translation Discovery:

- What new thing did you learn while you were working on this translation?
- How did you feel when you were done?
- Were you satisfied with the result?

Improvement Plans:

- Do you need to take more high-level classes in English or Spanish to improve your linguistic performance?
- Do you need to take high-level writing courses?
- Should you improve your general knowledge?

9.3. Planilla compartida

<i>Name</i>	<i>Date</i>	<i>Comment</i>
<p>TRADU-journal 1 - “Collaborative Translation” 1 (Optional): <i>Contribute your thoughts and suggestions regarding best practices you’ve discovered this time for turning collaboration into a productive translation process. What would you recommend for our next group of students in terms of logistics, technology, team organization, etc.? How can you apply the lessons you’ve learned while working on this collaborative exercise to your future real-world translation projects? Include any other pertinent information specified in your guidelines for TRADU-journal contributions.</i></p> <p><i>Additionally, if you’re participating in Diego’s research, please answer these questions:</i></p> <p>3.1. <i>¿Crees que trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te ayuda a aprender? ¿Por qué?</i></p> <p>3.2. <i>¿El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo tiene alguna influencia sobre el aprendizaje en una clase “online”?</i></p> <p>4.1. <i>¿Las actividades colaborativas (en parejas o grupos) te ayudan a aprender?</i></p>		

<p>TRADU-journal 2 - “Collaborative Translation” (Optional): Reflect on your collaborative translation for THRIVE MA over the last two weeks. Share your thoughts and suggestions regarding best practices you’ve discovered this time for turning collaboration into a productive translation process. What would you recommend for our next group of students in terms of logistics, technology, team organization, etc.? How can you apply the lessons you’ve learned while working on this collaborative exercise to your future real-world translation projects? Include any other pertinent information specified in your guidelines for TRADU-journal contributions.</p> <p>Additionally, if you’re participating in Diego’s research, please answer these questions:</p> <p>3.1. ¿Crees que trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te ayuda a aprender? ¿Por qué?</p> <p>3.2. ¿El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo tiene alguna influencia sobre el aprendizaje en una clase "online"?</p> <p>4.1. ¿Las actividades colaborativas (en parejas o grupos) te ayudan a aprender?</p>		
<p>TRADU-journal 3 - “Peer Revision” (Optional): Tell us about your big or small victories and frustrations with:</p> <p>1) working on a translation project in a collaborative mode;</p> <p>2) revising your peers’ translations;</p> <p>3) accepting or rejecting your peers’ revisions.</p> <p>What have you learned and would make sure to incorporate in your future translation tasks? What will you try to and recommend others to "not repeat at home"? Let's all learn from each other's mistakes, especially since that's the of this week.</p> <p>Additionally, if you’re participating in Diego’s research for extra credit, please answer the following questions (if possible give examples,) based on your experience with peer revision:</p> <p>3.1. ¿Crees que trabajar con un(a) compañero(a) que sepa un poco más que tú sobre un tema en particular te ayuda a aprender?</p> <p>3.2. ¿El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo tiene alguna influencia sobre el aprendizaje en una "online"?</p> <p>3.3. ¿Hacer actividades sincrónicas ayuda a crear una comunidad con tus compañeros de clase?</p> <p>4.1. ¿Las actividades colaborativas (en parejas o grupos) te ayudan a aprender?</p>		
<p>TRADU-journal 4 “Translation Exercise 2 - Text Analysis” (Optional): Share what you’ve learned while working on the text analysis. What are the small and big victories that you will try to repeat in your future translations? What resources/strategies/tools do you recommend others use to improve while analyzing a text before translating it? What was your major frustration and how will you try to avoid it next time?</p> <p>Additionally, if you’re participating in Diego’s research, please answer these questions:</p> <p>1.2. ¿Crees que pensar en un beneficio futuro (obtener la certificación, trabajar como traductor(a), etc.) tiene influencia sobre la motivación al realizar las tareas de la clase?</p> <p>2.2. ¿Hasta qué punto crees que tener en cuenta aspectos emocionales tiene influencia sobre la eficacia del proceso de aprendizaje?</p> <p>3.2. ¿El hecho de sentirse aislado(a) o integrado(a) al grupo tiene alguna influencia sobre el aprendizaje en una clase "online"?</p>		

4.1. ¿Las actividades colaborativas (en parejas o grupos) te ayudan a aprender?

TRADU-journal 5 - “Translation Exercise 2 - First Draft” (Optional): Share your big and small victories and frustrations of working with the text after the initial analysis. Did you take any helpful precautions that made your translation process more efficient?

