

NÚM. XVII 2023

ISSN: 1989-4376

# redit

Revista Electrónica de Didáctica  
de la Traducción y la Interpretación

MONOGRÁFICO

La resiliencia en los nuevos métodos de aprendizaje.  
Nuevas perspectivas en la enseñanza de la traducción  
y la interpretación *online*

Coordinador: Rubén González Vallejo

redit

### artículos

- Presentación: La resiliencia en los nuevos métodos de aprendizaje.  
Nuevas perspectivas en la enseñanza de la traducción y la interpretación *online*  
*Presentation: resilience in new learning methods.*  
*New perspectives in teaching translation and interpreting online*  
**RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO** ..... 3-5
- FOIL (Formación *Online* para las Industrias del Lenguaje):  
La formación en traducción en la era digital  
*FOIL (Formación Online para las Industrias de la Lengua - Online Training for the Language Industries): translation training in the digital age*  
**SUSANA ÁLVAREZ ÁLVAREZ, VERÓNICA ARNÁIZ UZQUIZA Y ÁLVARO MARÍN GARCÍA** ..... 7-19
- Traducción entre lenguas propias (español-catalán):  
hacia un aprendizaje autónomo de las interferencias  
*Translation between own languages (Spanish-Catalan): towards an autonomous learning of interferences*  
**ELISENDA BERNAL, MARTA MARFANY Y MONTSERRAT CUNILLERA** ..... 21-36
- El uso de PSeInt para el desarrollo integrado del pensamiento computacional,  
de las destrezas lingüísticas y de inglés para fines específicos en entornos basados  
en traducción audiovisual didáctica  
*The use of PSeInt for integrated development of computational thinking, linguistic skills,  
and English for specific purposes in environments based on educational audiovisual translation*  
**ANTONIO-JESÚS TINEDO-RODRÍGUEZ** ..... 37-54
- La traducción automática y la posesición en el marco de la enseñanza híbrida:  
una perspectiva colaborativa e instrumental  
*Machine translation and post-editing within the framework of hybrid teaching:  
a collaborative and instrumental perspective*  
**CRISTINA RODRÍGUEZ-FANCA Y CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA** ..... 55-68
- El Faro clase: cómo hacer uso del b-learning en la asignatura de lengua  
y cultura francesas aplicadas a la traducción e interpretación*  
*The Faro class: how to use b-learning in the subject of French language  
and culture applied to translation and interpreting*  
**JORGE VALDENEBRO SÁNCHEZ** ..... 69-91
- Estresores derivados de la interpretación simultánea remota:  
el foro de discusión como herramienta de identificación en la formación  
*Stressors derived from remote simultaneous interpretation:  
the discussion forum as an identification tool for training*  
**OLIVIA HERNÁNDEZ BELLA** ..... 93-105



## Presentación: La resiliencia en los nuevos métodos de aprendizaje. Nuevas perspectivas en la enseñanza de la traducción y la interpretación *online*

*Presentation: resilience in new learning methods.  
New perspectives in teaching translation and interpreting online*

 RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO

Universidad de Zaragoza

El legado de la situación pandémica ha repercutido negativamente en gran parte de los sectores industriales que componen la columna vertebral de las economías nacionales. Sin embargo, la necesidad imperante de comunicación en campos específicos, como el médico o el comercio electrónico, ha incrementado la demanda de servicios lingüísticos para facilitar la interacción entre las nuevas empresas y entre los organismos oficiales y el campo de la investigación. Esto ha creado una necesidad de adaptación en los servicios y en la forma de trabajar de los profesionales del sector lingüístico a partir de las condiciones sanitarias impuestas, ya que las rigurosas medidas impuestas imposibilitaban la presencialidad de eventos. A tal propósito, las videoconferencias adquirieron un valor decisivo en la comunicación, provocando un periodo de transición en la profesión de no fácil adaptación, junto con la aparición de nuevos instrumentos digitales y un nuevo contexto laboral. Como respuesta, los planes en Traducción e Interpretación han ido modificando la forma de transmitir contenidos, a través de nuevos recursos informáticos y métodos de enseñanza, pues el carácter empírico de tal profesión había gozado mayormente de una visión presencial.

Por todo ello, con el presente número monográfico se ha pretendido recoger el estado de la cuestión y una puesta al día de los recursos y estrategias en la enseñanza online de la traducción y la interpretación, fruto de prácticas docentes y uso de las TIC. El objetivo es otorgar un ciclo de reflexiones actuales acerca del futuro de especialidades en donde la interacción y el contacto visual entre el profesor y el alumno se postula como un elemento indisoluble, como en el caso de nuestra profesión. Las líneas de investigación que abrazan las propuestas que aquí se presentan son los cambios de paradigma y estudios de campo en la enseñanza de la traducción e interpretación,

la formación y competencias digitales del traductor/intérprete, las nuevas TIC y plataformas de enseñanza virtual en traducción e interpretación, las experiencias didácticas en clase de traducción e interpretación, y la interpretación simultánea remota como recurso didáctico.

Inicialmente, Susana Álvarez Álvarez (Universidad de Valladolid), Verónica Arnáiz Uzquiza (Universidad de Valladolid) y Álvaro Marín García (Universidad de Granada), con la propuesta titulada “FOIL (Formación *Online* para las Industrias del Lenguaje): La formación en traducción en la era digital”, demuestran la eficacia de un proyecto que ofrece un nuevo modelo formativo dedicado a los estudiantes y que aborda las nuevas necesidades de la industria del lenguaje. Conscientes de las necesidades del mercado actual, sobre todo ante exigencias profesionales inminentes como las producidas por el Covid-19, y de la falta de respuesta inmediata por parte de los planes de estudio, proponen cinco módulos para dar respuesta a las diferentes situaciones y contextos laborales que crean la brecha entre la profesión y el mundo académico. El objetivo es crear propuestas realistas, adaptadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, que superen el interés de los investigadores por el uso de nuevas herramientas informáticas en la industria del lenguaje.

La contribución de Elisenda Bernal, Marta Marfany y Monserrat Cunillera (Universitat Pompeu Fabra), titulada “Traducción entre lenguas propias (español-catalán): hacia un aprendizaje autónomo de las interferencias”, se centra en una propuesta en línea llamada Traduscopi (<traduscopi.wixsite.com>), creada para la mejora de la competencia lingüística en catalán a partir de las interferencias lingüísticas derivadas del contacto con el español y francés. Con base en un estudio previo y un proyecto de innovación docente, las autoras intentan responder a las exigencias educativas que surgen de la modalidad híbrida impuesta por la situación pandémica y a las necesidades de implantar nuevos métodos docentes a favor de la autonomía del estudiante. El recurso es de libre acceso y de actualización periódica, y está elaborado mediante actividades de traducción y corrección que trabajan sobre los principales errores lingüísticos en las combinaciones francés-catalán y español-catalán.

Antonio Jesús Tinedo Rodríguez (Universidad de Córdoba), mediante “El uso de PSeInt para el desarrollo integrado del pensamiento computacional, de las destrezas lingüísticas y de inglés para fines específicos en entornos basados en traducción audiovisual didáctica”, resalta la importancia que tiene el método STEAM, el cual está compuesto por el método STEM en su combinación con las Humanidades a través de un corte interdisciplinar. Con escasa repercusión todavía en los análisis y estudios actuales, el autor propone desarrollar el pensamiento computacional y la competencia traductológica en textos especializados a través de la Traducción Audiovisual Didáctica (TAD), dada la multimodalidad que impone la educación del siglo XXI.

Cristina Rodríguez Faneca (Universidad de Córdoba) y Concepción Martín Martín-Mora (Universidad Pablo de Olavide), con “La traducción automática y la posesición en el marco de la enseñanza híbrida: una perspectiva colaborativa e instrumental”, detallan una experiencia docente derivada de las nuevas imposiciones de un mercado laboral cada vez más basado en la traducción automática



y la posesición. La propuesta se centra en la necesidad de acercar al alumnado a estas prácticas y de desarrollar sus competencias profesionales. Para ello, se han realizado dinámicas grupales en un entorno de enseñanza híbrida que ha posibilitado el debate, en donde se han podido trabajar los diferentes problemas de estilo y terminológicos que arrojaban los motores comerciales de traducción automática. Por último, manifiestan la propuesta de extender el proyecto a otros centros donde impartan el Grado en Traducción e Interpretación y a otras lenguas.

Jorge Valdenebro Sánchez (Université de Lorraine), con “*El Faro clase: cómo hacer uso del b-learning en la asignatura de lengua y cultura francesas aplicadas a la traducción e interpretación*”, nos trae una propuesta docente virtual llevada a cabo en la asignatura de Lengua y cultura C aplicadas a la Traducción e Interpretación (IV) (Francés) del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2021-2022. El objetivo es ofrecer autonomía al alumnado en el estudio del léxico de cada uno de los bloques de la materia a partir de una actividad inspirada en el programa de radio *El Faro*. La metodología *blended learning* ha permitido la adquisición contextualizada del vocabulario, el trabajo en equipo, trabajar con diferentes instrumentos informáticos y desarrollar la competencia documental.

Por último, Olivia Hernández Bella (Universidad de Granada), a través de “*Estresores derivados de la interpretación simultánea remota: el foro de discusión como herramienta de identificación en la formación*”, ahonda en la importancia de la interpretación simultánea y su formación profesional como consecuencia de su incremento a partir de la situación pandémica. La autora propone un foro de discusión para analizar las principales dificultades de la profesión en estudiantes en formación, de entre las que se identifican la privacidad, las dificultades técnicas, la pérdida de información por el lenguaje no verbal y las limitaciones derivadas de la distancia entre compañeros de trabajo. Estos estresores sirven de punto de referencia para abordar nuevas metodologías docentes y proponer nuevos planes de estudios, además de crear comparaciones con análisis realizados en estudiantes en tiempos no pandémicos e intérpretes actuales, con el fin de abordar las (des)ventajas de la interpretación simultánea remota.



## FOIL (Formación *Online* para las Industrias del Lenguaje): La formación en traducción en la era digital

*FOIL (Formación Online para las Industrias de la Lengua - Online Training for the Language Industries): translation training in the digital age*

RECIBIDO 21/07/2023 | ACEPTADO 21/09/2023

 SUSANA ÁLVAREZ ÁLVAREZ  VERÓNICA ARNÁIZ UZQUIZA  ÁLVARO MARÍN GARCÍA  
Universidad de Valladolid

### ABSTRACT

The continued growth of the language industries has boosted the emergence of scattered training solutions in the field of Translation, unveiling the clear gap between the needs of industry and the solutions provided by academia. The FOIL project (*Formación Online para las Industrias del Lenguaje - Online Training for the Language Industries*) aims to develop an innovative, online training model that takes advantage of current technological developments to offer new, industry-oriented, research-based qualifications. The main objective of the training model, integrated by five independent but complementary modules, is to meet needs of the language industries, lowering barriers for those who cannot access current qualification opportunities either for personal, economic, geographic, or any other reason, or looking for reskilling opportunities.

**KEY WORDS:** language industries; translation; FOIL; online training; reskilling.

### RESUMEN

Ante el crecimiento continuado del sector de las industrias del lenguaje, han surgido soluciones formativas dispersas desde el ámbito de la traducción que ponen de manifiesto una clara brecha entre las necesidades de la industria y las soluciones aportadas por el mundo académico. El proyecto FOIL (*Formación Online para las Industrias del Lenguaje*)\* pretende desarrollar un modelo formativo virtual e innovador que aproveche los avances existentes para ofrecer una cualificación nueva, orientada a la industria y basada en la investigación. Compuesto de cinco módulos independientes y complementarios entre sí, la propuesta está destinada a cubrir las necesidades de las industrias del lenguaje, garantizando el acceso, entre otros, a aquellos profesionales en riesgo de exclusión, o a quienes buscan actualizar sus competencias profesionales.

**PALABRAS CLAVE:** industrias del lenguaje; traducción; FOIL; formación online; competencias profesionales.

\* Este proyecto está cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de la Universidad de Valladolid y ni la Comisión Europea, ni el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) son responsables del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las industrias del lenguaje (IL) han crecido de forma continuada en los últimos diez años. En la actualidad son uno de los sectores económicos más sólidos con un crecimiento estimado interanual del 11 % en 2020 (Arevalillo-Doval, 2021; EUATC, 2021) y del 7 % en los próximos años (Nimzdi, 2022).

Las IL han experimentado un crecimiento espectacular tanto cuantitativa como cualitativamente, ofreciendo nuevas oportunidades profesionales que van desde la autoedición de contenidos (*desktop publishing*) hasta la postedición (EUATC, 2021).

En paralelo a este crecimiento, la industria ha experimentado un gran desarrollo tecnológico por lo que respecta a las destrezas requeridas, tanto que ha dejado rezagadas las propuestas formativas universitarias a pesar de los considerables esfuerzos de los educadores (Álvarez-Álvarez y Arnáiz Uzquiza, 2017; Galán-Mañas, 2017; Rodríguez de Céspedes, 2017). Los investigadores del campo de los Estudios de Traducción e Interpretación (EdT) han adoptado entre tanto una agenda pedagógica que define la formación y la educación de los profesionales del lenguaje de acuerdo con los últimos avances en investigación empírica sobre los procesos de traducción. En este contexto, las necesidades formativas y el abanico de soluciones que les dan respuesta son muy heterogéneas, hecho que pone de manifiesto una clara brecha entre industria y mundo académico. Esto impide respuestas rápidas, de calidad e inclusivas a los retos actuales. Si bien esta brecha, ya objeto de discusión recurrente en el campo, ha sido uno de los caballos de batalla de las escuelas de traducción, hasta la fecha las universidades han identificado los principales problemas de forma sobresaliente solucionándolos, en la mayoría de las ocasiones, con modesto éxito (Álvarez-Álvarez y Arnáiz Uzquiza, 2017).

La formación profesional en este ámbito depende en gran medida de tres dimensiones que avanzan a gran ritmo, pero no siempre a la par en un contexto variable: (a) las exigencias de la propia industria en cuanto a tecnología y perfiles profesionales, (b) la investigación en el marco de los EdT, y (c) las propuestas curriculares en las instituciones de educación superior. Por un lado, hay un desarrollo muy rápido de herramientas y soluciones informáticas en la industria; por otro, un interés notable por parte de los investigadores en cómo interactúan con dichas herramientas tanto estudiantes como profesionales. Ante este contexto de intereses convergentes, aún queda mucho por explorar en cuanto al potencial de la tecnología y la investigación de cara a desarrollar propuestas formativas realistas y centradas en el interés y las necesidades de los alumnos, es decir, propuestas que sean representativas de tareas de mediación lingüística profesional y a la vez conducentes al desarrollo de la pericia. Es, en parte, una cuestión de ámbito y no solo de aplicación; pues no son pocas las propuestas didácticas y el interés en la formación profesional que se publican de forma dispersa sin una vinculación explícita al desarrollo a formatos *online* o basados en tecnologías de la información y la comunicación. De las dimensiones mencionadas, la industria plantea las necesidades (a),



los EdT identifican los posibles problemas (b) y los centros de educación superior plantean soluciones en forma de desarrollo curricular (c). El proyecto FOIL propone trazar un triángulo que una esos tres puntos.

El objetivo principal de este artículo es presentar el proyecto FOIL (Formación *Online* para las Industrias del Lenguaje), que tiene como finalidad acercar la formación académica a la industria a través de un modelo formativo innovador e inclusivo, que dé respuesta a diferentes situaciones y contextos de aprendizaje. Sirviéndose de la innovación tecnológica, el modelo propuesto ofrece una cualificación nueva, orientada al mercado y basada en la investigación gracias al diseño de un curso virtual flexible que salve la brecha antes mencionada y acuciada en los últimos tiempos por situaciones de crisis, como la generada por la pandemia derivada de la COVID-19.

## 2. FORMACIÓN *ONLINE* PARA LAS INDUSTRIAS DEL LENGUAJE

La formación académica en Tecnologías de la Traducción e Interpretación se considera esencial para el desarrollo de la carrera profesional en las IL tanto para los futuros profesionales como para las empresas. Aunque los estudios publicados en los últimos tiempos (Rico, Sánchez Gijón y Torres-Hostench, 2018) apuntan a la integración de las competencias tecnológicas en los planes de estudio de Traducción e Interpretación, los programas de formación no siempre abandonan el foco de la adquisición de competencias lingüísticas. Sin embargo, las competencias profesionales e instrumentales, especialmente las relacionadas con el aprendizaje continuo y la interacción con las últimas herramientas de un entorno tecnológico en constante evolución —desde la traducción automática hasta la postedición o las tecnologías de conversión de voz a texto, por citar algunas—, suelen quedar relegadas. Ahora que el mercado busca, sobre todo, trabajadores digitales, y que la tecnología ha pasado a ser un componente esencial en la sociedad, la formación y recualificación de los profesionales actuales y futuros en estos campos es ya una necesidad tanto para las empresas como para los autónomos.

En los últimos tiempos cada vez son más transversales los perfiles profesionales en el marco de las industrias del lenguaje (Angelone, Ehrensberger-Dow y Massey, 2020), no solo vinculados con tareas de traducción *per se*, sino también con terminología, minería de textos, interpretación simultánea remota, posedición, subtitulación, localización, accesibilidad, así como con nuevas formas de comunicación y producción de contenidos (Álvarez-Álvarez y Ortego Antón, 2020). En este contexto, tanto la tecnología como los entornos virtuales se han convertido en algo esencial para los gestores de contenidos y los proveedores de servicios lingüísticos (PSL): entornos virtuales para redes profesionales, plataformas colaborativas, escritorios virtuales, soluciones de voz a texto, servicios en la nube, traducción automática en la nube, etc. Del mismo modo, han surgido otras soluciones no virtuales orientadas a satisfacer necesidades de comunicación multilingüe (Marshman, 2014; Sin-Wai, 2015; Kenny, 2017; O'Hagan, 2019). Es decir, la tecnología no solo está condicionando la forma de trabajar de los profesionales de la lengua

en la actualidad, sino que también está creando nuevas oportunidades en forma de nichos emergentes para sus servicios y, por tanto, planteando retos formativos al mundo académico para atender las demandas de estos nuevos perfiles profesionales.

Los cambios y mejoras en la interacción con los ordenadores, que dirigen los nuevos desarrollos en las IL, imponen nuevas soluciones para la formación de traductores, así como nuevos contenidos y escenarios formativos que contemplan la ergonomía cognitiva (Mazzei e Ibrahim Aibo, 2022; Ehrensberger-Dow and Jääskeläinen, 2018). Las divergencias que aún se encuentran entre la formación de los futuros profesionales y las necesidades reales del mercado presente y futuro son uno de los motivos que justifican el surgimiento de iniciativas que, como FOIL, ayuden a conectar el mundo académico y la industria en la línea de lo marcado en el EEES.

### 3. EL PROYECTO FOIL

Es precisamente el vacío imperante en el marco formativo lo que motiva el nacimiento del proyecto FOIL (Formación *Online* para las Industrias de la Lengua - *Online Training for Language Industries*). El proyecto, una iniciativa Erasmus+ (2020-1-ES01-KA226-HE-096155), nace con el objeto de adaptar la formación universitaria al mundo laboral en el ámbito de los EdT y las IL desde una perspectiva innovadora, abierta, flexible, y con base tecnológica. Como hemos visto en párrafos anteriores, son varias las investigaciones que, hasta la fecha, han puesto de manifiesto que los planes de estudio en la formación de traductores en la actualidad no desarrollan las competencias profesionales necesarias para que los titulados accedan al mundo laboral con garantías (Álvarez-Álvarez y Arnáiz-Uzquiza, 2017; Rodríguez de Céspedes, 2017; 2018). Ante este panorama, por lo tanto, resultaba necesario llevar a cabo algún tipo de acción formativa que diese respuesta a esta situación y que favoreciese el aprendizaje permanente, tan necesario en una sociedad cambiante.

