

8

EJES, ARTICULACIÓN Y EVALUACIÓN DEL USO DE LA SEMIPRESENCIALIDAD EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

(BLENDED LEARNING IN TRANSLATOR TRAINING: FEATURES, CONFIGURATION AND EVALUATION)

Anabel Galán Mañas
Departamento de Traducción e Interpretación
Universitat Autònoma de Barcelona

DOI: 10.5944/educxx1.16.1.722

RESUMEN

En este artículo presentamos una breve introducción a la enseñanza semipresencial en la formación de traductores. Se exponen cuáles son los ejes que articulan la semipresencialidad y las fases que debe seguir un curso en esta modalidad. A continuación, se detalla la evaluación que se ha llevado a cabo con estudiantes de la licenciatura de traducción e interpretación con el objetivo de recoger su opinión sobre la enseñanza en esta modalidad. Para recoger datos, se ha utilizado un cuestionario diseñado para tal propósito en el que los 73 estudiantes que han formado parte de la muestra tenían que dar su opinión sobre el modelo de tutela utilizado, la carga de trabajo que supone la semipresencialidad, el diseño de los materiales, la metodología de trabajo y las herramientas virtuales. Por último, se analizan los resultados obtenidos, que demuestran que, en opinión de los estudiantes, la semipresencialidad promueve la autonomía, la responsabilidad y la capacidad de autoorganización.

ABSTRACT

This article gives a brief introduction to blended learning in translator training, setting out the characteristic features of blended learning and the phases that should be followed when designing a blended learning course. This is followed by an evaluation of the opinions of Universitat Autònoma de Barcelona students from the undergraduate degree programme, which attempts to reflect their opinion on blended learning. The data is based on a sample of 73 undergraduates who were asked to give their opinion of the tutorial model

used, the work load which blended learning involves, course material design and the working methodology and virtual tools used. The final section analyses the resulting data which show that, according to students, blended learning promotes autonomy, responsibility and self-organisation skills.

INTRODUCCIÓN

La semipresencialidad desempeña un papel cada vez más importante en la formación universitaria, en la que la tendencia es mantener la estructura presencial en una parte del proceso y completar éste con trabajo autónomo del estudiante fuera del aula (Coaten, 2003; Marsh, 2003 y Brennan, 2004). En este modelo, la presencialidad sigue ofreciendo una relación directa estudiante-profesor y estudiante-estudiante (McDonald, 2006), mientras que la no presencialidad promueve la flexibilidad de horarios, la facilidad de acceso al aprendizaje sin tenerse que desplazar, la formación personalizada o la diversidad de estilos de aprendizaje.

En la formación de traductores, la semipresencialidad resulta adecuada para familiarizar al estudiante con el trabajo autónomo (individual y en equipo) y con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estos aspectos tienen una gran importancia no sólo para el estudiante, sino también para el profesional, ya que muchos son los que deben trabajar con un grupo de traductores, terminólogos, revisores, etc. mediante plataformas de trabajo colaborativo y herramientas de comunicación síncrona y asíncrona.

En este sentido, la semipresencialidad se ajusta a algunas de las directrices que propone la Declaración de Bolonia (1999) para el Espacio Europeo de Educación Superior: la orientación de los estudios académicos hacia la futura práctica profesional de los estudiantes, la construcción de conocimiento por parte del estudiante o la responsabilidad y la autonomía del estudiante.

En este artículo, exponemos qué entendemos por enseñanza semipresencial, cuáles son los ejes que la articulan (presencia, distancia, sincronidad y asincronidad) y las fases que debe seguir el diseño de un curso en esta modalidad (análisis, diseño, aplicación, evaluación y ajuste).

Presentamos también la valoración que han hecho los estudiantes de una propuesta pedagógica diseñada específicamente para esta modalidad en la licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona, en cada una de las cuales se han aplicado dos unidades de la propuesta pedagógica para la formación de traductores en esta modalidad.

Por último, presentamos los resultados obtenidos de la evaluación en relación con la metodología de trabajo de la semipresencialidad, el tipo de tutela que prefieren los estudiantes, la carga de trabajo que supone, el diseño de los materiales y las herramientas virtuales que la promueven.

1. ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL

La semipresencialidad o *blended learning*, como apunta Thorne (2003), es la evolución más lógica y natural de la enseñanza; la solución ante los desafíos del aprendizaje que pretende cubrir las necesidades de los individuos, ya que integra los avances tecnológicos utilizados por el aprendizaje en línea con la interacción y la participación ofrecida en el aprendizaje tradicional y además se apoya en el saber y el contacto individualizado con un tutor. La semipresencialidad, según la autora, es la combinación de tecnología multimedia, vídeo y texto animado, clases virtuales, correo electrónico y chat, todo ello combinado con formas de docencia tradicionales y tutorías personalizadas.

Según Allan (2007), la combinación a que hace referencia la semipresencialidad incluye el tiempo, el lugar y las tecnologías. Sin embargo, otros aspectos, como el contexto de aprendizaje, el enfoque pedagógico, el tipo de estudiantes y la interacción en el proceso de aprendizaje, también pueden ampliar el significado de *blended learning* e incluir combinaciones diferentes.

No obstante, por muy innovadora que pueda parecer la combinación de estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales, algunos autores, como Allan (2007), ya vaticinan que a la larga la palabra *blended* (que significa combinación o mezcla) desaparecerá del término *blended learning*, porque se aceptará que cualquier curso integre una combinación adecuada de actividades y estrategias de aprendizaje, tanto virtuales como presenciales.

Entre las ventajas de adoptar un modelo basado en la semipresencialidad, Bonk y Graham (2006) apuntan:

- Riqueza pedagógica, dado que la semipresencialidad promueve el aprendizaje autónomo en el que el estudiante trabaja a su propio ritmo para adquirir información o conceptos de base, el aprendizaje basado en prácticas presenciales centradas en el aprendizaje activo y en la aplicación de experiencias, con metodologías como el estudio de casos o el aprendizaje basado en problemas, en las que se incentiva la toma de decisiones, en vez de las clases magistrales y el aprendizaje a distancia para transferir el aprendizaje a un contexto profesional.

- Flexibilidad, que es otro elemento importante que buscan las personas que quieren estudiar pero que tienen otros compromisos, como trabajo o familia y que no quieren sacrificar el contacto humano de los cursos presenciales.
- Reducción de costes, ya que la semipresencialidad ofrece la posibilidad de llegar a un gran grupo de estudiantes, geográficamente disperso, en un período corto gracias a los sistemas de distribución virtual de los contenidos de aprendizaje.

Pero no todo son ventajas en la semipresencialidad. Allan (2007) apunta que el diseño de un curso en esta modalidad es mucho más complejo que el de un curso presencial, ya que hay que prever toda una serie de recursos y tecnologías, así como un equipo de personas, y todo esto lleva su tiempo y a menudo requiere negociaciones muy detalladas con todos los agentes implicados. Otra cuestión consiste en cubrir las expectativas que tiene el estudiante al matricularse a un curso en esta modalidad, ya que en el caso de no cubririrlas se sentirá decepcionado. El acceso y la disponibilidad de determinadas herramientas desde casa o desde el lugar de trabajo también pueden plantear un serio problema.

Bonk y Graham (2006) también presentan algunos inconvenientes de la semipresencialidad: 1) muchos autores han observado que los estudiantes prefieren la presencialidad, aunque otros apuntan que no es necesaria y que se consiguen los mismos resultados mediante el uso de herramientas de comunicación sincrónica; 2) el estudiante no puede decidir el tipo de combinación que quiere, es decir si prefiere más o menos trabajo virtual; 3) el estudiante debe ser lo suficientemente disciplinado para realizar las actividades virtuales para vencer estos inconvenientes.