If you’re participating in Diego’s research for extra credit, please answer these questions as well:

1.2. ¿Crees que pensar en un beneficio futuro (obtener la certificación, trabajar como traductor(a), etc.) tiene influencia sobre la motivación al realizar las tareas de la clase? ¿Por qué?

2.2. ¿Hasta qué punto crees que tener en cuenta aspectos emocionales tiene influencia sobre la eficacia del proceso de aprendizaje? ¿Por qué?

TRADU-journal 6 - “Translation Exercise 2 - Final Translation” (Optional):

Share your big and small victories and frustrations in revising your translation. What have you learned since our very first translation exercise? What mistake(s) do you keep making? Which techniques and strategies are you planning to apply in an exam setting (considering the time limit)?

Additionally, if you’re participating in Diego’s research, please answer the following questions:

1.2. ¿Crees que pensar en un beneficio futuro (obtener la certificación, trabajar como traductor(a), etc.) tuvo influencia sobre la motivación al realizar esta tarea en particular? ¿Por qué?

2.2. ¿Hasta qué punto crees que tener en cuenta aspectos emocionales tuvo influencia sobre la eficacia del proceso de aprendizaje para poder completar esta tarea en particular? ¿Por qué?

Anexo 10. Traducción anotada

10.1. Descripción

Annotated Translation | 10 % of the final grade

Due Dates:

- **Text Selection: November 10**
 - **Annotated Translation: December 8**
-

What is an annotated translation?

An annotated translation is a type of introspective and retrospective research in which translators make comments about **their own translation process**. These comments include an analysis of the source text, but more importantly, an explanation of the process that led the translator to find solutions to problems encountered in the areas of translation, grammar, terminology, register, etc.

What does it involve?

This work consists of describing in writing the process used to arrive at the final version of a translation.

What are the main parts?

An annotated translation contains three closely interrelated parts that should be readable in parallel: the source text (ST), the translated text (TT), and the translator's notes (TN). An annotated translation should include a brief introduction to the source text, describing its features and the problems encountered in translating it. The introduction should focus on the relevant aspects to be considered when translating: tone, register, text type, location in time and space of the original author's intent, etc. The introduction can also present some theoretical points, such as a definition of translation as it relates to this text in particular.

Part of your annotated translation assignment consists OF providing the name of the techniques you used and a link to each one listed in the provided Google Sheets document (see the detailed instructions in the last part of this document.)

What is its purpose?

One of the most worthwhile contributions of this type of study is that by becoming aware of the process that takes us to the final product, we gain a better understanding of our work methods, improve the quality of our final product, and optimize the time applied to the project.

What are the criteria for evaluating this work?

The quantity and quality of annotations will be evaluated in these areas:

1. Detailed description of the research process that led the translator to decide on a specific solution, for example, the choice of a term or expression in the target language, a reordering of ideas, an explicitation, etc.;
2. Use of the terminology learned during the course (particularly as concerns error categories and the techniques considered/ implemented to avoid them);
3. Inclusion of multiple links to websites, dictionaries, glossaries, forums, or any other resource used to reach a solution supported by research with reliable sources. The links must be included in the annotations column with hyperlinks as the process is described.
4. Inclusion of doubts and questions on decisions that the translator made after exhaustive research, in cases where he or she is not completely convinced that the decision is truly valid and appropriate, even though it is the best he or she was able to produce.
5. Connection to the themes discussed during the course.

Source Text Requirements

1. It must be a text (in English or Spanish) that has not been previously translated or analyzed. It is the students' responsibility to do a brief internet check to make sure the text has not been translated or analyzed (from a translation perspective) at the time they are doing the work.
2. Length of source text: approximately 300-600 words
3. Type and features of text: student choice. The preference is for texts that are not too specifically from a particular field (for example, scientific research). You may choose a topic that interests you personally or professionally.

Examples: an excerpt from a work of literature, a newspaper article, a form, part of an instruction manual, an article with science news, a business letter.