Así las cosas, FOIL se plantea como una propuesta innovadora basada en las necesidades reales del mercado y que favorecerá el acceso a la formación de los usuarios en cualquier momento y desde cualquier lugar por medio de medios digitales (*m-learning*), reduciendo así las dificultades y desigualdades de acceso que existen en otros modelos formativos tradicionales. El *m-learning*, sin ir más lejos, ha demostrado ser de vital importancia en la situación de alerta sanitaria generada por la pandemia COVID-19, pues al permitir el acceso a la formación desde una perspectiva ubicua, ha garantizado la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación. Se trata de un proyecto que persigue el diseño de prácticas innovadoras en una era digital, es decir, un proyecto que busca la transformación digital tan necesaria en los modelos formativos universitarios actuales. Al mismo tiempo, responde a la prioridad de mejorar el contenido de las cualificaciones —en cuanto que marcadores de competencias en el mercado— propias de formación actual en esta materia. Asimismo, nuestra propuesta está en consonancia con el Proceso de Bolonia 2020, en el que se remarca que, debido a que el mercado laboral

requiere niveles de capacidad y competencias transversales cada vez mayores, los modelos formativos de educación superior deben dotar a los estudiantes de las habilidades, competencias y conocimientos necesarios a lo largo de toda su vida profesional, de tal forma que el usuario pueda aprovechar plenamente las oportunidades de un mercado en constante evolución. Este reto se abordará de forma eficiente en nuestro proyecto, pues trataremos de encontrar un equilibrio claro entre formación e inclusión social con el objetivo de ofrecer a los colectivos más desfavorecidos (bien por la pandemia, bien por otras situaciones socioeconómicas o personales) una solución formativa que genere seguridad y bienestar. Por este motivo, tanto los materiales diseñados en el proyecto como las herramientas de aprendizaje utilizadas (plataforma de teleformación) serán de acceso libre y accesibles para los usuarios con necesidades especiales.

Desde esta perspectiva, FOIL brinda una oportunidad formativa en dos líneas: por un lado, permite un aprendizaje más experiencial, personalizado y motivador que desarrolle las competencias profesionales necesarias para el mercado laboral y, por otro lado, da acceso a formación superior a colectivos que pudieran estar excluidos de los modelos formativos tradicionales.

Además, el proyecto está en línea con los objetivos del marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación 2020 y las prioridades de la Estrategia Europa 2020<sup>1</sup>. Así, su principal meta es el diseño de una acción formativa innovadora en el marco de la educación superior que permita superar los retos a los que se enfrenta la Unión Europea (UE), tales como el fortalecimiento de la empleabilidad, la equiparación de los estudiantes mediante competencias transversales clave, así como el aumento en la calidad y relevancia de las cualificaciones y habilidades profesionales. En ese sentido, cumpliremos con una de las principales medidas señaladas por la Comisión Europea en los últimos informes de seguimiento “Education and Training Monitor”<sup>2</sup>: la adopción de enfoques instruccionales apoyados en la tecnología como medio para promover un aprendizaje más activo y flexible, que satisfaga las necesidades de una población de estudiantes cada vez más diversa. En esta misma línea, la UE comenzó en el año 2005 una línea de trabajo cuyo objetivo es aprovechar las oportunidades de las TIC para mejorar la formación y el aprendizaje permanente, así como analizar las nuevas necesidades y competencias digitales derivadas de las tecnologías para el empleo, el desarrollo personal y la inclusión social. Esta línea de trabajo, que ha dado lugar al “Marco Europeo de la Competencia Digital para la ciudadanía”<sup>3</sup>, supone también un pilar fundamental en nuestra propuesta, pues consideramos que es misión de los centros de educación superior la incorporación de las TIC en sus modelos de enseñanza-aprendizaje, para así hacer competentes a los estudiantes ante las nuevas demandas tecnológicas.

1 <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7bfb4fd3-23be-4232-a9f7-9a52025a8f09/ambitos-prioritarios-et2020-b.pdf>

2 <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/>

3 <https://www.aupex.org/centrodocumentacion/pub/DigCompEs.pdf>

### 3.1. Objetivos

El objetivo principal del proyecto FOIL, por tanto, es desarrollar un modelo de formación innovador e inclusivo que aproveche los avances tecnológicos para ofrecer una nueva cualificación de calidad orientada a la industria y basada en la investigación. En otras palabras, no solo pretendemos exponer a los alumnos a la tecnología de vanguardia y a su uso, sino que también la aplicamos para desarrollar un plan de estudios. Este objetivo se alcanzará mediante la consecución de objetivos secundarios, entre ellos el diseño de un curso en línea abierto y flexible que responda a las lagunas y requisitos identificados en la formación en línea como consecuencia de la pandemia, y la creación de recursos de aprendizaje que permitan su uso autónomo. Estas acciones también conducirán a un segundo objetivo fundamental: la creación de sinergias y vínculos de conocimiento/transferencia entre la universidad y el sector privado (tanto la tecnología como las industrias del lenguaje) mediante la introducción de estrategias de aprendizaje modulares, flexibles y autónomas que sean representativas de los procesos cognitivos de adquisición de destrezas y habilidades.

### 3.2. Metodología

El proyecto se desarrolla según unos ejes de actuación clave basados en un análisis prospectivo de las necesidades del sector y del conjunto de herramientas tecnológicas para mediadores lingüísticos. Una vez identificadas, las necesidades se satisfacen mediante el desarrollo de un curso modular en línea basado en la tecnología de la mediación lingüística, y proporcionando a los alumnos una experiencia en un entorno de traducción. El proyecto sigue una metodología inductiva que formula una propuesta de solución estructurada en torno a objetivos claramente establecidos. A continuación, estos objetivos se organizan en función de una serie de paquetes de trabajo, que incluyen tareas y actividades asignadas a los diferentes equipos de trabajo según su experiencia y conocimientos. La gestión del proyecto se basa en un método AGILE (D'Souza y Rodrigues, 2015), en el que los paquetes de trabajo, la evaluación y la retroalimentación se organizan de forma que cada equipo aproveche al máximo los resultados de los demás de la forma más eficiente posible.

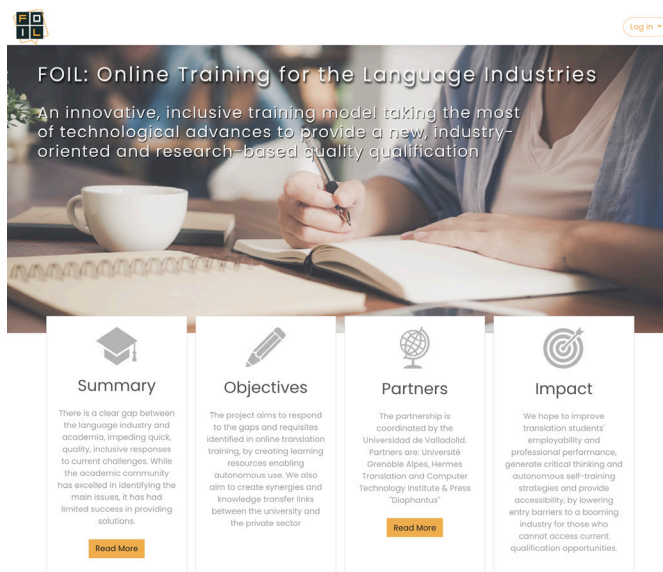
El desarrollo del proyecto consta de 16 paquetes de trabajo que incluyen el diseño, la gestión y la evaluación del proyecto, así como todas las actividades que conducen a la consecución de los objetivos, que se difundirán de forma que se promuevan nuevos diálogos interdisciplinarios. Entendemos el proyecto FOIL como un primer paso hacia una transformación tecnológica continua de la formación en el ámbito de las IL. Los subproyectos tecnológico y formativo se desarrollan en paralelo gracias a un equipo multidisciplinar integrado por dos instituciones académicas (Universidad de Valladolid y Université Grenoble Alpes, en Francia), una compañía proveedora de Servicios Lingüísticos (Hermes Traducciones y Servicios Lingüísticos) y un instituto tecnológico (Computer Technology Institute and Press Diophantus, de Grecia). Los perfiles de los participantes como expertos en



investigación, docencia, tecnología y práctica profesional en el ámbito de la traducción y las IL responden a los requisitos multidisciplinares y transnacionales de un proyecto ambicioso que, de otro modo, no podría cumplir los fines y objetivos establecidos.

### 3.3. Resultados previstos

Los resultados esperados supondrán una respuesta tecnológica y centrada en el alumno a las necesidades de las IL. De este modo, el proyecto FOIL pretende reforzar la oferta formativa actual de las instituciones de educación superior con soluciones *ad hoc* que proporcionen experiencias de aprendizaje relevantes en un modelo formativo y educativo modular articulado como es el caso de la presente propuesta *online*. Este objetivo general se alcanza a través de un diseño instruccional flexible y orientado al alumno y su implementación tecnológica. Mientras que el diseño instructivo responde a la investigación actual en materia de investigación en Interpretación, Estudios Cognitivos y Procesos de Traducción en lo que respecta a la interacción entre el ser humano y el ordenador, la implementación técnica real se centra en el desarrollo de una interfaz representativa del marco profesional de trabajo. De este modo, aplicamos los resultados de la investigación para proporcionar un conjunto de tareas y materiales realistas y relevantes, y lo hacemos aprovechando una de las plataformas de aprendizaje más extendidas y disponibles, de modo que nos aseguramos de que sea accesible y replicable en todas las instituciones: Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). El curso *online* propuesto está alojado en el sitio <https://foil.cti.gr/>. Sus materiales y actividades son recursos de acceso abierto para garantizar que la experiencia de aprendizaje modular y autónomo de los participantes sea estructurada y relevante (Figura 1).



FOIL: Online Training for the Language Industries

An innovative, inclusive training model taking the most of technological advances to provide a new, industry-oriented and research-based quality qualification

Summary	Objectives	Partners	Impact
There is a clear gap between the language industry and academia, impeding quick, quality, inclusive responses to current challenges. While the academic community has excelled in identifying the main issues, it has had limited success in providing solutions.	The project aims to respond to the gaps and requisites identified in online translation training, by creating learning resources enabling autonomous use. We also aim to create synergies and knowledge transfer links between the university and the private sector.	The partnership is coordinated by the Universidad de Valladolid. Partners are: Universität Grenoble Alpes, Hermes Translation and Computer Technology Institute & Press "Diephantus".	We hope to improve translation students' employability and professional performance, generate critical thinking and autonomous self-training strategies and provide accessibility by lowering entry barriers to a booming industry for those who cannot access current qualification opportunities.
<a href="#">Read More</a>		<a href="#">Read More</a>	

Figura 1. Página web del proyecto FOIL.

La estructura modular, tal y como puede observarse en la Figura 2, está organizada en cinco unidades de contenido individuales, pero complementarias, con el objeto de que los estudiantes puedan completarlas de forma aislada, y en el orden que deseen.



Figura 2. Estructura de la formación modular.

Cada una de las unidades –módulos– está a su vez integrada por ocho submódulos de contenido, a excepción del módulo 1 (*Skills for Job Market*), que, por su naturaleza, se estructura en nueve submódulos:

<b>MODULE 1</b> Skills for the Job Market	1.1 Understanding the Industry	1.6 Communication and Trust Building
	1.2 Set-up and Management of LSP	1.7 Professional Ethics
	1.3 Branding and Marketing	1.8 Professional Careers
	1.4 Task Management and Planning	1.9 Professional Market Niches
	1.5 Team Working and Team Management	
<b>MODULE 2</b> Translation Environment Tools	2.1 Corpora	2.5 CAT Tools II
	2.2 Text Mining	2.6 MT
	2.3 Terminology Management	2.7 PE
	2.4 CAT Tools I	2.8 Localisation & Web Design
<b>MODULE 3</b> Project Management	3.1 General Concepts of PM & Professional Standards	3.5 PM Technology
	3.2 Translation Workflow	3.6 Quality Management
	3.3 Project Documentation	3.7 Quality Control
	3.4 Project-related Productivity	3.8 Process Indicators

<b>MODULE 4</b> Content Management	4.1 Content Creation	4.5 Desktop publishing (DTP)
	4.2 Transcreation	4.6 Proofreading
	4.3 Revision	4.7 SEO & SEM
	4.4 Review	4.8 Accessibility
<b>MODULE 5</b> Locale Module	5.1 Types of Companies and Freelancers	5.5 Personal Skills Certification
	5.2 Administrative Management I: Accounting	5.6 Quality Standards & ISO Certification
	5.3 Administrative Management II: Taxation	5.7 Tendering Systems
	5.4 Professional Associations	5.8 Local Professional Niches

**Tabla 1.** Distribución de módulos y contenidos.

El primero de los módulos, “Skills for the Job Market”, tiene como finalidad equipar a los participantes con habilidades esenciales y conocimientos profundos acerca de la industria, abarcando desde una comprensión integral del sector hasta estrategias específicas en *branding* y *marketing*. La formación permite abordar aspectos cruciales de la configuración y gestión de los Proveedores de Servicios Lingüísticos, mientras que también se centra en el desarrollo de competencias en la gestión y planificación de tareas y proyectos. En el módulo se pone un énfasis particular en las habilidades interpersonales y de gestión de equipos, con contenidos dedicados a la comunicación efectiva, construcción de confianza, y ética profesional, asegurando que los participantes no solo sean capaces de navegar sino también de liderar en el entorno de trabajo actual. Además, se exploran las trayectorias y nichos de mercado profesionales, proporcionando una visión completa y habilidades esenciales para los mercados laborales actuales y de un futuro inmediato.

El módulo 2, que lleva por título “Translation Environment Tools”, persigue proporcionar a los estudiantes un conocimiento exhaustivo y habilidades prácticas en relación con las herramientas y tecnologías utilizadas en el entorno de la traducción. Este bloque formativo comienza con el estudio de los corpus como herramienta fundamental y la minería de datos como estrategia básica para mejorar la calidad y eficiencia del proceso traductor. Asimismo, se ofrecen estrategias para gestionar y utilizar la terminología de manera efectiva, prestando atención a las diferentes salidas profesionales vinculadas a esta disciplina. Por otra parte, en este módulo se profundiza también en el uso de diferentes herramientas de traducción asistida por ordenador, y se analizan las potencialidades de la traducción automática y la posesión en el mundo profesional desde una perspectiva aplicada. Finalmente, se introduce a los estudiantes en el mundo de la localización y el diseño web asegurando que estén equipados con habilidades prácticas para adaptar el contenido a contextos globales y digitalizados propios del mercado actual.

El tercero de los módulos (“Project Management”) articula una exploración académica y aplicada de la gestión de proyectos en el contexto profesional de la traducción, entrelazando principios fundamentales y estándares profesionales con la pragmática del flujo de trabajo de traducción. Así, desde

una dimensión teórico-práctica aborda conceptos generales de la gestión de proyectos avanzando hacia aspectos más específicos como la documentación del proyecto y la productividad vinculada al mismo. El módulo también presta atención a las herramientas tecnológicas propias de este ámbito y se adentra en la gestión y control de la calidad, enfatizando la importancia de mantener y evaluar los estándares de calidad a través de indicadores de proceso.

El siguiente módulo, “Content Management”, pone el foco de atención en la gestión de contenidos, una salida profesional esencial dentro de los Proveedores de Servicios Lingüísticos debido a la creciente demanda de contenidos multilingües y culturalmente relevantes en el mercado global. Este bloque formativo proporciona una comprensión integral y habilidades prácticas en la gestión de contenidos, desde su creación hasta su optimización para motores de búsqueda y accesibilidad. En este contexto, se exploran las facetas de la creación de contenido original y su adaptación creativa a diferentes mercados y culturas, asegurando la calidad y pertinencia del contenido. Asimismo, se aborda también, bajo las etiquetas de “Desktop Publishing (DTP)” y “Proofreading”, la presentación visual y la precisión lingüística del contenido. Finalmente, el módulo culmina con una exploración de “SEO & SEM” y de la accesibilidad desde una perspectiva amplia, donde los estudiantes aprenderán a optimizar el contenido para una visibilidad óptima en los motores de búsqueda y para garantizar su accesibilidad a una amplia gama de usuarios. En resumen, mediante este módulo se proporciona una formación exhaustiva en la gestión de contenidos desde su concepción hasta su despliegue en el mundo digital.

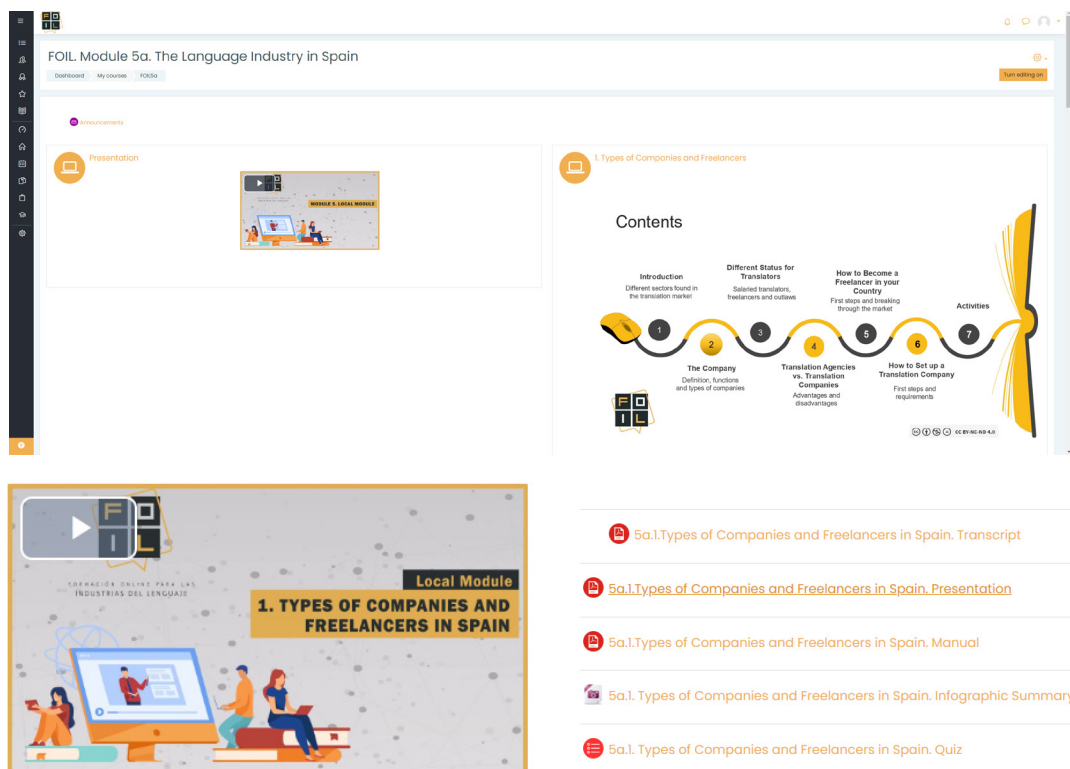


Figura 3. Ejemplo del vídeo de presentación del módulo y detalle de los contenidos incluidos en el submódulo 5.1.