McDonald (2006) apunta que es necesario que haya un equilibrio entre los medios de comunicación utilizados para promover un aprendizaje efectivo, y no debería haber más de un 50% de actividades virtuales. McDonald también opina que en la semipresencialidad es clave que el sistema de tutela esté bien definido. De hecho, la semipresencialidad podría y debería, por un lado, aumentar el número de respuestas del docente ante las necesidades del estudiante, sea en línea o presencialmente y, por otro lado, reducir el tiempo de respuesta.

La introducción de la semipresencialidad en las instituciones en las que los cursos son tradicionalmente presenciales tiene como ventaja que las sesiones presenciales se complementan con las clases virtuales y se puede cubrir la gran diversidad de necesidades de los estudiantes, así como los diferentes estilos de aprendizaje (McDonald, 2006). En cuanto a la tutela, la

autora defiende que precisamente las herramientas posibilitan una retroalimentación rápida y generalizada a todo el grupo o individualmente.

En nuestra opinión, la semipresencialidad es la combinación de sesiones presenciales con sesiones no presenciales en las que hay un fuerte componente tecnológico con el fin de optimizar el aprendizaje. A continuación listamos algunos de los aspectos que consideramos que caracterizan la semipresencialidad:

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

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

2. EJES DE LA SEMIPRESENCIALIDAD

El proceso de aprendizaje de un curso en la modalidad semipresencial viene articulado por los siguientes ejes: presencialidad, distancia, sincronidad y asincronidad (*cfr.* Galán-Mañas, 2009). A continuación damos algunos detalles de cada uno de ellos.

2.1. Presencialidad

Se ha escrito muy poco sobre cómo puede contribuir la presencialidad al aprendizaje en la modalidad semipresencial, si bien puede deberse, como indica McDonald (2006), a que las ventajas que aporta son demasiado obvias para reconocerlas. Existen numerosas maneras en que la presencialidad puede servir de apoyo al aprendizaje.

Una de las ventajas de la presencialidad es el contacto personal entre estudiantes y entre estudiantes y profesor. Este contacto hace que el aprendiz se sienta estimulado por el contacto con otros estudiantes y guiado por sus profesores. Las sesiones presenciales son de gran valor cuando se desea llamar la atención sobre ciertos contenidos o bien tutelar a los estudiantes, especialmente cuando la materia es especialmente compleja o difícil de entender. En otras ocasiones la presencialidad se puede utilizar para introducir y concluir un curso o para presentar trabajos finales. Puede asimismo resultar útil para realizar actividades como la lluvia de ideas, la toma de decisiones y la formación de grupos (McDonald, 2006).

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

En nuestra opinión, en un modelo semipresencial, las sesiones presenciales deberían servir, entre otras funciones, para debatir el contenido de la asignatura, el sistema de evaluación y la metodología que se seguirá; dotar a los estudiantes de la competencia para el uso de las herramientas tecnológicas necesarias para el normal desarrollo del curso; reforzar la relación entre estudiantes y entre profesor y estudiantes; crear grupos de trabajo; asignar trabajos y detallar la metodología que hay que seguir para desarrollarlos; resolver ejercicios guiados por el docente; aclarar dudas que surjan en la sesión o de sesiones anteriores; simular proyectos reales; tutelar de forma personalizada o en grupo; evaluar el cumplimiento de las tareas solicitadas; orientar los objetivos de la siguiente sesión...

Como desventajas de la presencialidad se pueden citar el tiempo que pierden los estudiantes en llegar a la universidad y la incompatibilidad de los horarios de las clases con el trabajo. En estas sesiones suele ser asimismo un problema la falta de aulas con ordenadores para todos los estudiantes. Además, el éxito de una sesión presencial también depende de la dinámica que siga el docente y de su capacidad de estimulación para que todos los estudiantes participen activamente en las actividades de aprendizaje.

2.2. Distancia

Gracias a las tecnologías de la información y la comunicación se abren nuevas posibilidades que permiten crear actividades de aprendizaje virtual, tanto sincrónicas como asíncronas, para las que no es necesario coincidir en el espacio y en el tiempo para desarrollar una acción formativa.

Pero trabajar a distancia no consiste en virtualizar lo presencial, en ofrecerle contenidos al estudiante que tendrá que memorizar y a los que además tendrá que enfrentarse en soledad. Se trata de crear un espacio de aprendizaje virtual que conceda mayor énfasis a la actividad autónoma del estudiante.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la tecnología hace posible la enseñanza virtual, pero no es el contexto de enseñanza-aprendizaje en sí. Así, por ejemplo, el uso de un sitio web como repositorio de materiales de aprendizaje no garantiza ningún tipo de aprendizaje.

En contraposición, el sistema de organización que permiten las tecnologías de la información y la comunicación otorga un papel activo al estudiante, ya que al estar dispuesta de forma hipertextual, el estudiante puede escoger el trayecto que le interese, sin tener que seguir una secuencia lineal. También le permiten decidir su ritmo de trabajo, además del atractivo que supone el acceso al contenido presentado de forma estática (texto e ilustraciones) y dinámica (sonido, vídeo, animaciones) (Gros Salvat, 2005).

A nuestro modo de ver, las ventajas de la enseñanza y el aprendizaje a distancia residen en: 1) la flexibilidad que le ofrece al estudiante para trabajar a la hora que quiera y desde donde quiera, 2) el trabajo virtual también resulta muy positivo para los estudiantes más desaventajados o más lentos, que suelen necesitar más tiempo para realizar las actividades o para participar en un debate, 3) el trabajo con herramientas electrónicas y entornos virtuales le acerca a la realidad profesional a la que se deberá enfrentar, ya que pocos son los sectores que no tienen integradas las tecnologías de la información y la comunicación.

Por otro lado, entre las desventajas podemos citar las siguientes: 1) algunos estudiantes no disponen de conexión a Internet o tienen una conexión que falla con cierta frecuencia, como suele suceder a los estudiantes que residen en algunos campus de universidades; 2) si bien es cierto que la virtualidad acerca a los estudiantes a las herramientas que deberán usar cuando formen parte del mercado de trabajo, los más desaventajados tendrán que demostrar competencia no sólo ante los contenidos de aprendizaje sino también ante las tecnologías, cosa que puede tener como resul-

tado una inversión ingente de horas de trabajo; 3) algunos estudiantes no disponen de la autodisciplina necesaria para organizarse y cumplir con el calendario marcado que exige la virtualidad y 4) en lo que se refiere al docente, el problema que surge ante toda esta diversidad de tecnologías es que el profesor no puede hacer frente a la carga de trabajo (leer todas las participaciones de los foros de discusión y moderarlas, responder los correos electrónicos, tutelar a través del chat, ponerse al día con las tecnologías que van surgiendo en el mercado, etc.).

En la formación de traductores, las sesiones no presenciales pueden ser útiles para organizar debates en el foro, por ejemplo sobre aspectos profesionales, la traducción de referentes culturales, problemas terminológicos de un texto, la realización de un encargo de traducción (individual o en grupo), la búsqueda de información y documentación, como por ejemplo la búsqueda de glosarios, bases de datos, hábeas, consultas a especialistas, etc.

2.3. Sincronicidad

Las herramientas de comunicación sincrónica son aquellas que permiten establecer la comunicación en tiempo real, siempre que varios participantes estén conectados simultáneamente a una misma plataforma o entorno.

La comunicación sincrónica se suele utilizar en la formación para crear entornos de aprendizaje virtuales con una comunicación en tiempo real. Los estudiantes necesitan estar conectados al mismo tiempo y la experiencia de aprendizaje puede consistir en una interacción entre tutor y estudiante, una presentación de diapositivas o vídeo. Este tipo de interacción también permite que a lo largo de la presentación los alumnos se hagan comentarios y preguntas entre ellos sin interrumpir la presentación.