How to Submit:

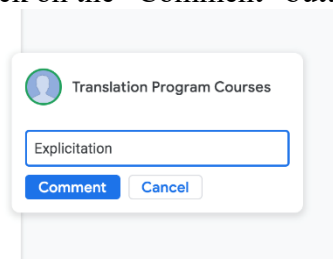
1. Open the assigned Google Document on Google Classroom where you will see a table that contains three columns: source text, translated text, and translator's notes. This is so that each part of the original can be clearly seen with the corresponding translation and comments next to it in the document;
2. At the top of the document, include your full name and your dominant language (Spanish or English). Example:
John Smith
Dominant language: English
3. Write a short introduction (brief information on the source text) (see an example in the "Annotated Translation | Example" document);
4. Complete the provided table by:

- dividing your source text into one-sentence-long vertical segments;
 - providing your translation in the corresponding column and vertical section;
 - giving detailed comments with references to what we have studied, read, and discussed in class in the “Translator’s Notes” column;
5. Whenever you describe a specific translation technique you used, please highlight it and write the name of the technique in a comment - click on the “+” button that appears when you highlight a text:

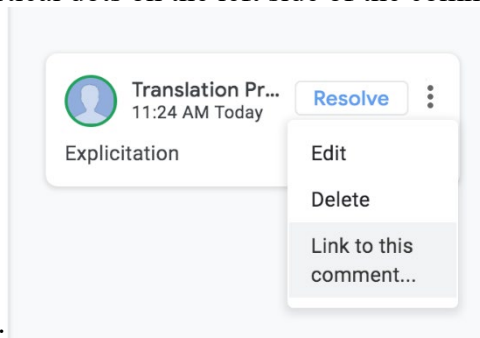


6. After you write the name of the technique, click on the “Comment” button:

non-English speakers, the translator used a hybrid technique, combining **explicitation** with footnotes/endnotes which allow for more information: adding brief descriptions, within the text and separated by commas, about each person referenced. These biographical notes were based on how each person self-identifies and their relevance to workshop and SFF’s work. The translator added these notes within the text for two reasons: footnotes would become cumbersome



7. Then click on the three vertical dots on the left side of the comment and then on



“Link to this comment...”:

8. Copy the link and paste it in the provided “Annotated Translation | Techniques and Links” document and then write the name of that technique in the first column:

A	B
Técnica	Link
Explicitation	https://docs.google.com/document/d/1s5tSSL3l7d6W4V-5M_rF4l1VCCl16dbUnJ-z9p8C-ms/edit?disco=AAADuaViCI

10.2. Annotated Translation Evaluation

Communication
Listening
Agency in Learning
Self-Reflection
Shared Community of Practice

Here is the description of the particular aspects of each principle that will be evaluated in your annotated translation assignment:

Communication (25 %): Since the purpose of the annotated translation is to analyze your translation process and demonstrate and explain the steps that led you, the translator, to find solutions to problems encountered during the translation process, the effectiveness of your communication in this assignment will depend on *your skillful use of the terminology learned during the course (particularly as concerns error categories and the techniques considered/implemented to avoid them.)* This terminology will enable you to communicate your thoughts and ideas in the most precise way.

Listening (20 %): Since to listen is “to make an effort to hear something; be alert and ready to hear something,” your listening will be evaluated based both on *your adherence to the provided instructions and your translator’s notes’ connection to the themes discussed during the course.*

Agency in Learning (20 %) implies your control over, and engagement in, your own learning process. That is to say, your active and responsible role in what you do while completing a task. Agency requires you to stop and think about not only *what* you do and learn, but also about *how* you gain or share your knowledge. For this particular assignment, we will evaluate *the detail with which you describe your research process (the process that led you to decide on a specific solution, for example, the choice of a term or expression in the target language, a reordering of ideas, an explicitation, etc.)*

Shared Community of Practice (20 %): Just as communication is at the heart of the process of translation, participation in the Shared Community of Practice is at the centER of any learning which, according to Lev Vygotsky, can only occur in a social context. Your participation in the shared community of practice will be evaluated based on *the inclusion of multiple links to websites, dictionaries, glossaries, forums, or any other resource used to reach a solution supported by research with reliable sources.* The links must be included in the translator’s notes column with hyperlinks. It will also be evaluated based on *the list of techniques and links you generate as part of this assignment* which will permit other translators to learn with the help of your research and reflection process.

Self-Reflection (15 %): In order to assess your self-reflection, as you submit or present this annotated translation, you can ask yourself: *Does this product accurately represent my thinking? Did I intentionally reflect indifference or did I want to express my active and passionate involvement? Did I mean to show carelessness, or did I demonstrate my genuine respect for my own work? Inclusion of doubts and questions on decisions that you made after exhaustive research, in cases where you are not completely convinced that the decision is truly valid and appropriate (even though it is the best he or she was able to produce)* will serve as the demonstration of your genuine self-reflection process.