El módulo 5, “Locale Module”, es, en realidad, un módulo triple (v. Figura 2), ya que son tres los módulos creados en paralelo para abordar las particularidades de los mercados de los países participantes en el proyecto (España, Francia y Grecia). Como se puede apreciar en la Figura 3, los contenidos de los tres módulos recogen, de forma separada, los aspectos comunes en cada caso, para centrarse, a continuación, en las realidades específicas de cada país. Así, este módulo se centra en el análisis de las diferentes estructuras y modalidades de trabajo en el sector, así como en aspectos cruciales de la contabilidad y la fiscalidad, esenciales para la gestión eficiente de proyectos y servicios lingüísticos. Además, se pasa revista a las diferentes asociaciones profesionales de cada uno de los países implicados en el proyecto y a los sistemas de certificación y validación de competencias profesionales. Asimismo, se exploran los estándares de calidad y las certificaciones que son pertinentes y reconocidas en las IL, así como los sistemas de licitación de proyectos en cada uno de los contextos. Por último, bajo el título de “Local Professional Niches” se ofrece una visión sobre las oportunidades y especializaciones disponibles en la actualidad en el mercado local.

Por lo que respecta a los resultados no tangibles, este proyecto se beneficia del cambio de paradigma hacia la digitalización de la docencia y lo completa con un planteamiento modular flexible de acuerdo con avances teóricos en la didáctica de la traducción (Kiraly, 2015). El proyecto aúna la formación universitaria y la profesional de modo que haya una mejor comprensión de las necesidades mutuas, contribuyendo así a reducir la brecha entre la industria y el mundo académico, así como a introducir nuevas metodologías más resistentes para la formación y la evaluación del rendimiento frente a los retos sociales.

El proyecto mejora la empleabilidad y el rendimiento profesional de los estudiantes, lo que repercute directamente en la industria. Además, genera estrategias de pensamiento crítico y autoformación autónoma, algo esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida y recomendado por las directrices del EEES. El proyecto también tiene un impacto crítico en la accesibilidad, reduciendo las barreras de entrada a una industria en auge para aquellos que no pueden acceder a las oportunidades de cualificación actuales, ya sea por razones personales, económicas, geográficas o cualquier otra derivada de la COVID-19.

Más allá de los beneficios inmediatos, el proyecto plantea un uso innovador de la tecnología aplicada a la formación profesional y la transferencia de conocimientos. Además, el proyecto supone un valioso cambio de paradigma formativo: de una secuencia lineal y preordenada de unidades discretas a módulos flexibles.

#### 4. CONSIDERACIONES FINALES

El proyecto FOIL, enmarcado en una iniciativa Erasmus+, se gesta ante la necesidad palpable de una formación especializada en el ámbito de los Estudios de Traducción e Interpretación que se alinee de manera más efectiva con las demandas del mundo de las Industrias del Lenguaje, es decir, surge de

la necesidad de construir un puente sólido entre la academia y el mercado profesional. Este proyecto además proporciona una respuesta formativa a la situación actual, promoviendo el aprendizaje permanente y la inclusividad en un contexto social y económico en constante cambio.

Entre los resultados esperables está mejorar la empleabilidad de futuros egresados, así como implementar el rendimiento profesional de traductores especializados. Asimismo, este modelo formativo pretende promover estrategias de aprendizaje autónomo críticas para la formación continua de los profesionales del sector y mejorar sus habilidades, destrezas y competencias profesionales transversales en consonancia con las demandas del mercado.

A medida que reflexionamos sobre los logros y desafíos del proyecto, se abre un panorama de futuras exploraciones y desarrollos en la formación en traducción en la era digital, donde la continuidad de la investigación y la implementación de estrategias basadas en la tecnología y la inclusividad seguirán siendo pilares fundamentales para avanzar hacia un futuro donde la academia y la industria no solo coexistan, sino que colaboren de manera sinérgica y cohesiva.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Álvarez, Susana y Ortego Antón, María Teresa (Eds.). 2020. *Perfiles estratégicos de traductores e intérpretes. La transmisión de la información experta multilingüe en la sociedad del conocimiento del siglo XXI*. Granada: Comares.
- Álvarez-Álvarez, Susana y Arnáiz-Uzquiza, Verónica. 2017. Translation and interpreting graduates under construction: do Spanish translation and interpreting studies curricula answer the challenges of employability? *The Interpreter and translator trainer*, 11(2-3), 139-159. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344812>
- Angelone, Erik, Ehrensberger-Dow, Maureen y Gary Massey (Eds.). 2020. *The Bloomsbury companion to language industry studies*. Bloomsbury Academic Press.
- Arevalillo-Doval, Juan José. 2020. El perfil del traductor especializado desde los ámbitos profesional y académico: retos, expectativas y el Proyecto e-transfair. En Álvarez-Álvarez, Susana y Ortego-Antón, María Teresa (Eds.) *Perfiles estratégicos de traductores e intérpretes. La transmisión de la información experta multilingüe en la Sociedad del conocimiento del siglo XXI*. Granada: Editorial Comares, 5-27.
- D'Souza, Manoj Joseph y Rodrigues, Paul. 2015. Extreme pedagogy: An agile teaching-learning methodology for engineering education. *Indian Journal of Science and Technology* 8(9), 828. DOI: 10.17485/ijst/2015/v8i9/53274
- Ehrensberger-Dow, Maureen y Jääskeläinen, Riitta. 2018. Ergonomics of translation: methodological, practical, and educational implications. En H. V. Dam, M.N. Brøgger and K. Korning Zethsen (Eds.), *Moving boundaries in translation studies*. Oxon: Routledge, 132-150.
- EUATC. 2021. *European Language Industry Survey (ELIS)*. <https://euatc.org/elis2021/>

- Galán-Mañas, Anabel. 2017. Programa para la mejora de la empleabilidad de los egresados en traducción e interpretación. Un estudio de caso. *Revista Conexão Letras* 12(17), 153-171. <https://seer.ufrgs.br/conexaolettras/article/view/75624>
- Kenny, Dorothy. 2017. *Human Issues in Translation Technology*. London and New York: Routledge.
- Kiraly, Donald. 2015. Occasioning translator competence: Moving beyond social constructivism toward a postmodern alternative to instructionism. *Translation and Interpreting Studies. The Journal of the American Translation and Interpreting Studies Association*, 10(1), 8-32. <https://doi.org/10.1075/tis.10.1.02kir>
- Marshman, Elisabeth. 2014. Taking Control: Language Professionals and Their Perception of Control when Using Language Technologies. *Meta*, 59 (2), 380-405. <https://doi.org/10.7202/1027481ar>
- Mazzei, Cristiano e Ibrahim Aibo, Laurence Jay-Rayon. 2022. *The Routledge Guide to Teaching Translation and Interpreting Online*. London y Nueva York: Routledge.
- Nimdzi. 2022. *The 2022 Nimdzi 100: The Ranking of Top 100 Largest Language Service Providers in the World*. <https://www.nimdzi.com/nimdzi-100-top-lsp/>
- O'Hagan, Minako. 2019. *The Routledge Handbook of Translation and Technology*. London y Nueva York: Routledge.
- Rico, Celia, Sánchez Gijón, Pilar y Torres-Hostench, Olga. 2018. The Challenge of Machine Translation Post-editing: An Academic Perspective. En G. Corpas Pastor and I. Durán Muñoz (Eds.), *Trends in e-Tools and Resources for Translators and Interpreters*. Leiden: Brill, 203-218.
- Rodríguez de Céspedes, Begoña. 2018. Mind the gap: Language Service Providers' perceptions of the technological training of professional translators. En E. Postigo (Ed). *Nuevas tecnologías, procesos cognitivos y estrategias para la optimización de las competencias del traductor e intérprete*. Berlin: Frank and Timme, 143-161.
- Rodríguez de Céspedes, Begoña. 2017. Addressing employability and Enterprise responsibilities in the translation curriculum. *The Translator and Interpreter Trainer*. Employability in the Translation and Interpreting Curriculum, 11(2-3), 107-122. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1344816>
- Sin-Wai, Chan. (Ed.) 2015. *The Routledge Encyclopaedia of Translation Technology*. London y Nueva York: Routledge.



## Traducción entre lenguas propias (español-catalán): hacia un aprendizaje autónomo de las interferencias

*Translation between own languages (Spanish-Catalan):  
towards an autonomous learning of interferences*

RECIBIDO 21/07/2023 | ACEPTADO 21/09/2023

 ELISENDA BERNAL\*  MARTA MARFANY  MONTSERRAT CUNILLERA

Universitat Pompeu Fabra

### ABSTRACT

This article presents an online resource of exercises and practical activities, called *Traduscopi* (<traduscopi.wixsite.com>), created to improve written competence in Catalan by preventing linguistic interference with Spanish and French, targeted at translation students. Specifically, new exercises and materials focusing on Spanish-Catalan interference are presented, as a result of the second phase of the development of the resource. This resource aims to encourage students' autonomy in the learning process as well as the collaborative work between teachers of related subjects. Given that mastery of the Catalan language is one of the basic and transversal competences of the degree in Translation and Interpreting, it is hoped that using this resource will have a positive impact on the student's curricular training as a whole in the long term.

**KEY WORDS:** translation; Spanish; Catalan; learning.

### RESUMEN

En este artículo se presenta un recurso en línea de ejercicios y actividades prácticas, denominado *Traduscopi* (<traduscopi.wixsite.com>), creado para mejorar la competencia escrita en catalán a partir de la intervención sobre las interferencias lingüísticas que surgen con el español y el francés, destinado a alumnos de traducción. Específicamente, se presentan nuevos ejercicios y materiales centrados en las interferencias español-catalán, resultado de la segunda fase de elaboración del recurso. Este recurso se orienta a incentivar la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje, así como estimular el trabajo colaborativo entre profesores de asignaturas afines. Habida cuenta de que el dominio de la lengua catalana es una de las competencias básicas y transversales del grado de Traducción e Interpretación, se espera que el uso de este recurso tenga, a largo plazo, una repercusión positiva en el conjunto de la formación curricular del estudiante.

**PALABRAS CLAVE:** traducción; español; catalán; aprendizaje.

\* Profesora agregada Serra Húnter.

## 1. INTRODUCCIÓN

Con la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se impuso una transformación profunda en la universidad española que planteó la necesidad de revisar los métodos docentes de acuerdo con la demanda social. Este nuevo modelo pone el acento en el aprendizaje basado en competencias para dejar atrás la acumulación de conocimiento (Humanes y Roses 2014: 182) y fomentar la autonomía del estudiante (Rodríguez Izquierdo 2014: 108). A pesar de ello, no especifica la metodología que se debe implementar para su consecución, de modo que cada universidad y titulación ofrece sus propias propuestas (Jurado Martín 2016: 285), que se van revisando y afinando con el tiempo y la experiencia acumulada.

En este escenario, la Universitat Pompeu Fabra (UPF) ha desarrollado EDvolució, marco educativo que parte de los principios del EEES y apuesta decididamente por metodologías activas y enfoques más dinámicos, como el aprendizaje basado en proyectos, problemas o investigación, el estudio de casos, la clase inversa o *flipped classroom*, la metodología de aprendizaje y servicio, el aprendizaje colaborativo o el aprendizaje experiencial.

Asimismo, no se puede menospreciar cómo el impacto de la pandemia provocada por la covid-19 incidió también en la docencia: los centros universitarios presenciales tuvieron que cerrar sus puertas físicas y pasar a ofrecer la docencia en línea, de forma íntegra al principio o parcial (modalidad híbrida) a medida que la situación sanitaria lo permitía, lo que supuso un auténtico reto, complejo, tanto para docentes como para estudiantes, que mostraron una capacidad de resiliencia altísima para adaptarse al contexto nuevo de enseñanza-aprendizaje. En el caso concreto de la Facultad de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la UPF, esto se unió al hecho de que se empezaba a desplegar un nuevo plan de estudios (2019), con todo lo que conllevaba: nuevas guías docentes, nuevo contexto de aplicación y nuevos enfoques metodológicos, por lo que la necesidad (y la oportunidad) de disponer de materiales y recursos docentes adecuados se revelaba indispensable.

La presente propuesta responde a estas necesidades y se enmarca en un proyecto de innovación docente.<sup>1</sup> A su vez, es la continuación de un estudio previo (Cunillera, Bernal y Marfany 2022) en el que diseñamos actividades para prevenir errores derivados de interferencias del francés y del español al catalán en asignaturas de traducción general. El objetivo de este proyecto era aprovechar los esfuerzos de profesores de distintas asignaturas transversalmente y motivar a los alumnos, afianzando sus habilidades, consolidando sus competencias y rentabilizando su tiempo, con una propuesta de material didáctico destinada a mejorar una de las competencias básicas y transversales del grado en Traducción e Interpretación: la expresión escrita en una de sus lenguas propias, el catalán.

El material didáctico creado en el estudio citado se presentó en un recurso en línea que denominados *Traduscopi* (<traduscopi.wixsite.com>), de actualización periódica y de acceso abierto a toda la

<sup>1</sup> Se trata de un proyecto de innovación docente denominado PlaCLIK otorgado por la UPF en el curso 2020-2021 (ref. M-16100-2021-1-2).



comunidad educativa. Este blog es un repositorio de actividades de traducción y corrección, elaboradas a partir del análisis de los errores lingüísticos principales en los que incurren los estudiantes al trabajar con las combinaciones lingüísticas de francés-catalán y español-catalán en el marco de dos asignaturas de segundo curso: Traducción del Primer Idioma 2 (Francés) y Uso Comparado Catalán-Español, concretamente los relacionados con las interferencias lingüísticas (para más detalle, véase Cunillera, Bernal y Marfany, 2022). La razón última de estos ejercicios radica en la consideración de que para mejorar la calidad de la expresión es necesario practicar de modo dirigido y consciente la corrección y prevención de los errores provocados por la convergencia de formas entre dos o más lenguas que, además, son próximas tipológicamente. En este contexto, y con el fin de guiar de manera específica el proceso de aprendizaje con materiales significativos, se ha convenido partir de la detección y análisis de errores reales, que se presentan en § 2. Seguidamente, en § 3 se expone una muestra de la tipología actual de ejercicios orientados a superar los problemas de traducción para la combinación concreta español-catalán. Estos ejercicios, especialmente los de traducción, forman parte de la segunda fase de elaboración de materiales para *Traduscopi*, en la cual nos centramos en el presente artículo.

## 2. PRINCIPALES ERRORES DE PRODUCCIÓN

Ciertos trabajos, como el de Casanovas Catalá (1998) o el de Messakimove (2021), se han interesado por los errores de producción desde diversas perspectivas y combinaciones lingüísticas. Otros estudios tratan los errores de producción entre lenguas en contacto en el entorno del aula, como Climent de Benito (2008). El recurso de *Traduscopi* comparte algunos de estos intereses puesto que analiza y clasifica este tipo de errores. En nuestro caso, como paso previo a diseñar y crear ejercicios, se han recopilado, identificado y analizado errores cometidos por los estudiantes en sus tareas de traducción. Al identificarlos, se detectan las unidades y segmentos lingüísticos que provocan más problemas a los estudiantes cuando se enfrentan a pares de lenguas próximas, a la vez que su análisis arroja luz sobre el tipo de errores. El corpus que se ha construido incluye, por un lado, un conjunto de textos en francés y en español que se trabajan en las asignaturas indicadas anteriormente y, por el otro, las traducciones elaboradas por los estudiantes, al margen de que sean evaluables o no. Estos textos se han anotado manualmente para, posteriormente, identificar y seleccionar los que se dan debido a la interferencia lingüística, entendida, de acuerdo con Payrató (1984: 55), como “un canvi lingüístic que té lloc en una lengua A i que és motivat directament per la influència d’una lengua B”. En el contexto de *Traduscopi*, pues, se trata de los errores inducidos por la influencia de la estructura y las formas lingüísticas de la lengua de partida (castellano o francés) en el uso de la lengua de llegada (catalán).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Cabe señalar que el uso de recursos digitales ha facilitado la constitución del corpus: antes de la pandemia, la mayoría de los exámenes y encargos evaluables se entregaban en papel, pero con el establecimiento de la docencia híbrida o virtual, se ha pasado a la entrega digital a través del Aula Global (plataforma virtual de la UPF) de cada asignatura. Esta circunstancia ha sido propicia para comparar de modo sistemático las tareas entregadas, así como la extracción y anotación de los errores cometidos por los estudiantes.

Concretamente, en la combinación español-catalán, que ocupa nuestra atención en el presente artículo, se documentaron más de 300 errores, a partir de una actividad optativa que consiste en intervenir en un fórum y en la que participaron el 75,58 % de los estudiantes del grupo (65 de 86). Se trata de comentarios críticos de 250 palabras como mínimo sobre películas basadas en hechos históricos reales (como, por ejemplo, *Judgment at Nuremberg*, de Stanley Kramer, 1961, *Las trece rosas*, de Emilio Martínez-Lázaro, 2007, o el documental *Prohibido recordar*, de Txaber Larreategi y Josu Martínez, 2010), que no tienen una forma fija, pero que revelan problemas gramaticales muy diversos, muchos de los cuales se deben a interferencias. En la tabla 1 se muestran todos los errores documentados, clasificados según la tipología establecida:

<b>Ortografía</b>		24
<b>Morfología [12]</b>	apostrofación	1
	determinantes	1
	género	5
	otros	1
	<i>tan / tant</i>	3
	<i>-ment</i>	1
<b>Sintaxis [255]</b>	preposiciones	20
	CD	69
	<i>per / per a</i>	19
	cambio y caída de preposición	8
	pronombres débiles	28
	pronombres relativos	17
	pleonasmos	18
	demonstrativos	5
	posesivos	2
	conectores y marcadores	20
	<i>ser / estar</i>	8
	abuso de la voz pasiva	4
	negación	4
	perífrasis verbales	2
	concordancia de sujeto	2
	concordancia temporal	2
omisión de <i>que</i>	3	
gerundio	1	
<b>Léxico [52]</b>	imprecisiones	25
	castellanismos	27
<b>Registro</b>		6
<b>TOTAL</b>		<b>325</b>

Tabla 1. Clasificación de errores.

En la tabla 1 se puede observar que los errores son de todo tipo, aunque con una incidencia superior en la sintaxis. A pesar de que no todos los errores que se documentan tienen su origen en la interferencia, no se puede obviar el papel que juega el contacto continuo con el español en la mayor parte de errores cometidos. Así lo ponen de manifiesto los ejemplos siguientes:<sup>3</sup>

(1) A més a més, i tal i com diu algun testimoni al documental, per ajudar a posar un punt final a tot el patiment que han hagut de soportar. [en ambos casos, el error se da por interferencia: en catalán, la locución conjuntiva *tal com* no incluye la conjunción; la grafía correcta del verbo es *suportar*]

(2) Una mirada al passat d'un país que ha cambiat molt, i a l'hora molt poc. [la grafía correcta del verbo *cambiar* en catalán es con *-nv-* (*canviar*); confusión entre *alhora* 'a la vez' y *a l'hora* 'a la hora, cuando']

(3) Es poden veure prou bé les condicions a Espanya després de la Segona Guerra Mundial: una vida pobre on les poques feines que quedaven es basaven en l'agricultura i la ramaderia. [en catalán, a diferencia del español, el adjetivo *pobre* tiene dos terminaciones y, por lo tanto, tiene que ser *pobra*]

(4) El traductor que enterra als seus pares. [en contraste con el español, el catalán no admite la preposición *a* ante complemento directo, excepto en algunos casos de ambigüedad o ante algunos pronombres, por ejemplo] .

(5) Per últim, crec que en aquest cas cal esmentar la traducció del títol. [la locución adverbial *por último* en catalán no sigue la misma estructura, sino que debe ser *per acabar*]

(6) Així doncs, espero que sigui així perquè arribi als ciutadans i per prendre cartes en l'assumpte. [calco de la expresión *tomar cartas en el asunto*, que no existe en catalán; su equivalente es *intervenir*]

Se puede observar, pues, que los errores son diversos y afectan todos los niveles lingüísticos. A continuación, presentamos una muestra de los errores en que incurren los estudiantes, centrándonos en el punto de vista traductológico, además de indicar en qué consisten los ejercicios propuestos y los elementos que provocan el error.