Según McDonald, las sesiones sincrónicas son recomendables en la fase inicial de un proyecto, en el que es importante que todos los estudiantes participen. En estas sesiones se pueden llevar a cabo actividades como la lluvia de ideas o bien se pueden utilizar para definir los objetivos y la metodología del curso, las fases que se deberán seguir para ejecutar la actividad, etc.

Algunas de las herramientas sincrónicas que existen en el mercado son: el chat de voz y de texto, la videoconferencia, la sala de reunión virtual, el *whiteboard* o el uso compartido de aplicaciones y de documentos. Como sugiere McDonald (2006, 87), las herramientas con sonido se deberían utilizar para actividades como la lluvia de ideas, para las que es ne-

cesaria la espontaneidad, el *whiteboard* o los *chats* de texto para mantener el registro de un debate y las salas de reunión virtual para el trabajo en pequeños grupos.

Las estrategias pedagógicas que se pueden utilizar para la formación sincrónica son las clases magistrales, las charlas por parte de un especialista, los debates en pequeños grupos, las actividades de aprendizaje cooperativo, los estudios de casos, las simulaciones, entrevistas, etc.

En la formación de traductores, la sincronía puede resultar útil como forma de tutela inmediata. En este sentido, el profesor puede citar a un grupo de estudiantes en el *chat* y resolver los problemas que hayan podido surgir en una tarea de traducción. La sincronía también es recomendable para que los estudiantes realicen un encargo de traducción de forma cooperativa o que el profesor presente el proceso que deberán seguir aquellos para una actividad concreta, como por ejemplo la confección de una factura, el análisis de pre-traducción, la creación de un glosario, etc.

Las herramientas de comunicación sincrónica presentan las siguientes ventajas: 1) los estudiantes tienen una sensación de «presencia» respecto al profesor o a sus compañeros, ya que los pueden ver y/u oír, 2) la posibilidad de archivar los diálogos para poder consultarlos posteriormente de forma asíncrona, 3) el docente puede aclarar las dudas que haya en el mismo momento y 4) el carácter social de este tipo de comunicación suele ser muy estimulante para el estudiante.

Entre los inconvenientes de este tipo de herramientas podemos citar: 1) cualquier problema técnico puede hacer que se interrumpa la comunicación entre los participantes; 2) la necesidad de coincidir en el tiempo puede plantear un problema si se tiene en cuenta que algunos estudiantes trabajan, tienen familia o están en lugares con husos horarios diferentes y 3) no todos los estudiantes disponen de conexión a Internet con banda ancha para poder establecer comunicación sincrónica desde sus hogares y las instituciones a que pertenecen no suelen ofrecer la infraestructura suficiente para que todos los estudiantes dispongan de estas herramientas simultáneamente.

2.4. Asincronicidad

Las herramientas de comunicación asíncrona son las que posibilitan la comunicación en tiempo no real. Este tipo de herramientas permite que un usuario envíe un comentario (a otro usuario o a un grupo) y que éste (o

éstos) le respondan más tarde. La asincronicidad no tiene por qué utilizarse exclusivamente como medio de comunicación, también puede servir para promover actividades de aprendizaje que el estudiante pueda realizar a su propio ritmo.

La asincronicidad puede resultar muy útil en situaciones de aprendizaje cooperativo, coevaluación o debates. Entre las herramientas asíncronas más conocidas se puede encontrar el correo electrónico, las listas de distribución, los foros, los blogs, los wikis...

Algunas de las herramientas asíncronas que existen en el mercado son: el foro de debate, la bitácora, el wiki, el correo electrónico, las listas de distribución, el *streaming* de audio o de video. La elección de una herramienta sincrónica o asíncrona dependerá del tipo de actividad de aprendizaje. El uso de varias herramientas, del tipo que sean, para una actividad reforzará la «combinación» propia de la modalidad semipresencial. Por otro lado, a la hora de trabajar con herramientas sincrónicas o asíncronas, hay que tener en cuenta que, por muy motivadoras que sean las tareas, si no forman parte de la evaluación sumativa muchos estudiantes no participarán.

Por este motivo, se hace necesario que todos los aspectos que formen parte de la actividad de aprendizaje —comunicación, participación, ejecución del ejercicio, etc.— se consideren tan importantes como las sesiones presenciales, ya que en caso contrario los estudiantes pueden juzgar que lo único que importa es asistir a las clases.

Las herramientas de comunicación asíncrona tienen las siguientes ventajas: 1) la flexibilidad de la comunicación, ya que promueven el diálogo y la colaboración a lo largo de un período, sin necesidad de coincidir en el tiempo ni el espacio; 2) el incremento de la reflexión, ya que al no tener que ofrecer un comentario al instante, permite revisar documentos tantas veces como sea necesario y, en consecuencia, el estudiante puede marcar su propio ritmo de aprendizaje; 3) siempre queda constancia del historial de participaciones de los distintos miembros del grupo, de modo que cualquier usuario puede consultarlo tantas veces como sea necesario. Esto también le puede resultar útil al docente para la evaluación sumativa.

Por otro lado, algunos inconvenientes de las tecnologías asíncronas son: 1) se requiere cierta disciplina para llevar al día la lectura de todas las aportaciones del grupo, como en el caso de los foros; 2) algunos usuarios se pueden sentir desmotivados debido a la impersonalidad de la situación, a diferencia de las herramientas sincrónicas.

3. DISEÑO DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL PARA LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Una vez analizada la importancia de la semipresencialidad y los ejes que la articulan, nos hemos propuesto diseñar un modelo para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial (*cf.* Galán-Mañas, 2009 y Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010). Para alcanzar ese objetivo, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar una propuesta pedagógica de unidades didácticas para la enseñanza de la traducción.
- Experimentar el modelo propuesto con el fin de evaluar su adecuación.
- Analizar los resultados obtenidos en la experimentación.
- Ajustar la propuesta a partir de los resultados obtenidos.

3.1. Contexto

El modelo para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial se ha diseñado para dos asignaturas de la licenciatura de Traducción e Interpretación en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona (*cf.* Galán-Mañas, 2009 y Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010):

- Iniciación a la traducción del inglés (primera lengua extranjera) al español (lengua materna). Esta asignatura consta de 4,5 ECTS. Los alumnos disponen de tres horas lectivas semanales distribuidas en dos sesiones de 1,5 horas dos veces por semana.
- Traducción científico-técnica del inglés (primera lengua extranjera) al español (lengua materna). La asignatura de traducción científico-técnica del inglés al español, con 3,75 ECTS se cursa en tercer año de carrera y tiene la misma distribución horaria que la anterior.

3.2. Grado de semipresencialidad

El cómputo de presencialidad en términos de horas de trabajo del estudiante se ha realizado a partir de los ECTS de cada una de las asignatu-

ras (*cf.* Galán-Mañas, 2009 y Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010) y se ha otorgado un 35% de presencialidad del total de horas de trabajo del estudiante.

Estos cálculos sirven de orientación para la programación de la semipresencialidad de la asignatura, si bien en el caso concreto de las unidades didácticas se adapta a la especificidad de los contenidos que se deben trabajar, de manera que algunas unidades se realizan mayoritariamente de forma presencial y otras especialmente a distancia. Al ser la traducción una competencia básicamente procedimental el estudiante tiene que aprender a hacer y esto supone que, especialmente en los niveles de iniciación, hay más trabajo presencial, ya que el estudiante debe automatizar los procesos de la traducción y la aplicación de métodos y procedimientos de traducción y documentación. Esto quiere decir que, al principio, el aprendizaje es mayoritariamente guiado y progresivamente se hace más autónomo.