Así, como acabamos de ejemplificar, los principales errores que hemos detectado en nuestro corpus están relacionados con las interferencias lingüísticas y se han dividido en dos grandes categorías en función de su naturaleza gramatical: los calcos léxicos (§ 2.1) y los calcos sintácticos o estructurales (§ 2.2).

## 2.1. Los calcos léxicos

Los calcos léxicos pueden dar origen a dos tipos de errores: 1) la formulación en catalán existe y es correcta, aunque no es adecuada porque tiene un sentido o una frecuencia de uso diferentes, o bien, 2) la formulación no existe o no es correcta.

<sup>3</sup> Subrayamos las palabras erróneas y entre corchetes, al final, proporcionamos una breve explicación del error y su causa probable.

A su vez, cuando el sentido de la formulación de partida (A) y el de la formulación de llegada (B) es distinto, la envergadura del sesgo semántico puede ser más o menos importante; es decir, puede existir o no existir una relación semántica entre A y B. La mayor o menor relación semántica entre A y B es un indicador del grado de gravedad del error.<sup>4</sup> Cuando la divergencia entre ambas formulaciones está relacionada con la frecuencia de uso, resulta más difícil determinar y calibrar la gravedad del error. Veamos ejemplos de cada una de estas categorías de errores.

1) La formulación en catalán existe y es correcta, aunque no es adecuada porque tiene un significado o una frecuencia de uso diferentes:

a. La expresión en catalán posee un significado distinto al de la lengua de partida:

- Entre A y B no existe ninguna relación semántica, con lo que se da el grado de equivalencia cero. Esta falta de relación semántica, pues, crea un falso sentido<sup>5</sup> o un contrasentido<sup>6</sup>, que constituye un error grave. Por ejemplo: *recapacitar* en español no equivale a *recapacitar* en catalán, sino a *reflexionar, pensar-s'hi; afamado -da ≠ afamat -ada* 'hambriento', *balda ≠ balda* 'pestillo', *vuelta ≠ volta* 'vez; bóveda', *tuerto tuerta ≠ tort, torta* 'torcido -a', etc.
- Entre A y B existe una relación semántica, de modo que mantienen un grado de equivalencia parcial, que se da cuando la unidad léxica A se corresponde con más de una unidad léxica en B (B1, B2...), y estas soluciones pueden presentar significados muy divergentes entre ellas o bien significados relacionados según el contexto. Puede producirse, pues, un error grave, si se crea un falso sentido o un contrasentido, o menos grave, si se genera una imprecisión semántica.
  - El error grave podría representarse con la fórmula  $[A \rightarrow B1 \neq B2]$  y se produce cuando se escoge la unidad léxica en catalán que no posee el mismo significado que la unidad de partida. Por ejemplo: si se ha traducido *quitar el sueño* por *treure el son* (o *la son*), que son traducciones literales, cuando la opción adecuada hubiera sido *amoïnar, preocupar* o *donar maldecaps*, todas con el significado de 'producir intranquilidad o angustia'.
  - El error menos grave puede representarse con la fórmula  $[A \rightarrow B1 \approx B2]$  y se produce cuando las unidades léxicas en catalán tienen significados emparentados; es decir, entre A y B existe una relación de hiperonimia, hiponimia o sinonimia parcial. Por ejemplo, si se ha traducido *caja* por *caixa* cuando debería haberse traducido por *capsa*; o el sustantivo *tarde* por *tarda* en un contexto en que debería haberse traducido por *vespre*.

<sup>4</sup> Tenemos en cuenta la gravedad e incidencia del error desde una perspectiva funcionalista, pero sin entrar en un nivel de detalle tan exhaustivo como el que recoge Hurtado Albir (2008: 303).

<sup>5</sup> Tomamos la definición de Delisle (1993: 31), citada en Hurtado Albir (2008: 291): "falta de traducción que resulta de una mala apreciación del sentido de una palabra o de un enunciado en un contexto dado".

<sup>6</sup> Tomamos la definición de Delisle (1993: 25), citada en Hurtado Albir (2008: 291): "atribuir a una palabra o a un grupo de palabras un sentido erróneo o, de modo más general, traicionar el pensamiento del autor del texto de partida".

- b. La formulación en catalán muestra una menor frecuencia de uso o pertenece a un registro distinto o un uso más restringido, como *conversació* vs. *conversa* ‘conversación’, *sabor* vs. *gust* ‘sabor’, *camiseta* vs. *samarreta* ‘camiseta’.

2) La formulación en catalán no es correcta, ya sea porque se elige una forma o construcción no consignada en los diccionarios y las gramáticas de referencia, como la traducción de *recièn segado* por \**recent segat* (vs. *acabat de segar* ‘acabado de segar’), o bien porque no existe, es decir, se trata de una invención del estudiante, que calca y adapta la expresión, como en *ciutadans d’a peu* (del español *ciudadanos de a pie*) o *trampantull* (de *trampantojo*).

## 2.2. Los calcos sintácticos

Los calcos sintácticos pueden generar dos tipos de errores:

- a. La construcción sintáctica en catalán es correcta, pero se caracteriza por un uso distinto, que puede ser de frecuencia o de registro (solo se utiliza en registros coloquiales o, al contrario, más formales). El nivel de gravedad de este tipo de error dependerá del contexto. Por ejemplo: las construcciones en voz pasiva, las construcciones enfáticas, las formas nominales, los determinantes posesivos y los pronombres demostrativos, tal y como se observa en (7) y (8):<sup>7</sup>

(7) És molt discutible que l’escassa densitat demogràfica de la regió —vint, vint-i-cinc habitants per kilòmetre quadrat— hagi determinat aquesta proclivitat a l’individualisme, però el que ha influït, sens dubte, és **la seva** pobresa. [uso no recomendable del posesivo; en estos casos en catalán puede sustituirse por un pronombre: “[...] el que hi ha influït, sens dubte, és la pobresa”.]

(8) Penso en l’antítesi que suposa tenir una passió com la fotografia i estar obligat a fer ús **d’aquesta** per documentar amb imatges cadascun dels episodis d’horror d’aquell camp. [uso no recomendable del demostrativo como pronombre; en estos casos, en catalán puede omitirse si funciona como sujeto o bien pueden usarse los pronombres *en/hi* según la construcción sintáctica que deban sustituir: “[...] estar obligat a fer-ne ús per documentar [...]”.]

- b. La construcción sintáctica en catalán es incorrecta y, por lo tanto, rechazable, excepto si el texto pretende ilustrar precisamente un uso transgresor de la lengua, por ejemplo, en una obra literaria. Este tipo de error es grave en cualquier contexto, porque contraviene las normas gramaticales de la lengua de llegada. Por ejemplo, el uso de algunos pronombres relativos, de algunas formas verbales no personales (infinitivos y gerundios) o el régimen verbal.

<sup>7</sup> Reproducimos los contextos tal y como han sido producidos por los estudiantes. En cada caso destacamos solo el elemento que ilustra la explicación correspondiente, aunque puede haber más errores en el fragmento consignado.

Los fragmentos (9) a (11) ilustran estos casos:

(9) I quants pares i mares han mort sense sentir-se estimats pels seus fills i filles?, tal com ens relata la dona que durant anys considerava **a** la seua mare responsable **de què** mataren **al** seu pare perquè això li havien dit. [complemento directo con preposición *a*; mantenimiento de la preposición ante la conjunción que (acentuada, por confusión con la construcción de relativo de què 'del cual')]

(10) Segurament Paco, el ferrer, **aixecaria** la calaixera de la seva habitació amb un de sol dels seus imponents braços i sense **ressentir-se**. [uso del tiempo condicional con valor de probabilidad en vez de la perífrasis correspondiente (deure 'deber' + infinitiu); omisión del pronombre en, necesario porque no se explicita el complemento del verbo]

(11) Aquest film inclou moltes metàfores de la vida en general. Una d'elles és la del poder de la policia, la qual no es vol fer càrrec de la situació que pateix el protagonista, tot i **sent** ell un ciutadà que **ha sigut robat**. [gerundio incorrecto; abuso de la voz pasiva]

A partir del análisis y la clasificación de errores como los que acabamos de exponer, en *Traduscopi* se presentan distintos tipos de actividades prácticas que se detallan en el siguiente apartado.

### 3. TRADUSCOPI, BLOG AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO

Como hemos presentado al inicio, *Traduscopi* (<traduscopi.wixsite.com>) se crea dentro del contexto de asignaturas en las que se traduce del francés y el español al catalán. Por ello, las actividades y ejercicios que se han creado se proponen estimular la competencia de los estudiantes para identificar, prevenir y evitar posibles errores en catalán provocados por la influencia de la lengua de partida, ya sea el español o el francés. En definitiva, prever las manifestaciones lingüísticas de la interferencia, que presentan en forma de impropiedades léxicas, calcos léxicos y sintácticos, construcciones poco naturales, etc. Así, se espera alcanzar el objetivo de que los estudiantes desarrollen su dominio lingüístico y, más en concreto, la redacción en catalán, a la vez que se pretende estimular su capacidad de reflexión sobre su funcionamiento y los puntos en los que se distancia del español y el francés.

Estas actividades deberían revertir sobre el trabajo autónomo del estudiante, en la medida en que su formato en línea permite que se completen fuera del aula, ya sea individualmente o en grupo (aunque, por supuesto, se pueden usar también dentro del aula, bajo la guía del docente). En las actividades que se lleven a cabo en grupo se debe estimular el diálogo y la coevaluación de las diversas propuestas entre iguales, de modo que revierta positivamente en el aprendizaje de todos los integrantes del grupo.

Todas las propuestas de ejercicios de *Traduscopi* son autocorrectivos o bien, en el caso de las tareas de traducción, se provee de un documento descargable con un ejemplo de solución con la que el



estudiante puede comparar la suya, enmendar los errores y progresar en su proceso de aprendizaje. De nuevo, el formato previsto permite que tanto pueda servir en el aula presencial como virtual.

El conjunto de los ejercicios y actividades prácticas se alojan en el mencionado blog *Traduscopi*, concebido como un recurso docente con distintas funcionalidades. Presentamos a continuación una muestra de distintos tipos de actividades para la combinación español-catalán.

### 3.1. Ejercicios de detección y corrección de errores

Los ejercicios de detección y corrección están constituidos por fragmentos cortos de diferentes textos en catalán con algún error provocado por la interferencia lingüística del castellano. Cada fragmento, que puede proceder de textos publicados o de traducciones reales de estudiantes, presenta un solo error para evitar excesivos distractores. Los estudiantes deben detectar el error y corregirlo. En el momento de la corrección, se verán obligados a reflexionar sobre el tipo de error y su gravedad.

Corrección de fragmentos redactados en catalán con errores lingüísticos producidos por influencia del castellano:

**Identifiqueu la paraula incorrecta de cada oració i escriviu-la correctament.**

- Els científics han descobert un tipus de bactèria que es pot trobar al sòl, en aigües residuals i en vegetals. [bactèria → bacteri]
- Encara s'arrosseguen conseqüències de la crisi financiera de 2008. [financiera → financera]

**Cuadro 1.** Ejemplo de ejercicio de identificación y corrección.

### 3.2. Ejercicios de selección y producción

Los ejercicios de selección y producción están formados por un conjunto de oraciones o fragmentos cortos en catalán que introducen un aspecto lingüístico que entraña alguna dificultad; estas dificultades se han seleccionado, como en los casos anteriores, a partir de errores cometidos por estudiantes en sus producciones escritas. Su objetivo es evitar las interferencias lingüísticas y a la vez mejorar la precisión léxica.

Asimismo, algunas se basan en la selección de unidades léxicas que suelen generar confusión, provocada por su proximidad formal y/o semántica. Esto incluye relaciones semánticas diversas, ya sea hiperonimia, hiponimia o sinonimia parcial, en las que una única unidad léxica en castellano corresponde a dos unidades léxicas en catalán, por lo que según el contexto de uso se debe escoger una u otra.

Los ejercicios pueden ser de dos tipos:

- a. De producción: las oraciones se deben completar; presentan un espacio en blanco para indicar que falta una unidad léxica y los estudiantes responden en el espacio habilitado para ello.

**Completeu les frases amb la preposició adient, quan calgui. Si no n'hi ha d'anar cap, escriviu X.**

- Ens han dit que no poden ajornar el lliurament de la tradició i que la necessiten \_\_\_\_ demà.  
[solución: per a]
- L'expulsió de la comunitat morisca de Catalunya el 1610 va afectar \_\_\_\_ menys persones que al Regne de València. [solución: X]

**Cuadro 2.** Ejemplo de ejercicio de producción.

b. De selección: las oraciones se presentan con dos o más opciones entre las que el estudiante debe elegir la adecuada al contexto.

**Trieu la paraula adient al context.**

- Al meu \_\_\_\_, la pandèmia ha estat el detonant que ha fet trontollar la seva relació.
  - semblar
  - parer [opción correcta]
  - les dues són correctes
- Va aparèixer amb una \_\_\_\_ que va sorprendre tots els assistents.
  - indumentària [opción correcta]
  - vestimenta
  - les dues són correctes

**Cuadro 3.** Ejemplo de ejercicio de selección.

### 3.3. Ejercicios de traducción

La segunda fase de elaboración del recurso *Traduscopi* se ha centrado no solo en la elaboración de ejercicios nuevos, sino también de materiales para que el alumno pueda practicar la traducción de manera autónoma. Para la elaboración de los ejercicios de traducción, se han buscado textos en español que fueran adecuados, es decir, con elementos léxicos y estructuras sintácticas susceptibles de generar interferencias en catalán, y se han acompañado de una propuesta de traducción y de una guía para trabajar el texto original y la traducción de manera autónoma. Los textos para traducir constituyen un tipo de ejercicio mucho más complejo que los de los apartados anteriores, y su objetivo es que el alumno ponga en práctica las cuestiones trabajadas en los ejercicios de detección y corrección de errores y de selección y producción. Así, el estudiante puede progresar de manera autónoma llevando a cabo primero los ejercicios y, en una fase posterior, traduciendo los textos. Los textos se clasifican por nivel (elemental, medio y alto) para orientar al estudiante.

El ejemplo que presentamos a continuación es un texto de nivel alto. Se trata de un fragmento de carácter ensayístico de Miguel Delibes, "Individualismo", que pertenece a la obra *Castilla, lo*

*castellano y los castellanos* (1979). Este texto es relativamente fácil de trabajar en la fase interpretativa (niveles peritextual, macrotextual y microtextual), pero en cambio en la fase de reexpresión (traducción) presenta algunas de las dificultades más habituales en la traducción del español al catalán, que destacamos en negrita dentro del texto y agrupamos más abajo en la categoría correspondiente en la guía para la traducción:

1	La despoblación, los <b>caseríos</b> diseminados por la montaña o la llanura, mal
2	comunicados por <b>intransitables caminos de relejes</b> , han acentuado la propensión
3	al aislamiento del castellano. El campesino, tal vez por <b>su deficiente sentido de la</b>
4	<b>organización</b> o por estar habituado a resolver <b>por sí mismo desde niño</b> los
5	problemas que <b>a diario</b> se le plantean, no cree en la eficacia de la tarea colectiva,
6	se muestra refractario <b>a toda empresa común</b> . Su vida parece regirse por una
7	máxima <b>que no deja de ser</b> un dislate: lo mío es mío, pero <b>lo de todos</b> no es de
8	nadie. De esta manera, el castellano, que en los momentos cruciales y ante las
9	dificultades de sus <b>prójimos</b> es un ser desinteresado, generoso y compasivo, se
10	torna <b>reactivo</b> a la asociación, y hasta insolidario, en la vida cotidiana normal. Por
11	ello <b>resultaría</b> risible hablar de servicios comunes en las aldeas castellanas. Las
12	anécdotas del Servicio de Concentración Parcelaria a lo largo de los años
13	ilustrarían <b>copiosa y sabrosamente</b> este capítulo. El <b>mero</b> hecho de haberse de
14	prolongar durante lustros una gestión que debió realizarse en un corto número de
15	años ya da idea de la resistencia del castellano al cambio y la reorganización. El
16	minifundio es tradicionalista y conservador, <b>reactivo</b> a pactos, y a <b>toda idea de</b>
17	<b>disciplina</b> . Es muy discutible que la <b>escasa densidad demográfica</b> de la región
18	—veinte, veinticinco habitantes por kilómetro cuadrado— haya determinado esta
19	proclividad al individualismo, pero <b>lo que</b> ha influido, sin duda alguna, es <b>su</b>
20	pobreza. <b>El tener poco</b> acrece el amor, que a veces se torna codicia sobre ese poco
21	que, en definitiva, es <b>lo único nuestro</b> . Ortega y Gasset, ante las parameras
22	inhóspitas de Soria, se pregunta: “ <b>¿Habrá algo más pobre en el mundo? Yo la he</b>
23	<b>visto</b> en tiempos de recolección, cuando el anillo dorado de las eras apretaba <b>sus</b>
24	<b>mínimos pueblos</b> en un ademán alucinado de riqueza y esplendor. Y, sin embargo,
25	la miseria, la sordidez, triunfaba sobre las campiñas y sobre los rostros como un
26	dios adusto y famélico, atado por otro dios más fuerte a las entrañas de esta
27	comarca...”
28	Pobreza, incomunicación, creciente soledad, van acentuando, día a día, el
29	<b>irreductible individualismo</b> castellano —mal general de todo el país, aunque
30	seguramente en otra medida—, causa generadora de <b>no pocos de</b> nuestros
31	infortunios.

## Guía para la traducción

### Léxico específico

- lín. 1: caseríos → llogarret / llogaret; caserius / caseries; masies / masos
- lín. 2: caminos de releje → camins de carro / carreters / de terra (releje es *rodera* en catalán)

### Léxico y expresiones generales

- lín. 4: por sí mismo → tot sol / ell mateix / pel seu compte
- lín. 4: desde niño → des de petit
- lín. 5: a diario → cada dia / diàriament
- lín. 6: empresa común → el adjetivo *común* en catalán es variable de género: *comú -una*
- lín. 9: prójimos → aunque en singular *prójimo* es *proïsme*, en plural debe traducirse por *semblants*
- lín. 10, 16: reacio a → poc/gens inclinats/propens a / contrari a

### Lo neutro

- Título: lo castellano → la castellanitat [las soluciones *el que és castellà / les coses castellanès / el tarannà castellà* no son tan buenas; la solución *allò castellà* es inaceptable]
- lín. 7: lo mío [...] lo de todos → les meves coses [...] les de tothom / el que és meu [...] el que és de tothom
- lín. 19: lo que ha influido → el que hi ha influït / sí que hi ha influït [pronombre *hi*]
- lín. 21: lo único nuestro → l'única cosa nostra / l'única cosa que és nostra / tot el que tenim [la traducción dependerá de la solución de "el tener poco" (lín. 19), por coherencia textual]

### Estructuras sintácticas

- lín. 7: no deja de ser → que de fet és / que no és altra cosa que
- lín. 11: resultaría + adj. → faria riure / seria risible / seria ridícul [uso y abuso del verbo *resultar*]
- lín. 30: no pocos de → de bona part / de gran part

### Infinitivo sustantivado precedido de artículo

- lín. 20: el tener poco → tenir poca cosa / tenir poc / no tenir gaire res / no tenir gaire cosa

### Futuro de probabilidad

- lín. 22: ¿habrá algo más pobre [...]? → hi deu haver / hi pot haver res de més pobre [*algo* → *res* (interrogativa); *de* partitivo]

### Adverbios coordinados

- lín. 13: copiosa y sabrosamente → copiosament i substanciosa / copiosament i substanciosament

### Posición del adjetivo

- lín. 2: intransitables caminos de releje → camins de carro intransitables
- lín. 3: deficiente sentido de la organización → sentit de l'organització deficient

- lín. 6, 16: toda empresa / toda idea → qualsevol/tota empresa, qualsevol/tota/cap [todo antepuesto, con valor de plural]
- lín. 13: el mero hecho → el mer fet / només el fet que [mer siempre va antepuesto en catalán]
- lín. 17: escasa densidad demográfica → escassa densitat demogràfica
- lín. 24: mínimos pueblos → minúsculs pobles / pobles minúsculs [según como se traduzca toda la frase, la posposición puede provocar un cambio de significado]
- lín. 29: el irreductible individualismo castellano → l'irreductible individualisme castellà / l'individualisme irreductible castellà / l'individualisme irreductible dels castellans [el orden es relevante: l'individualisme castellà irreductible]

#### Uso de los posesivos

- lín. 3 → por su deficiente sentido de la organización → per un sentit de l'organització deficient / perquè té un sentit de l'organització deficient
- lín. 19: lo que ha influido [...] es su pobreza → hi ha influït [...] la pobresa
- lín. 23: apretaba sus mínimos pueblos → n'estrenyia els minúsculs pobles

#### Concordancia del participio

- lín. 22: yo la he visto [Soria] → jo l'he vista

En este tipo de actividad, pues, el texto lleva resaltados los elementos que pueden suponer un escollo para los estudiantes, con lo cual se les ofrece un apoyo que debe ayudar a que reflexionen sobre el problema que entraña el elemento en cuestión. Asimismo, se facilita la guía de traducción que orienta explícitamente en los elementos destacados (e incluso en algunos casos ofrece una breve explicación entre corchetes), de modo que el alumno puede recurrir a ella para resolver las dudas que puedan surgir. Igualmente, se proporciona una traducción completa del texto para que pueda servir de pauta o modelo (véase anexo).

Los ejercicios que hemos mostrado constituyen ejemplos del contenido de *Traduscopi*: a partir de muestras reales de producciones escritas por los estudiantes, resultado de tareas de traducción entre las lenguas castellana y catalana, se han propuesto otros textos análogos y también se han elaborado actividades *ad hoc* susceptibles de poder causar interferencias similares. Asimismo, además de actividades de identificación y corrección de errores, de selección y producción, se han incorporado textos para su traducción, acompañados de una pequeña guía con el fin de que el estudiante pueda trabajar de manera autónoma, así como una propuesta completa de traducción con la que el estudiante puede comparar su versión.

Gran parte de los ejercicios presentados surgen de una segunda fase de elaboración del recurso (véase Cunillera, Bernal y Marfany, 2022, para la primera fase). En efecto, se ha concebido como un recurso de actualización periódica, que debe ir incorporando nuevas actividades para ofrecer más diversidad de ejercicios, pero también para cubrir problemas para los que todavía no se han creado tareas.

#### 4. CONCLUSIONES

Las interferencias constituyen una de las dificultades principales a las que se enfrentan los estudiantes en las asignaturas de traducción, y posiblemente lo son también en otras asignaturas dirigidas a mejorar la competencia lingüística. Diseñar ejercicios específicos para tratarlas y prevenirlas se revela beneficioso para ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, pues, con frecuencia, tienen una percepción difusa en cuanto a su conocimiento de lengua catalana, interferida a menudo con la lengua castellana (Bach y Bernal, 2015). Partir de un corpus de textos creados por los alumnos, identificar los errores que se han cometido, identificarlos y clasificarlos se revela como una orientación adecuada, puesto que permite incidir en los problemas reales y diseñar tareas enfocadas en ellos y orientadas a superarlos.

La pandemia dibujó escenarios de docencia que probablemente no quisiéramos haber vivido, pero también mostró nuevos caminos con los que ahora convivimos con mucha más naturalidad. En este contexto, y teniendo en cuenta que entre los alumnos el uso de internet es imprescindible, la docencia, de vuelta a la presencialidad, sin duda puede combinarse con actividades virtuales o híbridas. Para ello, sin embargo, hay que poder contar con actividades que se ajusten a formatos tan dinámicos como sea posible y evitar convertir los recursos en meros repositorios de archivos. En este sentido, *Traduscopi* ofrece diversas actividades puestas a disposición de toda la comunidad docente y discente, no solo universitaria, que permite que se completen con pautas de autoevaluación para que los estudiantes valoren su utilidad y también la percepción que tienen de su propio progreso de aprendizaje en aquellos aspectos que hayan ejercitado.

Esta iniciativa, además, permite que en un futuro próximo podamos plantearnos ampliar las actividades a partir del análisis de interferencias provocadas por lenguas un poco más alejadas, como el inglés y el alemán, que ofrecen unas peculiaridades que inciden en otros aspectos aún no abordados (abundancia de compuestos NN, anteposición sistemática del adjetivo, uso de la voz pasiva, etc.), y que aparecen especialmente cuando el estudiante se enfrenta a tareas de traducción en las asignaturas correspondientes.

#### 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bach, C. y E. Bernal. 2015. "Percepció i realitat del (des)coneixement de la normativa de la llengua catalana en arribar a la universitat. Estudi sobre els alumnes de primer de traducció i de llengües aplicades a la UPF". En *Revista de Llengua i Dret*, 64: 156-170.
- Casanovas Catalá, M. 1998. "Cómo acercarse a la producción escrita de estudiantes universitarios bilingües: una primera tipología de errores". En *Lenguaje y Textos*, 12-13: 205-209.



- Climent de Benito, J., 2008. "Posibles interferencias del catalán en el español de los estudiantes de Secundaria de la provincia de Alicante: comentarios a unos ejercicios". En *Castellano en las tierras de habla catalana*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 65-83.
- Cunillera, M., E. Bernal y M. Marfany. 2022. "Interferencias lingüísticas en la traducción: recursos y actividades prácticas francés/español-catalán para mejorar la competencia escrita". En *EntreCulturas*, 12: 30-42.
- Hernández García, C. 1998. "Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español". En *Hesperia*, 1: 61-79.
- Humanes, M.ª L. y S. Roses. 2014. "Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del Periodismo en España". En *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 42: 181-188.
- Hurtado Albir, A. 2008. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Jurado Martín, M. 2016. "Optimización de competencias y resultados de aprendizaje en el Grado en Comunicación Audiovisual". En Padilla, Graciela (coord.) *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas*. Madrid: McGraw-Hill Education, 285-299.
- Messakimove, S. 2021. "Análisis de interferencias léxicas y morfosintácticas en las producciones escritas de alumnos de bachillerato de E/LE". En *South Florida Journal of Development*, 2 (2): 3461-3474.
- Payrató, L. 1984. "Barbarismes, manlleus i interferències. Sobre la terminologia dels contactes lingüístics". En *Els Marges*, 32: 45-58.
- Prat Sabater, M. 2015. "Interferències lingüístiques català-castellà en el context universitari: l'expressió escrita". En *Estudis de Llengua i Literatura Catalanes LXIX*: 173-205.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. 2014. "Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes". En *Aula Abierta*, 42 (02): 106-113.

## **ANEXO. Traducción al catalán de Miguel Delibes**

### **"Individualisme"**

Castella, la castellanitat i els castellans

La despoblació, els llogarrets escampats per la muntanya o la plana, mal comunicats per camins de carro intranquils, han accentuat la propensió dels castellans a l'aïllament. Els camperols, potser per un sentit de l'organització deficient o perquè des de petits estan acostumats a resoldre tot sols els problemes que han d'afrontar cada dia, no creuen en l'eficàcia de les tasques col·lectives, es mostren refractaris a qualsevol empresa comuna. Sembla que la seva vida es regeixi per una màxima que de fet és un disbarat: les meves coses són meves, però les de tothom no són de ningú. Així, els castellans, que en els moments crucials i davant les dificultats dels seus semblants són éssers desinteressats, generosos i compassius, en la vida quotidiana normal es tornen contraris a l'associació i fins insolidaris. Per això seria ridícul parlar de serveis comuns en els poblets castellans. Les anècdotes del Servei de Concentració

Parcel·lària al llarg dels anys podrien il·lustrar aquest capítol copiosament i substancialment. Només el fet que s'hagués de prolongar durant lustres una gestió que s'hauria hagut de dur a terme en pocs anys ja dona una idea de la resistència dels castellans al canvi i a la reorganització. El minifundi és tradicionalista i conservador, gens inclinat als pactes ni a cap idea de disciplina. És molt discutible que l'escassa densitat demogràfica de la regió —vint, vint-i-cinc habitants per quilòmetre quadrat— hagi determinat aquesta proclivitat a l'individualisme, però sí que hi ha influït, sense cap mena de dubte, la pobresa. No tenir gaire res fa créixer l'amor, que de vegades es converteix en cobdícia envers aquest no res que, en definitiva, és l'única cosa nostra. Ortega y Gasset, davant els erms inhòspits de Sòria, es demana: "Hi pot haver res de més pobre al món? Jo l'he vista en temps de recol·lecció, quan l'anell daurat de les eres n'estrenyia els minúsculs poblets en un gest al·lucinat de riquesa i d'esplendor. I, malgrat tot, la misèria, la sordidesa, triomfava sobre els camps i sobre els rostres com un déu adust i famèlic, lligat a les entranyes d'aquesta comarca per un altre déu més fort...".

Pobresa, comunicació i soledat creixent accentuen cada dia més l'irreductible individualisme castellà —un mal general de tot el país, si bé potser en una altra mesura—, la causa generadora de bona part dels nostres infortunis.

## El uso de PSeint para el desarrollo integrado del pensamiento computacional, de las destrezas lingüísticas y de inglés para fines específicos en entornos basados en traducción audiovisual didáctica

*The use of PSeint for integrated development of computational thinking, linguistic skills, and English for specific purposes in environments based on educational audiovisual translation*

RECIBIDO 22/03/2023 | ACEPTADO 14/11/2023

 ANTONIO-JESÚS TINEDO-RODRÍGUEZ

Universidad de Córdoba  
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

ABSTRACT

21st century education requires the development of digital and linguistic competences in an integrated way. The use of pseudocode for didactic purposes is widely used in engineering-related fields and has great potential for the development of computational thinking and numerical sense. However, its use in the field of language teaching is still scarce and unexplored. This proposal aims to move towards a transdisciplinary STEAM approach, where language learners have the opportunity to develop their linguistic, translation, numerical sense, and computational thinking competences in an integrated manner based on a proposal that combines CLIL (Content and Language Integrated Learning) and DAT (Didactic Audiovisual Translation).

**KEY WORDS:** language education; audiovisual translation; computational thinking; translation skills.

RESUMEN

La educación del siglo XXI requiere el desarrollo de competencias digitales y lingüísticas de forma integrada. El uso del pseudocódigo con fines didácticos está muy extendido en las carreras de corte ingenieril, y tiene un gran potencial para el desarrollo del pensamiento computacional y del sentido numérico. Sin embargo, su uso en el ámbito de la enseñanza de lenguas es aún escaso e inexplorado. Esta propuesta propone caminar hacia un enfoque STEAM, de naturaleza transdisciplinar, en el que el alumnado de lenguas tenga la oportunidad de desarrollar de forma integrada sus competencias lingüísticas, traductológicas, el sentido numérico y el pensamiento computacional partiendo de una propuesta basada en AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) y en TAD (Traducción Audiovisual Didáctica).

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de lenguas; traducción audiovisual; pensamiento computacional; competencias traductológicas.

## 1. INTRODUCCIÓN

El uso de pseudocódigo está muy extendido en el ámbito de la ciencia y de la ingeniería, especialmente en los cursos de introducción a la programación científica, debido al hecho de ser una combinación entre el lenguaje natural y los lenguajes de programación que permite diseñar programas informáticos sencillos de una forma práctica y accesible para el alumnado. El pseudocódigo tiene una gran utilidad tal y como refleja la literatura científica, puesto que permite que el alumnado desarrolle el pensamiento computacional (Laura-Ochoa & Bedregal-Alpaca, 2022), su pensamiento matemático (Beúnes Cañete *et al.*, 2019) y su competencia para la resolución de problemas (Olsen, 2005). Sin embargo, las aplicaciones del pseudocódigo como recurso didáctico han estado principalmente presentes en áreas STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*), tal y como afirma Tinedo (2022b). Es preciso subrayar que el término STEM está mostrando una fuerte tendencia a ser reemplazado por STEAM (Boice *et al.*, 2021; Kang, 2019), que aboga por la inclusión y la integración de las disciplinas de Artes y Humanidades, puesto que la A que se incluye en el acrónimo está ligada al término *Arts*. Existen estudios que exploran el potencial pedagógico del lenguaje de programación Scratch para el desarrollo del trabajo colaborativo (Pinto & Escudeiro, 2015), del desarrollo del pensamiento matemático y del sentido numérico (Tasdemir *et al.*, 2016), del pensamiento computacional en el profesorado en formación (Ramos & Espadeiro, 2014) o para el propio aprendizaje de la programación científica (Dudka *et al.*, 2018). Sin embargo, la literatura que relaciona este lenguaje de programación pensado para aprendices de Educación Primaria y Secundaria con el desarrollo de las competencias lingüísticas es escasa, existiendo solo algunas propuestas de innovación como la de Tinedo-Rodríguez (2022a). El caso de PSeInt es de especial interés, puesto que a pesar de su gran potencial didáctico en el ámbito de la programación y del desarrollo del sentido numérico (Beúnes Cañete *et al.*, 2019; Sánchez *et al.*, 2020), no existen aún estudios ni propuestas didácticas que validen su potencial para la enseñanza conjunta que demandan los enfoques STEAM. La presente propuesta de innovación educativa tiene como objetivo principal explorar el potencial didáctico de PSeInt para la adquisición conjunta de destrezas lingüísticas, desarrollo del sentido numérico, conocimientos sobre inglés para fines específicos en el ámbito de la ciencia y la ingeniería, desarrollo del pensamiento computacional y la adquisición de competencias traductológicas para el abordaje de textos especializados de carácter científico-técnico en propuestas pedagógicas basadas en Traducción Audiovisual Didáctica (en adelante, TAD).

Alba-Pastor (2019) señala la impotencia de los Diseños Universales de Aprendizaje (DUA, en adelante), en la planificación e innovación curricular puesto bajo este modelo, las planificaciones didácticas adquieren un sólido compromiso con la Educación Inclusiva, puesto que en su núcleo hay tres principios básicos: la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples formas de implicación, la posibilidad de representar la información de formas diversas, y la multiplicidad de formas de acción y expresión del aprendizaje. En el siglo de las pantallas y la revolución digital, la multimodalidad y el

uso del audiovisual en el aula supone un eje clave para favorecer la diversidad de formas de representar la información y de expresar el aprendizaje de múltiples formas (Herrero, 2019), además de ser un elemento fundamental para el desarrollo de competencias lingüísticas (Herrero *et al.*, 2017; Herrero & Vanderschelden, 2019). En este sentido, la TAD (Talaván & Lertola, 2022; Talaván & Tinedo-Rodríguez, 2023) supone un puente clave para la didáctica de lenguas, la enseñanza de contenidos disciplinares y el mundo audiovisual. La TAD se puede definir como una disciplina que explora el potencial didáctico que tienen las tareas en las que el alumnado se pone en la piel de un/a traductor/a audiovisual para la adquisición de lenguas. Las modalidades principales de TAD son el subtítulo didáctico (Ávila-Cabrera, 2021; Ávila-Cabrera & Esteban, 2021; Ávila-Cabrera & Rodríguez-Arancón, 2021; Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2015; Lertola, 2019; Talaván, 2006; Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014), las voces superpuestas (Talaván, 2021; Talaván & Rodríguez-Arancón, 2018), el doblaje didáctico (Ávila-Cabrera, 2022; Bolaños-García-Escribano & Navarrete, 2022; Fernández-Costales, 2021b, 2021a; Sánchez-Requena, 2016, 2018; Talaván & Ávila-Cabrera, 2015; Talaván & Costal, 2017), la audio descripción didáctica (Ibáñez *et al.*, 2016; Ibáñez & Vermeulen, 2013; Navarrete, 2018, 2021; M. del M. Ogea-Pozo, 2022a, 2022b; Talaván & Lertola, 2016; Vermeulen & Escobar, 2021; Vermeulen & Moreno, 2017) o el subtítulo didáctico para personas sordas (Talaván *et al.*, 2022; Tinedo-Rodríguez & Frumuselu, 2023). No obstante, el comentario libre o *free commentary* es una modalidad pensada por Lertola (2021), cuyo potencial está aún por explorar y tendrá un papel fundamental en la propuesta pedagógica que se presenta en este artículo.

El siglo XXI, además de estar impregnado por la multimodalidad, se caracteriza por el incesante contacto con los computadores, que tienen su propio lenguaje, y es fundamental que la ciudadanía adquiera unas nociones básicas (Barr *et al.*, 2011) para mediar entre el lenguaje natural o humano, y el lenguaje computacional. Para tal fin, el desarrollo del pensamiento computacional y del sentido numérico se tornan elementos fundamentales. El pensamiento computacional se puede definir como la capacidad que tiene una persona para transformar un problema real en términos algorítmicos (Lodi & Martini, 2021; Wing, 2006) y el sentido numérico se refiere a un conjunto de habilidades matemáticas que permiten comprender las cantidades y las magnitudes y sus relaciones (García-Pérez & Adamuz Povedano, 2019; Kuanina & Malykh, 2019; Norris *et al.*, 2015). En términos lingüísticos y atendiendo al esquema clásico de Jakobson (1959), se podría lanzar la hipótesis de que el pensamiento computacional es un ejercicio de mediación en el que hay una traducción intersemiótica en la que los sistemas implicados son una lengua natural y una lengua artificial o simbólica y que el sentido numérico es esencial para comprender la relación entre ambos sistemas. Esto refuerza la hipótesis de que la presente propuesta de innovación se enmarca en el modelo DUA debido al hecho de que permite al alumnado representar una realidad de formas diversas, tanto en lenguas naturales como en lenguajes artificiales.

Al haber mediación, necesariamente hay una incursión de la traducción y, por ende, se plantea una posible incidencia de la propuesta en las competencias traductológicas, especialmente en la competencia extralingüística, en la competencia comunicativa en ambas lenguas, en la competencia

de transferencia y en la competencia instrumental tal y como las define (Hurtado-Albir, 1999, 2008, 2015). Es decir, la propuesta va encaminada al desarrollo de conocimientos específicos a través del desarrollo de la competencia extralingüística, algo que está estrechamente relacionado con el aprendizaje de contenidos disciplinares sobre temáticas específicas. Asimismo, este proceso de enseñanza-aprendizaje estaría contextualizado en el objetivo principal de adquisición y aprendizaje de lenguas, por lo que al hablar de aprendizaje simultáneo de lenguas y contenidos habría que señalar la relevancia del concepto AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) (Coyle, 2006, 2008; Coyle & Holmes, 2009; Fraga Castrillón & Couto-Cantero, 2021; Gómez Parra, 2018, 2021), en este caso, nos estaríamos centrando en el aprendizaje integrado de contenidos específicos y de lenguajes de especialidad a través de la traducción audiovisual. En este sentido, Gómez-Parra (2018) subraya el potencial de lo audiovisual en entornos AICLE y Ogea-Pozo (2018, 2020) indaga en la relación entre la TAV y la adquisición de lenguajes especializados y el desarrollo integrado de competencias traductológicas. Esto nos lleva a explorar el potencial combinado de la TAV y lenguajes especializados para el desarrollo de competencias lingüísticas y traductológicas usando tareas que favorezcan el pensamiento computacional para cabalgar hacia el diseño DUA necesario en marcos STEAM, en los que la “A” de Artes y Humanidades tenga un peso protagonista, al igual que el resto de las letras que conforman el acrónimo.