3.3. Fases del diseño de un curso semipresencial para la formación de traductores

Para el diseño del curso semipresencial hemos seguido las siguientes fases (*cf.* Galán-Mañas, 2009): análisis, diseño, aplicación, evaluación y ajuste. Seguir estas fases garantiza que se conozcan las necesidades de los estudiantes, se planifique y diseñe el curso teniendo en cuenta dichas necesidades, se imparta, se evalúe su adecuación y se mejoren los aspectos necesarios. A continuación detallamos cada una de estas fases:

- 1) Análisis de las necesidades. La primera fase del diseño de un curso semipresencial consiste en analizar las necesidades. Como punto de partida habría que considerar las siguientes cuestiones:
 - Razón por la que se opta por un curso semipresencial. En nuestro caso, optamos por la semipresencialidad siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, pero muy especialmente porque creemos que la combinación de sesiones presenciales y no presenciales y la utilización de tecnologías en los actos formativos refuerzan la comprensión, la reflexión y la interacción, además de ofrecer flexibilidad horaria y promover la autonomía y responsabilidad del estudiante.
 - Grupo al que se dirige el curso (número de estudiantes, conocimientos previos en traducción y los idiomas de trabajo, competencia en las herramientas tecnológicas, porcentaje de estudiantes que

trabajan y que podrán dedicarle menos horas a la asignatura o porcentaje de estudiantes extranjeros (que deberán traducir a una lengua que no será su lengua materna) del grupo. Para recoger estos datos diseñamos un cuestionario que los estudiantes deben completar al iniciar el curso.

- Objetivos de aprendizaje del curso.
 - Tecnologías disponibles. En la Universitat Autònoma de Barcelona, institución para la que hemos diseñado la propuesta en la modalidad semipresencial, disponemos del Campus Virtual, un entorno virtual de aprendizaje (EVA) con múltiples herramientas que van desde un repositorio de materiales didácticos, hasta un foro, un wiki, un servicio de mensajería o espacios para colgar avisos, noticias, consultar notas, etc. Además de las herramientas que ofrece el Campus Virtual, también se ha propuesto el uso de una bitácora o el uso compartido de documentos.
 - Personas que estarían involucradas en el diseño e implementación del curso, su disponibilidad horaria, su competencia tecnológica... Dadas las características de nuestra institución, nosotros deberíamos hacer la función de docente, tutor, creador y diseñador de los materiales de aprendizaje.
 - Enfoque pedagógico del diseño curricular. Hemos optado por un modelo constructivista y el enfoque por tareas de traducción propuesto por Hurtado (1999) y la formación por competencias aplicadas a la traducción (Hurtado: 2008).
 - Duración del curso. Las asignaturas para las que se han confeccionado los diseños curriculares son cuatrimestrales.
- 2) Diseño. Esta fase consiste en producir todos los materiales y actividades de aprendizaje, además de definir el grado de presencialidad y virtualidad, concretar las herramientas que se utilizarán en cada actividad, el formato que se dará a los materiales (texto, sonido, imagen, animación), la proporción de trabajo individual y en grupo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los criterios de evaluación, la estimación del tiempo de dedicación del estudiante y del docente o las competencias mínimas de los estudiantes para poder seguir el curso con normalidad.

Al diseñar un curso en la modalidad semipresencial es importante que la integración entre presencialidad y virtualidad se produzca

en todos los niveles: asignatura, unidad didáctica y actividad, aunque dadas las características de una institución de tradición presencial esto no ha sido siempre posible.

- 3) Implementación. Al implementar el curso, el docente, o en su caso el tutor, debe participar en toda una serie de actividades, como guiar en las actividades presenciales y virtuales, dar soporte técnico a los estudiantes, proporcionar retroalimentación, etc.

Antes de iniciar la completa implementación del curso, sería conveniente experimentar por lo menos una pequeña parte, ya sea con una muestra de unidades didácticas o con un grupo reducido de estudiantes. Esto permitiría identificar posibles problemas y corregirlos, especialmente en lo que se refiere al cálculo de los tiempos de dedicación (del estudiante o del docente), recursos, uso de las herramientas, tipo de actividades, consignas, etc.

- 4) Evaluación. La evaluación supone la recogida de información sobre el curso con el fin de medir y valorar los resultados obtenidos. Esto permitirá valorar el entorno físico y el entorno virtual de aprendizaje, los materiales y el proceso de aprendizaje.

En lo que se refiere al entorno físico, los datos pueden ofrecer información sobre si el aula está bien equipada, si se dispone de los programas necesarios, o si el personal de apoyo está disponible o, en su ausencia, si el profesor es capaz de resolver los problemas que surjan.

En cuanto al entorno virtual de aprendizaje, la evaluación debería valorar si el acceso a éste es fácil y rápido, si los sistemas de seguridad funcionan bien, si es fácil usarlo, si es posible seguir diferentes itinerarios a través del entorno de aprendizaje, si todas las aplicaciones funcionan correctamente y si los estudiantes han tenido problemas con las herramientas.

Los aspectos que habría que valorar respecto a los materiales de aprendizaje son si se indican las competencias que se trabajarán, si el lenguaje utilizado es claro, si el contenido es relevante y la progresión adecuada, si se promueve la práctica, si se ofrece retroalimentación personalizada y si están actualizados. Es necesario también valorar si el diseño de los materiales es consistente en todas las unidades didácticas.

Con la evaluación del proceso de aprendizaje se pueden explorar aspectos del curso semipresencial como el desarrollo de las competencias de comunicación virtual y las estrategias de aprendizaje, el uso hecho de los materiales de aprendizaje; el uso de las herramientas virtuales de comunicación (correo electrónico, foros de debate, chat); el equilibrio entre trabajo autónomo y en grupo y entre trabajo presencial y virtual.

5) Ajuste de la propuesta. Los resultados de la evaluación deben servir para ajustar la propuesta, aunque también es posible que no sea necesario introducir ningún tipo de cambio. Los cambios podrían consistir en:

- Introducir más trabajo presencial o virtual.
- Modificar la progresión de los contenidos.
- Asignar herramientas diferentes para la realización de las actividades.
- Retocar el diseño de los materiales.
- Detallar mejor las consignas de las actividades.
- Modificar el calendario de actividades para conceder más o menos tiempo.
- Eliminar, modificar o introducir actividades de aprendizaje.

En definitiva, el éxito de un diseño dependerá del conocimiento que se tenga de las necesidades del grupo de aprendizaje en general y de cada individuo en particular. Es importante también que los objetivos sean realistas y que la combinación entre presencia y virtualidad adecuada. Asimismo, hay que decidir qué herramientas tecnológicas se ajustan mejor a las características del curso y a las competencias de los estudiantes.

4. EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA SEMIPRESENCIAL

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, es importante comprobar en la práctica previa por lo menos una pequeña parte de los materiales de un curso antes de implementarlo totalmente. En este sentido, antes de aplicar las dos propuestas pedagógicas que hemos diseñado para la formación de traductores en la modalidad semipresencial, hemos evaluado dos

unidades didácticas de cada una de las propuestas (*cf.* Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010).

Los objetivos que nos planteamos con esta evaluación eran: 1) analizar los resultados obtenidos en la evaluación con el fin de valorar la adecuación del modelo de semipresencialidad de las dos propuestas pedagógicas y 2) ajustar las propuestas pedagógicas a partir de dichos resultados.

4.1. Contexto de la evaluación

La evaluación se ha realizado con dos unidades didácticas en la asignatura Iniciación a la traducción y otras dos unidades en Traducción científico-técnica. Ambas asignaturas forman parte del plan de estudios de la licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

El objetivo era valorar la adecuación del modelo de las propuestas para la enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial, para mejorarlas. En concreto, queríamos averiguar la adecuación de: 1) el grado de presencialidad y distancia en las unidades didácticas en general y en las actividades en particular; 2) el tipo de tutela; 3) el diseño de los materiales, teniendo en cuenta que parte de las actividades se realizan de forma autónoma y, por tanto, sin las explicaciones del profesor; 4) la carga de trabajo que supone la semipresencialidad; 5) la metodología utilizada, y 6) las herramientas de comunicación que promueven la semipresencialidad.

Se ha llevado a cabo a lo largo del segundo semestre del curso 2008-2009 en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona, con 65 estudiantes.

4.2. Caracterización de la muestra

La muestra la forman los estudiantes que han seguido cada una de las asignaturas en que se han probado las unidades didácticas que proponemos. En el caso de Iniciación a la traducción, han participado en la evaluación 30 estudiantes, mientras que en traducción especializada, 35.

En el siguiente cuadro presentamos el perfil de los alumnos. Los datos recogidos muestran qué porcentaje de estudiantes trabaja —y la cantidad de horas que trabajan por semana—, con lo cual se puede deducir el número de horas que pueden dedicarle a la asignatura por semana. También se muestra su grado de competencia con las TIC.

Asignatura	Perfil de los alumnos
Iniciación a la traducción	<ul style="list-style-type: none"> - Situación laboral <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes que trabajan: 4 (14%) • Media de horas que trabajan por semana: 11,4 - Competencia en TIC <ul style="list-style-type: none"> • Calificación media otorgada por los propios estudiantes: 6,2 <ul style="list-style-type: none"> ○ 9 - 10: 3 (10%) ○ 7 - 8,9: 11 (38%) ○ 5 - 6,9: 7 (24%) ○ 3 - 4,9: 4 (14%) ○ 0 - 2,9: 4 (14%)
Traducción especializada	<ul style="list-style-type: none"> - Situación laboral <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes que trabajan: 20 (59%) • Media de horas que trabajan por semana: 10,9 - Competencia en TIC <ul style="list-style-type: none"> • Calificación media otorgada por los propios estudiantes: 5,5 <ul style="list-style-type: none"> ○ 9 - 10: 0 (0%) ○ 7 - 8,9: 9 (31%) ○ 5 - 6,9: 13 (45%) ○ 3 - 4,9: 1 (3%) ○ 0 - 2,9: 6 (21%) <p data-bbox="436 953 904 981">Nota: 3 estudiantes cursan la asignatura a distancia.</p>

Como se puede observar, en el caso de Iniciación a la traducción, sólo trabaja el 14%. Respecto a su competencia en las TIC, vemos que la calificación media que se otorgan es de 6,2 sobre 10, si bien el 28% se puntúa por debajo de 5.

En Traducción especializada, observamos que un 59% trabaja una media de 10,9 horas por semana. La nota media que se atribuyen respecto a su competencia en las TIC es de 5,5 y, en total, el 25% se puntúa con una nota inferior a 5.

4.3. Instrumento para la recogida de datos

El instrumento que se ha utilizado a lo largo de la evaluación para recoger datos ha sido el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial (*cf.* Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010). (Véase el cuestionario de evaluación de la enseñanza semipresencial; Anexo 1).

El cuestionario sobre la valoración de la enseñanza nos permite recoger datos de cuál es la opinión de los estudiantes sobre la unidad didáctica en general y, en concreto, sobre la modalidad semipresencial. En el cuestionario se mezclan las preguntas cerradas, en las que el estudiante sólo tiene que indicar una puntuación de 1 (=nada) a 5 (=mucho), con preguntas abiertas en las que se le solicita que escriba algún comentario. Los apartados de que consta el cuestionario son: aprendizaje, metodología de la semipresencialidad, tutorías, herramientas virtuales, evaluación, carga de trabajo, diseño de los materiales, observaciones. Este cuestionario lo tuvieron que completar los estudiantes en clase al finalizar cada unidad.

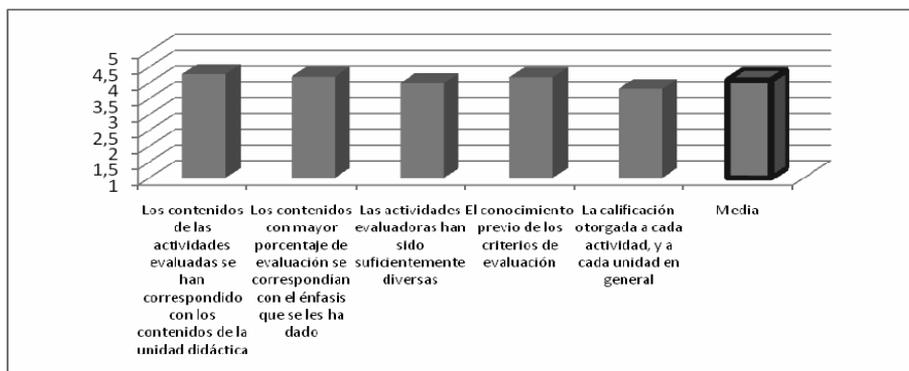
5. RESULTADOS

En este apartado, resumimos los resultados recogidos de la evaluación que hemos llevado a cabo (Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010) y mostramos el resultado global obtenido de ambos grupos.

5.1. Sistema de evaluación en la enseñanza semipresencial

Los datos del cuestionario de evaluación de la enseñanza son de dos tipos: cuantitativos (preguntas cerradas) y cualitativos (preguntas abiertas).

Los datos cuantitativos, en los que el estudiante tenía que otorgar una puntuación de 1 a 5, se han analizado, en primer lugar, por pregunta y estudiante. Esto ha permitido estudiar qué preguntas alcanzaban puntuaciones más altas y cuáles eran mal valoradas por los estudiantes. Posteriormente se ha calculado la media que ha otorgado cada estudiante al apartado, tal y como se muestra en el siguiente gráfico.



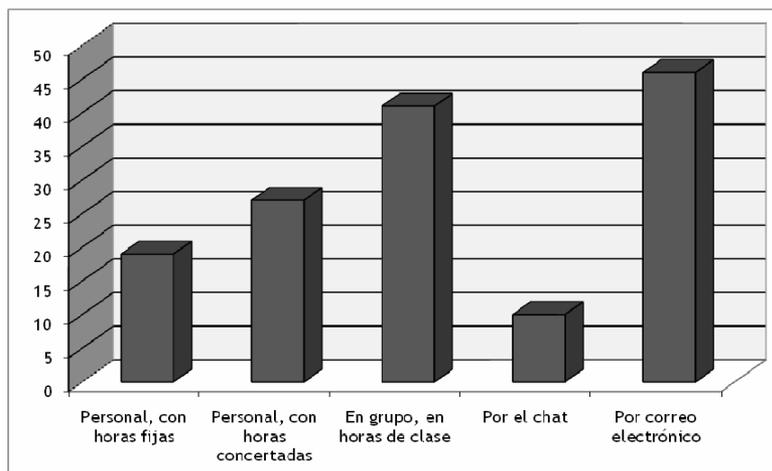
Como se puede observar en el gráfico, todas las preguntas de este apartado han obtenido una puntuación superior a 3,5, lo cual demuestra que los estudiantes están satisfechos con el sistema de evaluación diseñado.

Con estos resultados, podemos afirmar que el sistema de evaluación aplicado ha sido considerado transparente gracias a las rúbricas y el baremo de corrección de traducciones. En este sentido, los estudiantes han considerado importante disponer de las rúbricas de las actividades de evaluación, que les han guiado en lo que debían hacer, en cómo debían hacerlo, así como en los niveles que podían alcanzar en función de su desempeño.

Consideramos que el hecho de poner a disposición de los estudiantes las matrices de evaluación y que las actividades evaluadoras sean suficientemente diversas ha tenido como consecuencia calificaciones más altas.

5.2. Tutela

En lo que se refiere al tipo de seguimiento tutelado (Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010), hemos constatado que los estudiantes prefieren el uso del correo electrónico (46 estudiantes) para resolver sus dudas con el profesor y, en segundo lugar, hacerlo en horas de clase y en grupo (41 estudiantes), con el fin de no tenerse que desplazar hasta el despacho del profesor y, posiblemente, perder una clase.