Este artículo consiste en una propuesta de innovación educativa cuyo fin es el desarrollo conjunto de las competencias lingüísticas y del pensamiento computacional, para ello la mediación jugará un papel fundamental. En primer lugar, se planteará al alumnado un problema ligado con la realidad que deberá formular en formato de pseudocódigo en PSeInt. PSeInt es un software que solo está disponible en español, por lo que todos los resultados que produce están en dicho idioma. Una vez que se diseñe el código y funcione, se obtendrá un diagrama de flujo que debe traducirse a la L2 (traducción inversa), y para el que además se ha de redactar un texto alternativo en la L2 para facilitar la accesibilidad en los medios digitales. Asimismo, este texto alternativo se debe traducir a la L1 para afianzar el conocimiento de la terminología especializada en sendos sistemas lingüístico-culturales. Finalmente, la TAD entra escena a través de la modalidad de comentario libre o *free commentary* (Talaván et al, 2024). El alumnado deberá grabar la pantalla con el diagrama de flujo analizando paso a paso cada elemento del diagrama, lo que se espera que favorezca de forma integrada la adquisición de competencias lingüísticas y el desarrollo del pensamiento computacional.

## 2. PROPUESTA DE INNOVACIÓN

La propuesta de innovación tiene como objetivo el desarrollo integrado de las competencias mencionadas anteriormente y su fundamentación pedagógica tiene sus raíces en la Traducción Audiovisual Didáctica. En concreto, el comentario libre didáctico es la modalidad de TAD en la que se formula la presente propuesta. Como se muestra en la Tabla 1, la propuesta se compone de tres fases principales.



FASE	1	2	3
Traducción	Intersemiótica (L1>LC) Interlingüística directica (L2>L1)	Mediación (LC>L2) Inversa (L1>L2)	Mediación (LC>L2) Inversa (L1>L2)
Competencias lingüísticas	Recepción escrita (L2)	Producción escrita (L2)	Producción oral (L2)
Pensamiento computacional	Sí	Sí	Sí
Sentido numérico	Sí	Sí	Sí
Software	PSeInt	Procesador de textos	Capturador de pantalla
Producto	Código del algoritmo	Texto	Vídeo
Terminología específica	Sí, en L1	Sí, en L2	Sí, en L2

Tabla 1. Fases de la propuesta pedagógica TAD-ComptLing (Traducción Audiovisual Didáctica para el desarrollo de competencias lingüísticas, pensamiento computacional y sentido numérico).

Con el fin de hacer la propuesta más concreta, se detallará cómo se propone que se formulen las tareas ligadas a cada fase.

• **FASE 0:** Terminología básica

En esta fase de iniciación que solo se ha de implementar la primera vez que se lleve una propuesta de esta naturaleza al aula se ha de introducir terminología básica sobre programación como los que se ofrecen en la Tabla 2, siempre adaptada a las necesidades de la lección que se va a implementar.

Tipología de datos y estructuras (Data types and structures)	Bucles o ciclos de programación (Flow control structures)	Léxico básico
String – cadena	If-else conditionals	Boolean
Numbers – números	Case statements	Code
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naturals – naturales</li> <li>• Integer – enteros</li> <li>• Rational – racionales</li> <li>• Real algebraic - Irracionales</li> </ul>	For loops	Command in-line interface
Array – vector	While loops	Declaration
Matrix – matriz		Exception
		Iteration
		Operator

Tabla 2. Terminología básica de programación.

De esta forma el alumnado se familiarizará con la terminología y con los conceptos que debe aplicar para resolver el problema propuesto, usando términos precisos en cada una de las fases de la resolución.

- **FASE 1:** De la realidad al ordenador

En esta fase se debe plantear un problema aritmético sencillo en L2. Es muy recomendable que esté contextualizado y que responda a los intereses del alumnado. Por ejemplo, los problemas relacionados con el uso de bloques condicionales pueden ser de gran interés ya que desarrollan de forma integrada el sentido numérico y el pensamiento computacional.

*Rose and Mike were enjoying an expensive and delicious snack in the park when an old man sitting on a nearby bench approached them. He told them that he had been counting the number of people riding bikes and tricycles in the park and had observed that there were both bike riders and tricycle riders.*

*The old man explained that if the number of people riding bikes was even, he wanted to multiply the number of bike wheels by two, and if the number of people riding tricycles was odd, he wanted to multiply the number of tricycle wheels by three. However, if the number of people riding bikes was odd and the number of people riding tricycles was even, he would not include these numbers in his personal calculations.*

*The old man offered to pay for Rose and Mike's snack if they helped him with his counting. Would you like to help them earn a free snack?*

El enunciado presentado desde el punto de vista computacional y numérico se resuelve aplicando condiciones de paridad y el uso de sentencias condicionales. En primer lugar, el alumnado debería comprender el texto y sacar los elementos esenciales que se le solicitan:

- a. Identificar las variables primarias: triciclos y bicicletas.
- b. Identificar las variables secundarias: número de ruedas de triciclos y número de ruedas de bicicletas.
- c. Identificar las variables terciarias: cuadrado del número de ruedas de bicicletas y cubo del número de ruedas de triciclos.
- d. Identificar la variable solicitada: suma del cuadrado del número de ruedas de bicicletas (en caso de que el número de personas montando bicicletas sea par) y del cubo del número de ruedas de triciclos (en caso de que el número de personas montando triciclos sea impar).

Partiendo de estas variables, han de desarrollar un algoritmo que permita el cálculo inmediato de la suma del cuadrado del número de ruedas de bicicletas y del cubo del número de ruedas de triciclos.

En lugar de usar un lenguaje de programación concreto (Python, C++, etc.), se propone el uso de pseudocódigo porque es más sencillo y visual, y está demostrada su eficacia en entornos didácticos.

Para ello se recomienda el uso del *software* libre y gratuito PSeInt. En este caso solo es necesario usar códigos condicionales y condiciones de paridad, para ello se trabajará con la función “mod” y con esquemas condicionales.

La función “mod” de PSeInt permite calcular el residuo (o el resto de una división). Una de las condiciones básicas de la paridad es que el residuo al dividir por 2 cualquier número sea “0”. Si se observa la figura 1, el resultado de aplicar la función “mod” al número 24, sería 0, lo que indicaría condición de paridad.

$$\begin{array}{r}
 24 \overline{) 24} \\
 \underline{-24} \phantom{0} \\
 0
 \end{array}$$

Figura 1. Ejemplificación del cálculo del residuo en una división.

Las sentencias condicionales permiten establecer un flujo que condicione una decisión. Por ejemplo, si se quiere tener en cuenta el número de ciclistas cuando este sea par, para ello será requisito esencial incluir una sentencia condicional que distinga cuando el usuario introduce un número par o cuando introduce un número impar. La Figura 2 muestra una posible solución para el problema propuesto en formato PSeInt.

```

1  Algoritmo sin_titulo
2  Definir a,b Como Entero
3  Escribir 'Escriba el número de bicicletas'
4  Leer a
5  Escribir 'Escriba el número de triciclos'
6  Leer b
7  q = 2*a
8  Escribir q, " es el número de ruedas de bicicleta"
9  r = 3* b
10 Escribir r, " es el número de ruedas de triciclo"
11 Si a mod 2 == 0 Entonces
12     Escribir "El número de bicicletas es par"
13     Si b mod 2 ≠ 0
14         Escribir "El número de triciclos es impar"
15         m=q+r
16         Escribir "El número de ruedas de bicicleta es " ,q, " y el número de ruedas de triciclo es" ,r " siendo el total " ,m
17     FinSi
18     Si b mod 2 = 0
19         Escribir "El número de triciclos es par"
20         Escribir "La suma total bajo las condiciones solicitadas es 0"
21     FinSi
22 SiNo
23     Escribir "La suma total bajo las condiciones solicitadas es 0"
24 FinSi
25 FinAlgoritmo
    
```

Figura 2. Posible código para solucionar el problema.

Al ejecutar el algoritmo, se solicita al usuario que introduzca el número de bicicletas y el número de triciclos, que se almacenan en las variables “a” y “b” respectivamente. Posteriormente se definen las variables “q” y “r”. La variable “q” calcula el número de ruedas de bicicleta, mientras que la variable “r” hace lo propio con el número de ruedas de triciclo.

El eje clave que requiere una mayor profundidad de sentido numérico y computacional se pone en práctica en la inserción de la sentencia condicional. El enunciado solicitaba sumar la cantidad de ruedas de triciclos y bicicletas cuando el número de personas que usasen bicicleta fuese par, y cuando el número de personas en triciclos fuese impar. Por ello, una de las condiciones principales del bucle condicional es que la variable “a” (número de personas montando bicicletas) tenga residuo 0, lo que se calcula con la función “mod”. Si se verifica dicha condición, el algoritmo mostrará que se verifica dicha condición y explorará la paridad del número de personas que montan triciclos a través de dos sentencias condicionales. Se solicita que sea impar, por lo que el residuo ha de ser distinto de 0. Si se da esta condición, se sumará el número de ruedas de bicicleta y de triciclo. En caso contrario, si el residuo es 0, se mostrará el mensaje de que el número de triciclos es par y también se mostrará que no se cumplen las condiciones solicitadas. Una de las grandes ventajas de PSeInt es que además de mostrar el código, permite ejecutarlo y mostrar el diagrama de flujo asociado al mismo, además permite la reproducción del código paso a paso, con un marcado carácter didáctico.

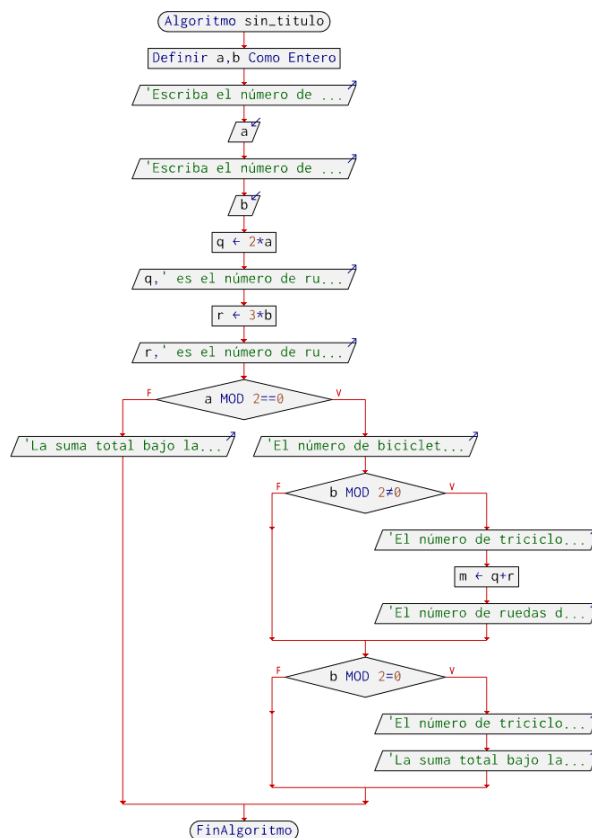
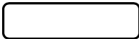

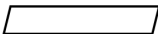

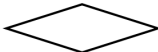


Figura 3. Diagrama de flujo asociado al código de la Figura 2.

• **FASE 2: Códigos accesibles**

Una vez que se ha obtenido el código es importante tener presente que el objetivo de la tarea es caminar hacia un desarrollo holístico STEAM. Con la Fase 1, se profundiza en el sentido numérico y en el pensamiento computacional, mientras que esta fase se centra en aspectos lingüísticos y traductológicos. Díaz-Alarcón y Menor (2013) subrayan el papel de la traducción inversa. Como el código que ha creado el alumnado está en español, deberán traducirlo al inglés en primera instancia. Una vez que hayan realizado dicha traducción se planteará una tarea de mediación para fomentar la conciencia de accesibilidad. Para ello deberán redactar un texto alternativo “Alt text” en el que describan los elementos visuales de la imagen del diagrama de flujo en la L2.

Con este fin es crucial que tengan en cuenta la terminología básica relacionada con este tipo de diagramas, tal y como se muestra en la Tabla 3. Esta terminología se utilizará para redactar el texto alternativo de forma que una persona que tenga diversidad funcional sensorial visual pueda tener acceso al contenido de la imagen.

Símbolo	Término (EN)	Término (ES)	Función
	Start / End	Comienzo / fin	Representa el comienzo o el final del algoritmo.
	Arrow	Flecha	Relaciona los elementos del diagrama.
	Input / output	Entrada / salida	Muestra las variables de entrada y salida.
	Process	Proceso	Representación de un proceso.
	Decision	Decisión	Representa una decisión.

**Tabla 3.** Terminología básica para la descripción de códigos.

Un ejemplo de descripción del código en inglés sería el siguiente:

*The algorithm prompts the user to enter the number of bicycles and the number of tricycles. The number of bicycles is stored in the variable “a,” while the number of tricycles is stored in the variable “b.” Both values are used as inputs. The algorithm calculates the total number of bicycle wheels (output, stored in variable “q”) as well as the total number of tricycle wheels (output, stored in variable “r”). A decision process is initiated with an if-statement. If the value of “a” is divisible by 2 (i.e., if “a” is even), the system will output a message stating that the number of bicycles is even. If “a” is not even, the system will output a message stating that the requirements are not met. If the number of bicycles is even, the algorithm will proceed to a new if-statement that examines the parity of the number of tricycles. If the number of tricycles is odd, the algorithm will add the values of “q” and “r” and display the total number of wheels that do not meet the initial requirements as an output message.*

Una vez que esté en inglés, se solicitará la traducción al español, para hacer la traducción accesible en ambos idiomas, y para un mayor número de hablantes. Como se puede apreciar, el texto contiene una alta densidad de terminología especializada y su producción es clave para hacer que esa terminología pase de ser vocabulario receptivo, a vocabulario productivo, atendiendo a las hipótesis de Krashen (1982).

Ejemplo de traducción:

*El algoritmo solicita al usuario que ingrese el número de bicicletas y el número de triciclos. El número de bicicletas se declara como variable "a", mientras que el número de triciclos se declara como variable "b", ambos conforman la entrada. El algoritmo calcula el número de ruedas de bicicleta (salida, variable "q") y el número de ruedas de triciclo (salida, variable "r"). Un proceso de decisión comienza con una sentencia condicional. Si el módulo de "a" es 0, habrá un mensaje de salida declarando que el número de bicicletas es par; de lo contrario, el sistema proporcionará al usuario un mensaje de salida afirmando que los requisitos no se cumplen. Si el número de bicicletas es par, se inicia una nueva sentencia condicional que explora la paridad del número de triciclos. Si el número de triciclos es impar, el algoritmo llevará a cabo la suma de "q" y "r" mostrando el total de ruedas bajo los requisitos iniciales como un mensaje de salida.*

La realización de esta tarea por parte del alumnado está ligada potencialmente al desarrollo de la producción escrita y de mediación. Asimismo, la traducción directa del texto supone un ejercicio de recepción escrita y, por ende, de revisión forzosa de la producción escrita, lo que de forma implícita puede convertirse en una fase de edición y revisión, y, por ende, de reflexión sobre la propia producción.

De forma transversal, la conciencia de accesibilidad es clave, tal y como señala Ogea-Pozo (2022a, 2022b). El uso del texto alternativo pretende fomentar la conciencia sobre las dificultades y barreras que experimentan las personas con diversidad funcional en el universo cibernético.

- **FASE 3:** La TAD entra en escena, comentario libre de textos especializados

Finalmente, la TAD juega un papel fundamental en esta propuesta, en especial el comentario libre. Como se puede apreciar en la Figura 4, PSeInt ofrece la posibilidad de ejecutar el pseudocódigo paso a paso, a la vez que muestra el diagrama de flujo y el propio código.

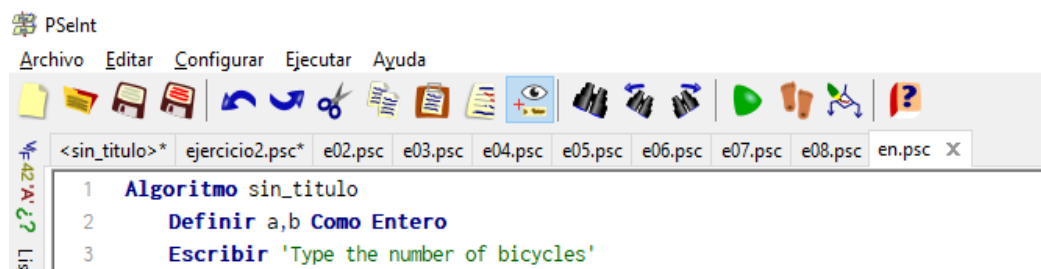


Figura 4. Captura de pantalla de PSeInt.

La tarea de TAD consistirá en reproducir el código y hacer un comentario libre del mismo en inglés. Para ello se puede usar cualquier herramienta que permita capturar pantalla como *Loom*, *Screen-castify* o *PowerPoint*. El alumnado deberá explicar el código de forma razonada en la L2, la tarea de producción escrita asociada a la fase 2 es esencial para dar este salto a la oralidad ya que se espera que sea una fase que afiance los conocimientos adquiridos. El Vídeo 1 (<https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22300678.v2>) muestra la forma en la que se ejecuta el código en pantalla.

Las pautas para el comentario libre se fundamentan en los principios de Lertola (2021) adaptados a las necesidades propias de la propuesta pedagógica:

- Se debe usar terminología especializada para describir el diagrama de flujo y a su vez producir un texto a través del que cualquier persona pueda comprender lo que está sucediendo en cada fase del algoritmo.
- Se ha de relacionar el enunciado inicial del problema con los elementos del algoritmo indicando la forma en la que se relacionan los elementos que conforman el algoritmo con la respuesta que se da al problema propuesto.
- El texto producido ha de ser coherente y cohesionado.
- Las estructuras gramaticales han de ser concisas y correctas, con un nivel de corrección adecuado para el nivel en el que se está trabajando. Se ha de procurar incluir estructuras gramaticales que resulten complejas para reforzarlas y verlas en contexto.
- Ha de haber cierto grado de sincronía entre lo que se muestra en pantalla y el locutado que se está realizando.
- La producción ha de ser fluida y natural.

De esta forma se pretende desarrollar la oralidad a través de la TAD de textos especializados, reforzando de forma integrada aspectos lingüísticos y conceptuales ligados al pensamiento computacional y al sentido numérico.

### 3. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, la propuesta de innovación está impregnada de la filosofía STEAM. La Figura 5 sintetiza el proceso que ha de seguir el alumnado en la tarea propuesta. De este proceso se desprende que el alumnado trabajará de forma integrada contenidos relacionados con las matemáticas y lenguas, por lo que se podría clasificar como una propuesta AICLE atendiendo a Coyle (2006). De la primera fase se obtienen como productos el pseudocódigo y el diagrama de flujo asociado al mismo, lo que implica una mejora del sentido numérico y del pensamiento computacional, puesto que sin ellos no sería posible trasladar el enunciado del problema al lenguaje computacional. Además, la recepción escrita juega un papel clave en este proceso puesto que el enunciado se proporciona en la



L2, y sin esa comprensión inicial no se puede llevar a cabo este proceso de confección del código. Una de las posibles mejoras que se pueden plantear a la propuesta es el uso de una batería de preguntas de respuesta múltiple que aseguren que el alumnado comprende el texto del enunciado.