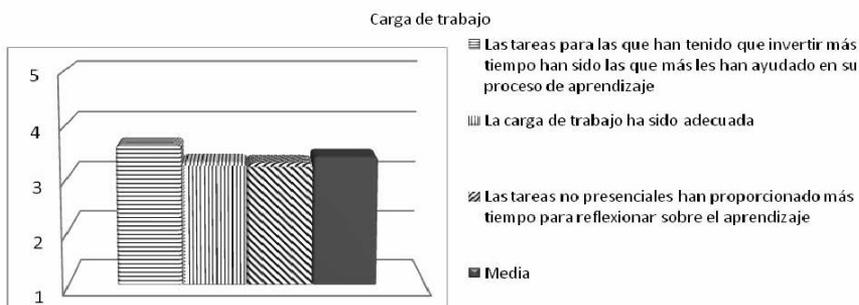


Estos resultados coinciden entre los estudiantes de primer año de carrera como en los de tercero. Esto pone de manifiesto que el sistema tradicional de tutela, con horas fijas en el despacho para la atención del alumnado ha dejado de funcionar. Por ello, consideramos que sería necesario que la universidad aceptara la tutela virtual como una nueva forma de seguimiento del alumnado. En este sentido, se deberían sustituir las horas de permanencia del profesorado en el despacho por horas de seguimiento virtual durante las que el profesor pueda dar respuesta a multitud de correos electrónicos o dinamizar un chat o un foro para resolver las dudas de los estudiantes.

5.3. Carga de trabajo

La media atribuida a este apartado (Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010) ha sido de 3,38 y las puntuaciones de las distintas preguntas son:

- Las tareas para las que han tenido que invertir más tiempo han sido las que más les han ayudado en su proceso de aprendizaje (3,63).
- La carga de trabajo ha sido adecuada (3,31). Esta puntuación baja se debe tal vez a que los estudiantes consideran que la semipresencialidad exige mayor dedicación.
- Las tareas no presenciales han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre el aprendizaje (3,29). Este aspecto creemos que está relacionado con el anterior y, dado que han considerado que la semipresencialidad supone mayor carga de trabajo que la presencialidad, han opinado que no les ha proporcionado tiempo para reflexionar. Esto mismo lo han manifestado en las preguntas abiertas, en las que se puede comprobar que algunos estudiantes, si bien han considerado que la carga de trabajo era adecuada, opinan que han dispuesto de poco tiempo para realizarlas y que el trabajo en grupo les ha supuesto cierto desgaste, especialmente en Iniciación a la traducción ya que los grupos los creó la profesora aleatoriamente.
- Las unidades didácticas han sido consideradas de dificultad media, salvo en una de las unidades de Iniciación a la traducción, en que el 15% de los estudiantes ha considerado la unidad muy difícil y el 46%, difícil.

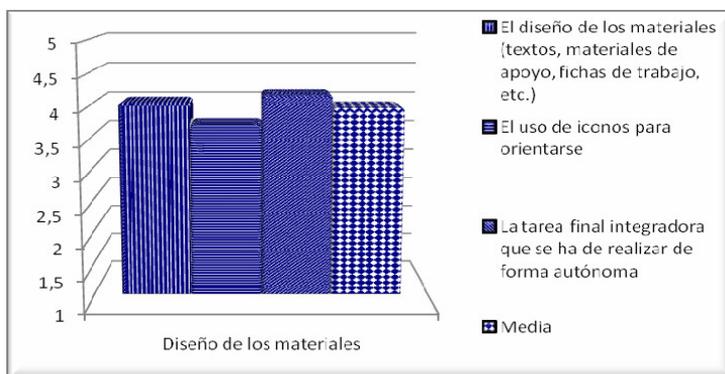


Como se puede observar en los resultados, la carga de trabajo ha sido considerada media en ambos grupos. De hecho, varios de los comentarios que los estudiantes han escrito en las preguntas abiertas coincidían en apuntar que las actividades que les han supuesto mayor carga de trabajo han sido aquellas relacionadas con el foro. Consideramos que ello se debe a que los estudiantes todavía se sienten algo inseguros frente a algunas herramientas con las que no están suficientemente familiarizados.

5.4. Diseño de los materiales

Los estudiantes han otorgado a esta cuestión (Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010) una puntuación media de 3,96 y han considerado adecuados los siguientes aspectos:

- El diseño de los materiales (textos, materiales de apoyo, fichas de trabajo, etc.) (4,04).
- El uso de iconos para orientarse (3,69).
- La tarea final integradora que se ha de realizar de forma autónoma al finalizar cada unidad didáctica (4,16).

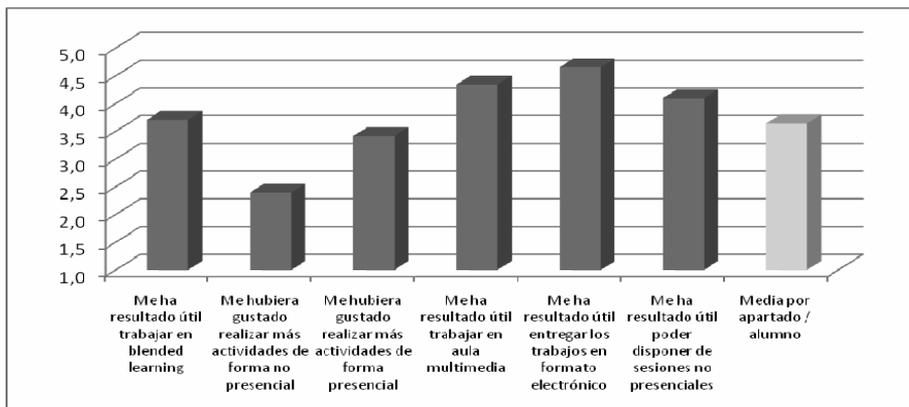


Los datos ponen de manifiesto que los estudiantes dan una gran importancia al diseño de los materiales, ya que parte de este material lo deberán trabajar de forma autónoma. Otra cuestión a la que le otorgan importancia es la tarea final de tipo integrador, que les brinda la oportunidad de poner en práctica de forma autónoma las competencias trabajadas a lo largo de cada unidad.

5.5. Metodología de la semipresencialidad

A la vista de los resultados sobre la metodología de la semipresencialidad aplicada, observamos que los estudiantes valoran que ha sido correcta, con una puntuación media de 3,56 (Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010). Esta puntuación es superior en el caso de la materia Traducción científico-técnica, con 3,65, frente a la de Iniciación a la traducción, con un 3,47, lo cual demuestra que los estudiantes de tercer año de la licenciatura están un poco más predispuestos que los estudiantes de primero para el trabajo autónomo que requiere la semipresencialidad.

Los estudiantes han valorado de gran utilidad (con una puntuación de 3,91) poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar de manera autónoma en equipo o individualmente, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.). No obstante, no desearían disponer de más sesiones no presenciales de las ya asignadas, como demuestra el 2,3 entre 5 otorgado a esta pregunta y, en caso de darles la opción, se decantarían por la presencialidad, ya que otorgan un 3,42 a esta pregunta.



El grado de presencialidad de ambas asignaturas, un 35% del total de horas de trabajo del estudiante, ha sido considerado adecuado, ya que los estudiantes han indicado que les ha resultado útil trabajar en un modelo de *blended learning* y disponer de sesiones no presenciales para realizar ciertas actividades, si bien no introducirían más actividades no presenciales.

5.6. Herramientas virtuales

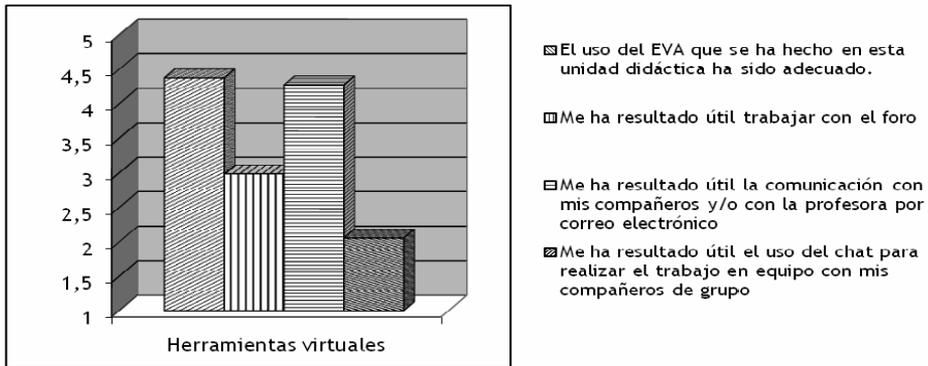
Sobre el uso de herramientas virtuales que promueven la semipresencialidad (Galán-Mañas, 2009; Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2010), la opinión de los estudiantes es unánime, ya que eligen el campus virtual como primera preferencia, el correo electrónico como segunda y el foro como tercera. El chat no aparece como herramienta favorita, ya que prácticamente no aparece situada como primera opción; de hecho en la mayoría de casos la han situado como cuarta y última opción. A pesar de preguntarles si preferían alguna otra herramienta que no estuviera mencionada en el cuestionario ningún estudiante ha propuesto otra distinta.

En relación con el Campus Virtual, en las preguntas cuantitativas, los estudiantes han puntuado con un 4,37 el uso que se ha hecho en las unidades y de él han opinado que no explorarían más o menos alguna de sus funciones. En las preguntas abiertas han destacado: que los materiales se encuentran fácilmente y están muy organizados; el poder acceder a ellos desde cualquier ordenador; la posibilidad de comunicarse con los miembros de la clase y con la profesora; la entrega de trabajos desde cualquier lugar y a cualquier hora; el poder recibir avisos y noticias.

En cuanto al foro, hemos constatado que, en general, está muy bien valorado en las preguntas abiertas. En este sentido, los estudiantes apuntan que el debate escrito es más rico, que permite debatir con el resto de grupos, se puede participar cuando a uno le va bien, es un método dinámico y posibilita profundizar la opinión; no obstante, también han opinado que es impersonal y que a veces no todo el mundo participa. A pesar de estos comentarios positivos, en las preguntas cuantitativas, al preguntarles si les había resultado útil trabajar con el foro, han otorgado una puntuación de 2,98; tal vez se debe a la carga de trabajo que supone participar en un foro.

El correo electrónico, en cambio, ha recibido una puntuación de 4,27 por su utilidad en la comunicación con los compañeros. Y en las preguntas abiertas han destacado que sirve para contactar de forma rápida y a cualquier hora sin necesidad de desplazarse a la universidad, es útil para organizarse y comunicarse con los miembros del grupo, permite resolver dudas puntuales y, al ser escrito, es más gráfico y claro.

El *chat* lo han puntuado únicamente con un 2,98 y en las preguntas abiertas no han emitido ninguna opinión al respecto. Esto se ha debido a que muchos de los estudiantes no lo han utilizado.



6. CONCLUSIONES

La semipresencialidad nos proporciona los ejes que la articulan: presencia, distancia, sincronicidad y asincronicidad. Tras reflexionar sobre ellos podemos dar cuenta de los beneficios que se pueden obtener al combinarlos para crear un modelo de enseñanza/aprendizaje.

Teniendo en cuenta dichos beneficios, hemos diseñado dos propuestas pedagógicas para la enseñanza de la traducción en esta modalidad, tanto en un nivel de Iniciación a la traducción como para la Traducción científico-técnica. Posteriormente, se han evaluado dichas propuestas con el fin de valorar la metodología de la semipresencialidad, los materiales de aprendizaje, el tipo de dirección tutelada y la carga de trabajo que representa la semipresencialidad.

De los datos recogidos, se ha podido constatar que los estudiantes han valorado positivamente la metodología de la semipresencialidad empleada. En este sentido han destacado la importancia de disponer de sesiones no presenciales para el trabajo en grupo y autónomo, usar las herramientas virtuales, etc. De todos modos, no introducirían más trabajo a distancia del ya asignado, quizás porque tradicionalmente los estudios universitarios han sido presenciales.

Los estudiantes han hecho constar que la semipresencialidad crea dependencia en la tecnología, así como que es necesario que el centro educa-

tivo disponga de suficientes espacios para el trabajo en equipo dotados de ordenadores y conexión a la Red.

Se ha observado que la semipresencialidad representa una mayor carga de trabajo para el estudiante. Para reducir dicha carga, creemos que debe haber un cambio en el sistema de educación superior español, ya que sigue habiendo demasiada presencialidad, a la que ahora los estudiantes tienen que añadir trabajo autónomo y virtual.

Esta modalidad exige del estudiantado una alta capacidad de organización y de gestión del tiempo, algo que, a menudo, todavía no han adquirido los estudiantes de primer curso de una carrera.

La semipresencialidad ha provocado asimismo inseguridad entre los estudiantes de Iniciación a la traducción, suponemos que debido a la falta de hábito de trabajar de modo autónomo, usar las tecnologías y organizarse con otros miembros del grupo de forma virtual.

Por otro lado, creemos que la libertad que ofrece la semipresencialidad está muy bien valorada entre los estudiantes que compaginan estudios y trabajo y los que siguen sus estudios a distancia por estar de movilidad en el extranjero.

En relación con la propuesta pedagógica, esta evaluación nos ha permitido mejorarla. En este sentido, hemos reformulado algunas consignas, especialmente en el caso de las actividades no presenciales, y redefinido el calendario de las actividades, ya que para algunas actividades no se había concedido suficiente tiempo. Los datos demuestran que los estudiantes están satisfechos con la propuesta pedagógica, aunque consideramos que debería probarse con distintos grados de semipresencialidad.

En definitiva, esta evaluación ha servido para demostrar la idoneidad de la semipresencialidad, dado que promueve la autonomía, la responsabilidad de los estudiantes y la capacidad de autoorganización, que son de hecho tres competencias genéricas que contemplan todos los nuevos planes de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allan, B. (2007). *Blended Learning. Tools for teaching and training*. Londres: Facet Publishing.
- Bersin, J. (2004). *The blended learning book. Best practices, proven methodologies and lessons learned*. San Francisco: Pfeiffer.
- Brennan, M (2004). *Blended Learning and Business Change*. Chief Learning Officer Magazine. Disponible en: <http://www.clomedia.com/content/anmviewer.asp?a=349>. [consulta: 2004, 15 de enero].
- Bonk, C. y Graham, C. (2006). *The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Coaten, N. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, 69. Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp> [Consultado: 20-8-2008].
- Galán-Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Departamento de Traducción e Interpretación: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- Galán-Mañas, A. y Hurtado Albir, A. (2010). Blended learning in translator training. Methodology and results of an empiric validation. *The Translator and Interpreter Trainer*, 4 (2), 197-231.
- Garrison, R. y Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gros Salvat, B. (2005). Pautas pedagógicas para el diseño de cursos semipresenciales: entornos virtuales de aprendizaje. *Materiales para la docencia universitaria: orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Octaedro Editorial: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE, 45-82.
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR*, XXI (1), 17-64.
- Hurtado Albir, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa.
- Marsh, G., McFadden, A. y Price, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, VI (IV). Disponible en: <http://www.westga.edu/distance/ojdl/winter64/marsh64.htm> [consulta 2007, 10 de agosto]
- McDonald, J. (2006). *Blended Learning and Online Tutoring: A good Practice Guide*. Hampshire: Gower Publishing Limited.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page Ltd.