La Fase 2 tiene una serie de objetivos de carácter lingüístico y social. Por un lado, se propone que el alumnado formule un texto alternativo en la L2 para describir el diagrama de flujo asociado al pseudocódigo. Este texto se debe traducir a la L1, para poner en práctica las destrezas traductológicas que señala Hurtado-Albir (1999, 2015). Asimismo, en esta fase se propone también la traducción inversa del código que se redacta inicialmente en la L1 por las características propias de PSeInt, lo que se espera que tenga una repercusión positiva en las competencias lingüísticas, tal y como señalan Alarcón y Menor (2013). Se espera aquí afianzar el vocabulario pasivo y que pase a formar parte del repertorio de léxico activo a través de la propuesta de tareas de producción escrita basadas en el código.

La Fase 3 está íntimamente relacionada con la TAD, especialmente con la modalidad de comentario libre. El objetivo de esta fase es reforzar la adquisición integrada de competencias y contenidos poniendo el foco en la oralidad y en el empleo de terminología especializada. Para ello se propone que el alumnado grabe un comentario libre del “paso a paso” de la ejecución de su código, gracias a la funcionalidad que incluye para tal fin PSeInt. De esta forma, se estará poniendo en práctica de forma oral el vocabulario específico relacionado con la computación y con el código. Además, se solicita que dicho texto relacione el enunciado con los pasos que se dan, por lo que la mediación es un eje clave junto con el propio entramado conceptual que sustenta la actividad.

Fase 1	Fase 2	Fase 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión del problema</li> <li>• Planteamiento del problema en pseudocódigo en L1</li> <li>• Obtención del diagrama de flujo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traducción del código a la L2 (inversa)</li> <li>• Redacción del texto alternativo para el diagrama de flujo en L2</li> <li>• Traducción del texto alternativo (L2&gt;L1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TAD: comentario libre</li> <li>• Grabar un comentario libre usando terminología específica para describir el proceso de ejecución del pseudocódigo creado</li> </ul>

Figura 5. Resumen de las fases de la propuesta de innovación.

Se puede así concluir que el diseño propuesto responde al modelo DUA, puesto que aboga por proporcionar al alumnado la posibilidad de representar la información de formas diversas (texto, audiovisual, imagen, código), y favorece una multiplicidad de formas de acción y expresión del aprendizaje. Además, crea conciencia sobre accesibilidad en el ciberespacio a través de la inclusión del texto

alternativo. La propuesta pretende también integrar la traducción y la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas para caminar hacia un horizonte STEAM que favorezca una Educación Bilingüe e Intercultural (EBel) de calidad, y en el que las Artes y las Humanidades tengan un papel protagonista. La TAD junto con AICLE presentan poderosas sinergias que hacen que el aprendizaje de lenguas adquiera una naturaleza verdaderamente transdisciplinar. En ella, las fronteras de las disciplinas se desdibujan para crear situaciones de aprendizaje en las que se desarrollan las competencias necesarias para la ciudadanía del siglo XXI de una forma multimodal, inclusiva y plurilingüe.

### Agradecimientos

Este artículo tiene una doble vía de financiación:

[1] Proyecto I+D+iTRADILEX (PID2019-107362GA-I00). Agencia Estatal de Investigación PID2019-107362GA-I00/AEI/10.13039/501100011033

[2] Contrato predoctoral FPI para la realización de tesis doctorales en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (EIDUNED).

## 4. REFERENCIAS

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9).
- Hurtado-Albir, A. (1999). La competencia traductora y su adquisición. un modelo holístico y dinámico. *Perspectives: Studies in Translatology*, 7(2). <https://doi.org/10.1080/0907676X.1999.9961356>
- Ávila-Cabrera, J. J. (2021). Reverse subtitling in the ESP class to improve written skills in English: addressing international students' needs. *Journal of Audiovisual Translation*, 4(1), 27-49. <https://doi.org/10.47476/jat.v4i1.2021>
- Ávila-Cabrera, J. J. (2022). Improving oral production skills in the Business English class through creative dubbing. *ESP Today. Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 10(1), 99-122. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.1.5>
- Ávila-Cabrera, J. J., & Esteban, A. C. (2021). The project SubESPSkills: Subtitling tasks for students of Business English to improve written production skills. *English for Specific Purposes*, 63, 33-44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.02.004>
- Ávila-Cabrera, J. J., & Rodríguez-Arancón, P. (2021). The use of active subtitling activities for students of Tourism in order to improve their English writing production. *Ibérica: Revista de La Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos*, 41, 155-180.
- Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational Thinking: A Digital Age Skill for Everyone. *Learning and Leading with Technology*, 38(6).

- Beúnes Cañete, J. E., Vargas Ricardo, A., Beúnes Cañete, J. E., & Vargas Ricardo, A. (2019). La introducción de la herramienta didáctica PSEInt en el proceso de enseñanza aprendizaje: una propuesta para Álgebra Lineal. *Transformación*, 15(1).
- Boice, K. L., Jackson, J. R., Alemdar, M., Rao, A. E., Grossman, S., & Usselman, M. (2021). Supporting teachers on their STEAM journey: A collaborative STEAM teacher training program. *Education Sciences*, 11(3). <https://doi.org/10.3390/educsci11030105>
- Bolaños-García-Escribano, A., & Navarrete, M. (2022). An action-oriented approach to didactic dubbing in foreign language education: Students as producers. *XLinguae*, 5(2), 103-120.
- Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers Do Coyle University Nottingham. *Scottish Languages Review*, 13.
- Coyle, D. (2008). CLIL—A Pedagogical Approach from the European Perspective. In *Encyclopedia of Language and Education*. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_92](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_92)
- Coyle, D., & Holmes, B. (2009). *Towards an integrated curriculum-CLIL National Statement and Guidelines*. The Languages Company.
- Díaz Alarcón, S., & Menor, E. (2013). La traducción inversa, instrumento didáctico olvidado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lenguaje y Textos*, 38.
- Dudka, O., Vlasii, O., & Mahometa, N. (2018). Implementation of the competence-based approach to learning programming on Scratch. *OPEN EDUCATIONAL E-ENVIRONMENT OF MODERN UNIVERSITY*, 5. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.8896>
- Fernández-Costales, A. (2021a). Audiovisual translation in primary education. Students' perceptions of the didactic possibilities of subtitling and dubbing in foreign language learning. *Meta, Journal Des Traducteurs*, 66(2), 280-300. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/#back-issues>
- Fernández-Costales, A. (2021b). Subtitling and Dubbing as Teaching Resources in CLIL in Primary Education: The Teachers' Perspective. *Porta Linguarum*, 36, 175-192. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.16228>
- Fraga Castrillón, N., & Couto-Cantero, P. (2021). Aprendizaje de lenguas extranjeras: Estudio sobre las percepciones del futuro profesorado en Educación Primaria. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 8. <https://doi.org/10.17979/digilec.2021.8.0.8632>
- García-Pérez, M. T., & Adamuz Povedano, N. (2019). *Del número al sentido numérico y de las cuentas al cálculo táctico: Fundamentos, recursos y actividades para iniciar el aprendizaje*. Octaedro.
- Gómez Parra, M. E. (2018). Bilingual and intercultural education (BIE): Meeting 21 st Century Educational Demands. *Theoria et Historia Scientiarum*, 15. <https://doi.org/10.12775/ths.2018.006>
- Gómez Parra, M. E. (2021). Educación bilingüe en la infancia. El enfoque PETaL. In *Educación bilingüe en la infancia*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17553>

- Gómez-Parra, M. E. (2018). El uso de la traducción audiovisual (TAV) en el aula AICLE: aplicaciones didácticas. In M. Á. García-Peinado & I. Ahumada Lara (Eds.), *Traducción literaria y discursos traductológicos especializados* (pp. 463-482). Peter Lang.
- Herrero, C. (2019). From new literacies to transmedia literacies: the New Approaches to Transmedia and Languages Pedagogy project. In *Innovative language teaching and learning at university: a look at new trends*. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.32.898>
- Herrero, C., Sánchez-Requena, A., & Escobar, M. (2017). Una propuesta triple: Análisis fílmico, traducción audiovisual y enseñanza de lenguas extranjeras. *Intralinea - Online Translation Journal*. <http://www.intralinea.org/specials/article/2245>
- Herrero, C., & Vanderschelden, I. (2019). *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-led Teaching*. Multilingual Matters.
- Hurtado-Albir, A. (2008). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología* (2a). Cátedra.
- Hurtado-Albir, A. (2015). The acquisition of translation competence. Competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta (Canada)*, 60(2). <https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- Ibáñez, A., & Vermeulen, A. (2013). Audio Description as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning. In D. Tsagari & G. Floros (Eds.), *Translation in language Teaching and Assessment* (pp. 41-65). Cambridge Scholars Publishing.
- Ibáñez, A., Vermeulen, A., & Jordano, M. (2016). Using audio description to improve FLL students' oral competence in MALL: methodological preliminaries. In A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez, & P. Rodríguez-Arancón (Eds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 156-245). Research-Publishing.net. [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(86\)90008-5](https://doi.org/10.1016/0732-118X(86)90008-5)
- Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2015). Captioning and Revoicing of Clips in Foreign Language Learning-Using ClipFlair for Teaching Italian in Online Learning Environments. In *The Future of Italian Teaching*.
- Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. In R. A. Brower (Ed.), *On Translation* (pp. 232-239). Harvard University Press. <https://doi.org/doi:10.4159/harvard.9780674731615.c18>
- Kang, N. H. (2019). A review of the effect of integrated STEM or STEAM (science, technology, engineering, arts, and mathematics) education in South Korea. In *Asia-Pacific Science Education* (Vol. 5, Issue 1). <https://doi.org/10.1186/s41029-019-0034-y>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Kuanina, Y. V., & Malykh, S. B. (2019). Development of the non-symbolic and symbolic numerical sense. *Voprosy Psikhologii*, 2019-January(5).

- Laura-Ochoa, L., & Bedregal-Alpaca, N. (2022). Incorporation of Computational Thinking Practices to Enhance Learning in a Programming Course. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 13(2). <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2022.0130224>
- Lertola, J. (2019). *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Lertola, J. (2021). Free commentary to enhance writing and speaking skills in EFL teacher training. *ESP Across Cultures*, 18, 125-140. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4475/0062\\_7](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4475/0062_7)
- Lodi, M., & Martini, S. (2021). Computational Thinking, Between Papert and Wing. *Science and Education*, 30(4). <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00202-5>
- Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1). <https://doi.org/10.1075/ttmc.00007.nav>
- Navarrete, M. (2021). *Active Audio Description as a didactic Resource to Improve Oral Skills in Foreign Language Teaching*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Norris, J. E., McGeown, W. J., Guerrini, C., & Castronovo, J. (2015). Aging and the number sense: Preserved basic non-symbolic numerical processing and enhanced basic symbolic processing. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00999>
- Ogea-Pozo, M. (2018). *Subtitulado del género documental: de la traducción audiovisual a la traducción especializada*. Sindéresis.
- Ogea-Pozo, M. (2020). *La traducción audiovisual desde una dimensión interdisciplinar y didáctica*. Sindéresis.
- Ogea-Pozo, M. del M. (2022a). Into The Shoes of Visually Impaired Viewers: a Pedagogical Experiment to Improve Audio Description and English Language Skills. *International Journal for 21st Century Education*, 9(1), 73-87. <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ij21ce/article/view/15169/13684>
- Ogea-Pozo, M. del M. (2022b). Raising awareness and teaching accessibility: a didactic experiment in the audiovisual translation classroom based on audio description. *AVANCA | CINEMA*, 777-787. <https://doi.org/10.37390/avancacinema.2022.a457>
- Olsen, A. L. (2005). Using pseudocode to teach problem solving. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 21(2).
- Pinto, A., & Escudeiro, P. (2015). O uso do scratch nas atividades colaborativas de TIC. *2015 10th Iberian Conference on Information Systems and Technologies, CISTI 2015*. <https://doi.org/10.1109/CISTI.2015.7170620>
- Ramos, J. L., & Espadeiro, R. G. (2014). Os futuros professores e os professores do futuro. Os desafios da introdução ao pensamento computacional na escola, no currículo e na aprendizagem. *Educação, Formação & Tecnologias - ISSN 1646-933X*, 7(2).

- Sánchez, M., Bahamondez, E. V., & De Clunie, G. T. (2020). Use of PSeInt in teaching programming: A case study. *ACM International Conference Proceeding Series, Part F166737*. <https://doi.org/10.1145/3401895.3402083>
- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual translation in teaching foreign languages: Contributions of dubbing to develop fluency and pronunciation in spontaneous conversations. *Porta Linguarum, 2016*(26). <https://doi.org/10.30827/digibug.53920>
- Sánchez-Requena, Alicia (2018). "Intralingual Dubbing as a Tool for Developing Speaking Skills". Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts (Special Issue Audiovisual Translation in Applied Linguistics: Educational Perspectives), 4(1), pp. 102-128. <https://benjamins.com/catalog/bct.111.ttmc.00006.san>
- Talaván, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras*. <https://doi.org/10.30827/digibug.30659>
- Talaván, N. (2021). Las voces superpuestas: Fundamentos y aplicaciones didácticas. In C. Botella & B. Agulló (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual* (pp. 66-87). Sinderesis.
- Talaván, N., & Ávila-Cabrera, J. J. (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. In Y. Gambier, A. Caimi, & C. Mariotti (Eds.), *Subtitles and Language Learning* (pp. 149-172). Peter Lang.
- Talaván, N., & Costal, T. (2017). iDub - The Potential of Intralingual Dubbing in Foreign Language Learning: How to Assess the Task. *Language Value, 9*. <https://doi.org/10.6035/languagev.2017.9.4>
- Talaván, N., & Lertola, J. (2016). Active audio description to promote speaking skills in online environments. *Sintagma, Revista de Lingüística, 28*, 59-74. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2016.28.04>
- Talaván, N., & Lertola, J. (2022). Audiovisual Translation as a Didactic Resource in Foreign Language Education. A Methodological Proposal. *Encuentro, 23-39*.
- Talaván, N., Lertola, J., & Ibáñez, A. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing Media accessibility in foreign language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.tal>
- Talaván, N., & Rodríguez-Arancón, P. (2014). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *Interpreter and Translator Trainer, 8*(1). <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908559>
- Talaván, N., & Rodríguez-Arancón, P. (2018). Voice-over to improve oral production skills. In J. D. Sanderson & C. Botella-Tejera (Eds.), *Focusing on Audiovisual Translation Research* (pp. 211-229). PUV, Publicacions Universitat de Valencia.
- Talaván, N., & Tinedo-Rodríguez, A. J. (2023). Una mirada transdisciplinar a la Traducción Audiovisual Didáctica: Un recurso para formar a la ciudadanía del Siglo XXI. *Hikma: Revista de Traducción, 22*(1).
- Talaván, N., Lertola, J., & Fernández-Costales, A. (2024). *Didactic Audiovisual Translation and Foreign Language Education*. Routledge.

- Tasdemir, Ş., Çizmeçi, H. İ., & Alan, D. (2016). Learning Mathematics with Educational Digital Game Programming. *Research Highlights in Education and Science*.
- Tinedo-Rodríguez, A. J. (2022a). ICTS and computational thinking to foster language skills: a proposal based on Scratch. *Didácticas Específicas*, 22, 8-30.
- Tinedo-Rodríguez, A. J. (2022b). *La enseñanza del inglés en el siglo XXI: Una mirada integradora y multimodal*. Síndesis.
- Tinedo-Rodríguez, A. J., & Frumuselu, A. (2023). SDH as a Pedagogical Tool: L2, Interculturality and EDI. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 9(3), 316-226. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00116.tin>
- Vermeulen, A., & Escobar, L. (2021). Audiovisual translation (dubbing and audio description) as a didactic tool to promote foreign language learning: The case of Spanish clitic pronouns. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 86-105. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00060.ver>
- Vermeulen, A., & Moreno, A. I. (2017). Audio description as a tool to promote intercultural competence. In J. Deconinck, P. Humblé, J. Deconinck, A. Sepp, & H. Stengers (Eds.), *Towards Transcultural Awareness in Translation Pedagogy* (pp. 133-153). LIT Verlag.
- Wing, J. (2006). *Computational thinking*. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>



## La traducción automática y la posesición en el marco de la enseñanza híbrida: una perspectiva colaborativa e instrumental

*Machine translation and post-editing within the framework of hybrid teaching:  
a collaborative and instrumental perspective*

RECIBIDO 28/06/2023 | ACEPTADO 7/12/2023

 CRISTINA RODRÍGUEZ-FANCA

Universidad de Córdoba

 CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA

Universidad Pablo de Olavide

### ABSTRACT

The relevance of machine translation (MT) and post-editing in the professional practice of translation, as well as in translator training programmes is becoming increasingly evident. As a result, a large number of universities have decided to adapt their curricula to include subjects directly related to such contents. This paper presents a didactic proposal for the development of instrumental competence (specifically, in relation to machine translation and post-editing) through group dynamics using a hybrid teaching method. The aim of this pursuit is to develop students' instrumental competence and enhance their professional projection, since the proposed activities are intended to provide the basis for the introduction to the students to the concept of post-editing and its typology. The results obtained include the detection of style and terminology problems in the results of translations carried out by machine translation systems and the debate on several issues related to the dichotomy posed by MT as an professional opportunity or a threat.

**KEY WORDS:** machine translation; post-editing; new technologies; translation; translator training.

### RESUMEN

La relevancia de la traducción automática (TA) y de la posesición en la práctica profesional de la traducción y en los programas de formación de traductores es cada vez más notoria. Por ello, cada vez más universidades han decidido adaptar sus planes de estudio para incluir asignaturas directamente relacionadas con estos contenidos. Así pues, en este trabajo se presenta una experiencia docente donde se ha tratado de impulsar el desarrollo de la competencia instrumental —concretamente, en lo relativo a la traducción automática y la posesición— a través de dinámicas grupales mediante una modalidad híbrida de enseñanza. Con la realización de esta actividad, se pretende desarrollar la competencia instrumental del alumnado y potenciar su proyección profesional, ya que las actividades propuestas pretenden conformar el sustrato necesario para la introducción del alumnado al concepto de posesición y sus tipos de manera práctica. Entre los resultados obtenidos destacan la detección de problemas de estilo y terminología en los resultados de las traducciones realizadas por motores de traducción automática y el debate en torno a varias cuestiones relacionadas con la dicotomía que plantea la TA como oportunidad profesional o una amenaza.

**PALABRAS CLAVE:** traducción automática; posesición; nuevas tecnologías; traducción; formación en traducción.

## 1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Especialmente durante las últimas décadas, hemos sido testigos de numerosas innovaciones que contribuyen a facilitar la labor del traductor gracias al avance de las nuevas tecnologías. Así lo afirman Barceló Martínez y Delgado Pugés, quienes declaran que “[e]l surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, no cabe duda, ha transformado radicalmente —en general, de modo muy positivo— el modo de trabajar de los traductores” (2017, p. 45).

El mundo laboral, a su vez, se muestra cada vez más exigente en cuanto a los perfiles que solicita. En este contexto, se demandan perfiles más tecnificados y capaces de trabajar con los últimos avances disponibles en el mercado, por lo que resulta esencial el desarrollo de la competencia instrumental de los futuros traductores. Ante esta situación de permanente cambio, la práctica docente ha debido adaptarse y, tal y como afirma Díaz Fouces, la formación en traducción e interpretación se ha visto obligada a “reconsiderar algunas posiciones tradicionales” (2018, p. 57) para acoger el uso de nuevas herramientas a la vez que se dejan a un lado los prejuicios ante determinados avances, como la traducción automática (en adelante, TA). De este modo, se podrá contribuir a mejorar la futura proyección profesional del estudiantado para que adquiera un bagaje formativo lo más completo posible y adaptado a la realidad profesional.