ANEXO 1

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL					
UNIDAD DIDÁCTICA _____					
Nombre y apellidos: _____					
El objetivo de este cuestionario es recoger información sobre las unidades didácticas semipresenciales que pueda servir para mejorar este curso en futuras ediciones. Indica tu grado de acuerdo o desacuerdo según la siguiente escala: 1= nada, 2 = poco, 3 = regular, 4 = bastante y 5 = mucho y argumenta tus respuestas, según el caso. Pon un círculo en la respuesta que convenga.					
APRENDIZAJE					
1. Esta unidad didáctica ha respondido a mis expectativas.	1	2	3	4	5
2. Los objetivos planteados al inicio de la unidad se han cumplido.	1	2	3	4	5
3. La progresión de los contenidos ha sido la adecuada. Yo cambiaría _____	1	2	3	4	5
4. Los contenidos que he echado de menos en esta unidad didáctica: _____					
5. Los contenidos que hubiera preferido no hacer: _____					
6. Los materiales trabajados en esta unidad didáctica han sido adecuados. En el caso de no considerarlos adecuados, razona por qué. _____	1	2	3	4	5
7. El nivel de dificultad / profundidad de la unidad didáctica ha sido adecuado.	1	2	3	4	5
8. Hubiera profundizado más en _____ Hubiera profundizado menos en _____					
9. Lo que más me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido _____ Lo que menos me ha ayudado en esta unidad didáctica ha sido _____					
10. De esta unidad didáctica yo cambiaría _____					
METODOLOGÍA DE LA SEMIPRESENCIALIDAD					
11. Me ha resultado útil trabajar esta unidad didáctica de forma semipresencial.	1	2	3	4	5
12. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma no presencial.	1	2	3	4	5
13. Me hubiera gustado realizar más actividades de forma presencial.	1	2	3	4	5
14. Me ha resultado útil trabajar en aula multimedia.	1	2	3	4	5
15. Me ha resultado útil entregar los trabajos en formato electrónico.	1	2	3	4	5
16. Me ha resultado útil poder disponer de sesiones no presenciales para realizar lecturas básicas sobre la unidad, participar en el foro, trabajar en equipo o de forma individual, realizar ejercicios o traducciones que se solicitaban en la unidad, hacer trabajo de campo (búsqueda de herramientas, tarifas, etc.).	1	2	3	4	5
17. Me hubiera gustado explotar (más) las actividades no presenciales de tipo (debate en el chat, debate en el foro, trabajo en equipo, etc.): Especifica cuáles: _____	1	2	3	4	5
18. Indica los beneficios de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial: _____					
19. Indica las desventajas de la semipresencialidad con respecto a la enseñanza presencial: _____					
20. Indica con qué problemas te has encontrado en las sesiones no presenciales: _____					
TUTELA					
21. El tipo de tutela que me resulta más práctico con el docente es (pon una cruz en el recuadro correspondiente): a) Personal, con horas fijas b) Personal, con horas concertadas c) En grupo, en horas de clase d) Por el <i>chat</i> e) Por correo electrónico f) Otras, especifica cuáles _____					
HERRAMIENTAS VIRTUALES					
22. Indica qué beneficios has encontrado con relación al uso de las siguientes herramientas virtuales: a) foro: _____ b) correo electrónico: _____ c) Campus Virtual: _____					
23. Indica qué herramienta prefieres de todas las herramientas que promueven la semipresencialidad. Señala las más útiles por orden de jerarquía. <input type="checkbox"/> Entorno virtual de aprendizaje (EVA) <input type="checkbox"/> Foro <input type="checkbox"/> Chat <input type="checkbox"/> Correo electrónico <input type="checkbox"/> Otros, especifica cuáles: _____					
24. Me ha resultado útil trabajar con el foro.	1	2	3	4	5
25. El uso del EVA que se ha hecho en esta unidad didáctica ha sido adecuado.	1	2	3	4	5
26. Indica si te hubiera gustado explotar más o menos alguna de las funciones del EVA. Especifica cuáles: _____	1	2	3	4	5
27. Me ha resultado útil la comunicación con mis compañeros y/o con la profesora por correo electrónico.	1	2	3	4	5
28. Me ha resultado útil el uso del <i>chat</i> para realizar el trabajo en equipo con mis compañeros de grupo.	1	2	3	4	5
No lo he utilizado					
EVALUACIÓN					
29. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con los contenidos de la unidad didáctica.	1	2	3	4	5
30. Los contenidos de los trabajos evaluados se han correspondido con el énfasis que ponía la profesora en cada actividad.	1	2	3	4	5
31. Las actividades de esta unidad que cuentan para la evaluación de la asignatura me han parecido suficientemente diversas.	1	2	3	4	5
32. Me ha resultado útil disponer de los criterios de evaluación para orientarme en la realización de las actividades.	1	2	3	4	5

33. Me ha parecido correcta la calificación que se ha otorgado a cada actividad.	1	2	3	4	5
34. Me ha parecido correcta la forma de evaluar la unidad. Hubiera cambiado:	1	2	3	4	5
CARGA DE TRABAJO					
35. El ritmo de la unidad didáctica ha sido: Muy lento = 1, lento = 2, normal = 3, rápido = 4, muy rápido = 5.	1	2	3	4	5
36. De media, la cantidad de horas de trabajo fuera del aula que he invertido para esta unidad didáctica ha sido: 0-2 = 1, 2-5 = 2, 5-7 = 3, 8-12 = 4, >12 = 5	1	2	3	4	5
37. Las tareas para las que he tenido que invertir más tiempo de trabajo han sido las que más me han ayudado en mi proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5
38. Las tareas no presenciales me han proporcionado más tiempo para reflexionar sobre mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
39. Las tareas que me han dado más trabajo han sido:					
40. La carga de trabajo me ha parecido adecuada.	1	2	3	4	5
41. Esta unidad didáctica, comparada con otras, ha sido: Muy fácil = 1, fácil = 2, normal = 3, difícil = 4, muy difícil = 5.	1	2	3	4	5
DISEÑO DE LOS MATERIALES					
42. El diseño de los materiales de la unidad didáctica me ha parecido adecuado y fácil de entender (fichas, textos, material de apoyo, calendario, etc.).	1	2	3	4	5
43. El uso de los iconos en las actividades me ha resultado útil.	1	2	3	4	5
44. Ha sido útil acabar la unidad didáctica con una tarea final que se tenía que realizar de forma autónoma, ya fuera en grupo o de forma individual.	1	2	3	4	5
OBSERVACIONES					
45. Indica las características de esta unidad didáctica que se deberían mejorar de forma prioritaria (especificar aspectos que no aparecen en las preguntas anteriores). Sé lo más explícito posible.					
46. Utiliza este espacio para aclarar cualquiera de las respuestas que has dado o para añadir algún comentario.					

PALABRAS CLAVE

Enseñanza y aprendizaje de la traducción, semipresencialidad, evaluación, tecnologías de la información y la comunicación, enfoque por tareas y proyectos

KEY WORDS

Translator training, blended learning, evaluation, information and communication technologies, task and project based learning.

PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

Anabel Galán-Mañas, doctora en Traducción y Estudios Interculturales e Investigadora Postdoctoral en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Imparte clases de traducción en diferentes niveles y especialidades. Sus líneas de investigación incluyen la formación de traductores, especialmente en el área de la semipresencialidad, y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de la traducción. Ha participado en diferentes proyectos de innovación educativa, del uso de las tecnologías de la traducción y de la adquisición de la competencia traductora, y es autora de diversas comunicaciones y artículos sobre el uso de las TIC en la formación de traductores.

Dirección de la autora: Departamento de Traducción e Interpretación
Edificio K
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra. España
E-mail: isabel.galan@uab.cat

Fecha Recepción del Artículo: 28. Septiembre. 2010
Fecha Revisión del Artículo: 19. Julio. 2011
Fecha Aceptación del Artículo: 29. Julio. 2011
Fecha Revisión para publicación: 20. Agosto. 2012