Por todo lo anterior, el objetivo de este trabajo es el de presentar una experiencia docente basada en la competencia instrumental y, en concreto, plantear una dinámica grupal para la práctica de la posesión en un entorno híbrido de enseñanza. Pretendemos exponer, posteriormente, algunos de los resultados obtenidos tras su implementación en el aula.

Nos basamos, para ello, en la propuesta de subcompetencia instrumental formulada por Kelly (2002, pp. 14-15), quien la define como “el manejo de las aplicaciones informáticas más útiles para el ejercicio de la profesión”. Para ello, trabajaremos en un entorno colaborativo en el que los alumnos trabajarán en grupos reducidos y se simulará un entorno profesional. Como se ha mencionado, se hará uso de la modalidad híbrida de enseñanza, en la que combinaremos sesiones presenciales con sesiones en línea.

## 2. MARCO TEÓRICO

El mundo de las nuevas tecnologías va de la mano con el de la traducción, disciplina en la que estas se han convertido en un elemento fundamental. De hecho, como afirman Rodríguez-Faneca y Maz-Machado (2020), en la actualidad resultaría impensable plantearse que llevar a cabo un proyecto de traducción sin la intervención de nuevas tecnologías, ya que estas están presentes desde las primeras etapas en las que se procesa el texto hasta que finaliza el encargo y se remite al cliente. Sin duda, uno de los avances tecnológicos que más está revolucionando el mercado de la traducción es la TA, considerada una amenaza en determinadas ocasiones y una herramienta de apoyo en otras.

Asimismo, la importancia de las nuevas tecnologías en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje es cada vez mayor, ya que han contribuido a multiplicar las posibilidades formativas de forma antes inimaginables con el surgimiento de modalidades como la docencia en línea o híbrida.

## 2.1. La Traducción Automática: retrospectiva y horizontes

De la unión de las nuevas tecnologías y la traducción surgió el que puede considerarse uno de los avances más significativos: la TA, cuyo nacimiento se sitúa a mediados del siglo pasado. Díaz Prieto (2012, p. 140) define este nuevo campo como “[...] un área de la lingüística computacional que investiga el uso de software para traducir texto o habla de un lenguaje natural a otro tanto con o sin ayuda humana”. Sus inicios se sitúan en algunas instituciones universitarias de Estados Unidos (Hutchins, 1995, p. 120), si bien varias multinacionales y organismos públicos han intervenido en su desarrollo. Resulta innegable que la TA ha evolucionado hasta adquirir una presencia prácticamente constante en el mundo de la traducción.

Un importante punto de inflexión en la historia de la TA y de su difusión es el surgimiento, en 2006, del servicio de TA de Google, que en poco tiempo empezó a ser utilizado por más de 200 millones de usuarios (Díaz Fouces, 2019, p. 64) y se convirtió en una herramienta de uso habitual, no solamente del mundo de la traducción profesional sino del público general. Cabe destacar, no obstante, que estos primeros intentos revelaron numerosos fallos. Sin embargo, en los últimos años han surgido numerosos motores de traducción gratuitos que cada vez arrojan resultados más precisos.

En lo que respecta a nuestro país, la TA llegó a España en la década de los años 80, lo que supone un retraso considerable respecto al resto del mundo. Su introducción vino marcada por dos hechos clave de la política española que se encuentran relacionados entre sí: la entrada de España en la Unión Europea y el avance del español como lengua internacional (Pérez-Macías, 2020, p. 53).

Los primeros sistemas de TA cuyos productos resultaban aceptables en términos de coste-beneficio surgieron en los años 90. Los sistemas de TA estadística se basan en traducciones apoyadas en corpus, es decir, “toma[n] como información de entrada un texto en una lengua natural y es capaz de generar como salida la traducción correspondiente en una lengua natural diferente, utilizando como fuente de información principal gran cantidad de ejemplos de traducciones previamente realizadas” (Tomás Gironés, 2011, p. 11). Con posterioridad surgieron nuevos modelos de TA más avanzados, como los denominados sistemas de TA neuronal. En este tipo de TA se “construyen sistemas con capacidad de aprendizaje con una estructura en red, capaces de analizar una oración y, sobre una base probabilística, sugerir una traducción correcta” (Vigier y Pérez-Macías, 2020, p. 2500).

Si bien durante algunos años el modelo de traducción estadística fue el dominante, los primeros desarrollos de la traducción neuronal ya demostraron una considerable reducción de errores respecto a los anteriores debido a que esta se enfoca en el contexto (Moorkens, 2017, p. 471), por lo que esta se convirtió en el sistema más utilizado ya que permitía obtener un estilo más fluido, más

cercano al de la traducción realizada por una persona. No obstante, cabe destacar que el hecho de que los textos producidos con TA neuronal presenten un estilo más fluido puede hacer que sea más difícil para el poseedor detectar los errores (Vieira, 2019, p. 327) y, por lo tanto, que estos pasen más desapercibidos y no se corrijan.

Tradicionalmente, uno de los argumentos más utilizados contra la TA ha sido la falta de naturalidad que hace que se detecten numerosas diferencias respecto a la traducción realizada por un humano. No obstante, y gracias al perfeccionamiento de estos sistemas, Hutchins (1995, p. 431) afirma que, aunque las diferencias entre una traducción realizada con o sin intervención humana no están del todo claras, lo esencial es que la TA consiste en la automatización de la totalidad del proceso de traducción, lo que redundará en un aumento de la productividad.

## 2.2. La posesición en el ámbito profesional de la traducción

Una tarea estrechamente vinculada con la TA es la posesición, que surgió ante la necesidad de subsanar las deficiencias que presentaban las traducciones automáticas y que hacían necesaria la intervención de una persona. Por lo tanto, podríamos afirmar que la posesición de una traducción realizada con un motor de TA se realiza prácticamente desde que surgió la TA (Vieira, 2019, p. 319).

En palabras de Pérez-Macías, “[s]e habla de posesición cuando el sistema procesa un borrador del texto meta que, tras un trabajo de revisión realizado por un traductor humano, se convierte finalmente en una traducción de calidad” (2020, p. 44). Esta tarea implica, por lo tanto, la corrección de un texto pretraducido, más que una traducción que se empieza desde cero (Wagner, 1985, p. 1).

Respecto al trabajo que se realiza a la hora de poseer y la intervención del poseedor, Hutchins afirma que esta revisión no es necesariamente diferente de la revisión que puede realizar un segundo traductor en el caso de una traducción realizada por un humano, aunque reconoce que el tipo de errores detectados difieren entre ambos tipos (1995, p. 431). De este modo, los errores que corrige un poseedor son habitualmente aquellos que un humano jamás cometería, incluso aunque se tratara de un niño de corta edad o un hablante no nativo de la lengua (Wagner, 1985, p. 2). Sin embargo, en el caso de la TA, el poseedor no tendrá que subsanar posibles errores de ortografía y tiene la seguridad de que no se omite ningún segmento del texto origen (Vasconcellos y McElhaney, 1988). Por otro lado, cabe señalar que las técnicas de posesición varían de forma considerable en función de la combinación lingüística y de la calidad del texto origen (Senez, 1998). Asimismo, dado que se trata de un ámbito relativamente nuevo, aún existe un número limitado de metodologías y de criterios sobre cómo formar a futuros poseedores o acerca de cómo realizar tareas de posesición (Candel-Mora, 2015, p. 40).

Respecto a los ámbitos de intervención ante una TA, estos varían en función del objetivo del texto meta y el público que va a acceder a él. En este sentido, Hutchins (2007, p. 11) establece la diferencia entre la necesidad de lo que él denomina textos publicables de calidad, en cuyo caso es necesaria la intervención del traductor humano y aquellos que son necesarios de forma rápida y que, aunque

conservan la esencia del original, presentan deficiencias gramaticales, de léxico y de estilo. En este último caso no interviene un traductor humano. Esto se debe a que, como afirma González “[t]odo dependerá del propósito de la traducción, de las necesidades del usuario y del tipo de texto que se vaya a traducir” (2010, p. 194).

En lo que respecta a la tarea de la posesición en sí, se distinguen dos niveles en función de la calidad final que interese obtener: *full post-editing* y *light post-editing*. En la *light post-editing* o ligera, únicamente se corrigen errores menores, mientras que en la denominada *full* o completa, se detectan y corrigen tanto errores menores como importantes (Çetiner, 202, p. 579). En la misma línea, la Translation Automation User Society (TAUS) (Hu y Cadwell, 2016, p. 347) determina dos niveles de calidad en función del tipo de posesición aplicado. Una traducción que califican como *good-enough* (suficientemente buena), en la cual la calidad sería baja, pero el texto sería comprensible, al menos en lo que respecta a las principales ideas que se pretenden transmitir, y la que denominan *high-quality human translation and revision*, de elevada calidad, que podría considerarse equiparable a la que podría realizar una persona.

Por último, conviene señalar que el proceso de preedición del texto origen mejora considerablemente los resultados de la TA, disminuye el número de errores y, por lo tanto, el tiempo invertido en la posterior posesición (Fernández Garrido, 2016, p. 25). Esta tarea consiste en modificar el texto para facilitar su posterior TA mediante la corrección de posibles errores, simplificando estructuras sintácticas, etc. De este modo, los resultados de la TA mejoran considerablemente cuando se utilizan frases breves y si se repiten una serie de estructuras léxicas y gramaticales de forma sistemática (González Boluda, 2010, p. 194).

En lo relativo a la actitud de los traductores ante la TA, por lo general, aunque no la rechazan directamente, la mayoría de los estudios realizados muestran que algunos prefieren hacer la traducción desde cero en lugar de poseitar. Sin embargo, lo cierto es que la TA y la posesición cada vez están más presentes en el mundo profesional y los traductores están comenzando a olvidar los prejuicios y la consideran una herramienta más.

Asimismo, resulta importante formar a nuestros discentes en el uso de la TA y la posesición como “medio o como recurso o soporte reflexivo del proceso traductor” (Calvo, 2022, p. 212). De hecho, cada vez con más frecuencia se van incorporando más actividades destinadas a formar en lo relativo a la TA y la posesición (Vigier Moreno y Pérez-Macías, 2020, p. 2499).

### 2.3. Enseñanza *online* e híbrida: el caso de la Traducción y la Interpretación

Como afirman Álvarez *et al.*, el uso de las nuevas tecnologías ha supuesto una revolución también en el ámbito de la docencia. De este modo, se dispone de “nuevos canales comunicativos entre el docente y el discente” (2011, p. 2) que contribuyen a hacer posible la enseñanza en contextos en los que no podría darse de otra forma. En lo que respecta a la docencia de la traducción y la

interpretación estas tecnologías se aplican a través de una doble vertiente: por un lado, con programas de autoaprendizaje que sirven de ayuda a los alumnos y por otro lado para impartir docencia en línea (Neunzig, 2004, p. 193). Sin embargo, a pesar de que hace años que estas herramientas se encuentran a disposición de los docentes, hasta la década de los 2000 no se comenzaron a desarrollar modelos de docencia semipresencial o incluso en línea.

En un intento por poner en valor las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías aplicables a la docencia en línea, Neunzig (2002, pp. 1-2) señala las ventajas que esta presenta en el ámbito de la traducción y la interpretación. Así pues, indica que estas nuevas tecnologías pueden emplearse para agilizar la comunicación alumno-profesor, para impartir clases magistrales, para favorecer un aprendizaje autónomo, para realizar talleres o clases virtuales y para llevar a cabo un aprendizaje más individualizado. Sin embargo, destaca la importancia del contacto personal y el diálogo entre el alumno y el profesor en el ámbito de la traducción, y advierte de las posibles dificultades que pueden presentarse en caso de prescindir de esta interacción.

Los elementos necesarios para impartir docencia en línea son varios. En primer lugar, es esencial contar con una plataforma educativa. A través de ella, se crea un entorno tecnológico en el cual los alumnos pueden visualizar las diferentes actividades que tienen que realizar (Piqué, 2002, p. 5). Asimismo, entre las herramientas de comunicación en tiempo real en este tipo de enseñanza, encontramos también los foros de discusión y los chats, en los que los participantes de la formación interactúan y plantean posibles dudas (Fernández Rodríguez, 2002, p. 6). También se contempla la posibilidad del uso del correo electrónico para situaciones de asincronía entre el docente y el discente.

No podemos concluir esta revisión sin mencionar la transformación, en el contexto de la docencia en línea, impulsada por la crisis provocada por la pandemia de COVID-19 durante el año 2020. No cabe duda de que las tímidas aproximaciones a este tipo de docencia —tanto de la traducción como del resto de disciplinas— se vieron radicalmente alteradas por la crisis mencionada, ya que supuso una obligada revolución en la docencia en línea o virtual. Esta adaptación de emergencia supuso que era necesario garantizar que todas las partes implicadas contaban con “los medios tecnológicos mínimos requeridos, las competencias digitales necesarias y unas actitudes proclives al cambio” (García Peñalvo *et al.*, 2020, p. 12). No obstante, como afirma Fernández-Enguita (2020, p. 4), fue una tarea compleja y se llevó a cabo de manera desigual, puesto que no todas las herramientas pueden ser adaptables a la enseñanza en línea ni pueden estar disponibles para todos en un periodo de tiempo tan breve. Es lo que Hodges *et al.* denominan *Emergency Remote Teaching*, concepto que difiere claramente de la formación en línea tradicional por su carácter precipitado (Hodges *et al.*, 2020, p. 6). Sin embargo, a pesar del carácter precipitado de la actuación, gracias al esfuerzo realizado se pudo continuar con la impartición de la docencia e, incluso, poner fin de forma satisfactoria a un curso escolar que podía haber concluido de forma abrupta (Fernández, Martínez-Navalón y Gelashivli (2021, p. 128).



Asimismo, a pesar de que con el fin de las restricciones volvió la presencialidad a las aulas, lo cierto es que en ocasiones se sigue recurriendo a la docencia en línea o incluso a una modalidad de enseñanza que combina ambas opciones por las posibilidades que esta ofrece. De este modo, a caballo entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia, encontramos la denominada modalidad híbrida. Hernán-Galvis (2018) señala las numerosas ventajas que esta presenta: por un lado, permite una flexibilización de los tiempos de interacción tanto con los contenidos como con los compañeros y con los docentes; por otro, permite una flexibilización de espacio, que pueden ser tanto físicos como virtuales. Asimismo, se racionaliza el uso de los espacios físicos de enseñanza y permite a los discentes autogestionar sus propios procesos de aprendizaje. Además, incide en que la modalidad híbrida da cabida a una mayor diversidad de estilos de aprendizaje y que hace posible el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida, todo ello sin renunciar a las posibilidades que ofrece la presencialidad.

### 3. LA TA Y LA POSEDICIÓN EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

#### 3.1. Cuestiones preliminares relacionadas con el contexto curricular

La experiencia docente presentada se enmarca dentro de la asignatura Memorias de Traducción, asignatura ubicada en el cuarto curso del Grado de Traducción e Interpretación (GTEIN) de la Universidad de Córdoba (UCO) y que posee, además, carácter obligatorio. A pesar de que los resultados que se presentarán son consecuencia directa de la aplicación en el contexto curricular mencionado —en un escenario de docencia híbrido—, las actividades relacionadas pretenden servir para su implantación en cualquier asignatura con contenido instrumental o como módulo instrumental en asignaturas de otro tipo, independientemente de la modalidad de docencia.

Los contenidos abordados en la asignatura —según se contempla en la guía docente— están relacionados con la TA y la posesición (concretamente, en lo relativo a los principales conceptos y características definitorias de ambas cuestiones), el uso de *corpora* lingüísticos para la traducción de textos, y las memorias de traducción, donde además de instruirse en su uso práctico se realiza un repaso de su definición, historia y aplicaciones. En la memoria verificada del título (Universidad de Córdoba, s. f.), por otro lado, se menciona que la asignatura pretende dar a conocer el “funcionamiento de los sistemas de gestión de memorias de traducción para procesar y traducir archivos en diversos formatos (documentos de texto con y sin formato, presentaciones, hojas de cálculo, páginas web, etc.) y su manejo correspondiente”. En este mismo documento se aclara que la asignatura pertenece al módulo “Fundamentos Teóricos de la Traducción e Interpretación”, junto con una asignatura de idéntico título al módulo y con un total de doce créditos ECTS.

El perfil del alumnado matriculado en la asignatura es diverso debido a que, además del alumnado proveniente del grado simple (Grado de Traducción e Interpretación, en adelante GTEIN), también la cursan estudiantes de tres itinerarios conjuntos: el itinerario conjunto de Grado de Traducción e



Interpretación y Grado de Estudios Ingleses (GTEIN+EEII, en adelante), el itinerario conjunto de Grado de Turismo y Grado de Traducción e Interpretación (TUR+GTEIN), y el itinerario conjunto de Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Filología Hispánica (GTEIN+FHIS). La proveniencia del alumnado que cursa la asignatura se exhibe en la tabla 1, donde también se indica el curso de impartición de la asignatura:

ITINERARIO	CURSO DE IMPARTICIÓN
Grado de Traducción e Interpretación (GTEIN)	4.º
Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Estudios Ingleses (GTEIN+EEII)	4.º
Grado de Turismo y Grado de Traducción e Interpretación (GTEIN+TUR)	5.º
Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Filología Hispánica (GTEIN+FHIS)	5.º

**Tabla 1.** Itinerarios conjuntos del Grado de Traducción e Interpretación y ubicación de la asignatura dentro de los correspondientes planes de estudio. **Fuente:** elaboración propia.

Un total de 42 discentes participó en la dinámica propuesta, por lo que se formaron siete grupos de seis estudiantes cada uno. Teniendo en cuenta los distintos cursos de impartición de la asignatura —sabiendo además que todos los estudiantes han cursado al menos una asignatura de carácter instrumental previamente— podemos asumir que los discentes poseen un nivel de alfabetización informática suficiente para realizar operaciones simples como navegar por internet, que además tienen un conocimiento suficiente de la lengua de origen y meta de los textos con los que se trabajará y que conocen el concepto teórico de posesición, a pesar de que puedan desconocer su tipología.

La experiencia docente que presentaremos se plantea desde una perspectiva socioconstructivista donde el rol del discente se torna activo, mientras que el docente se erige como un mero facilitador del proceso de aprendizaje a través de la proposición de distintos talleres y debates que guiarán la sesión. Se hará uso, no obstante, de la clase magistral participativa para realizar distintas aclaraciones conceptuales de partida que permitan al alumnado vehicular las ideas planteadas en las actividades posteriores. Si bien la clase magistral participativa se basa en la clase magistral tradicional, se propone asimismo una participación constante del alumnado (Chaume, 2004; Chaume y Martí Ferriol, 2014) mediante —entre otras actividades— la lluvia de ideas, la resolución de problemas o las presentaciones en grupo.

A propósito de la evaluación, se propone que las actividades llevadas a cabo solamente impliquen una evaluación formativa donde se evalúe el proceso de realización de las tareas señaladas a través de la valoración de la adquisición de los distintos objetivos (Martínez y Salinas, 2011). En lo respectivo a la temporalización, se propone que la sesión ocupe una hora de trabajo teórico y una hora de

trabajo práctico, en la línea de su vocación de poder hallarse inserta como actividad que pueda formar parte de un módulo instrumental dentro de una asignatura con otro carácter.

Por último, y en relación con los documentos de trabajo, se sugiere el trabajo con los siguientes materiales:

- Bibliografía sobre la TA y la posesición (*vid. epígrafe 3.2, Introducción a la sesión*).
- Documento con instrucciones para realizar la dinámica grupal.
- Acceso a diccionarios, bases de datos terminológicas y otras fuentes de información de carácter general o especializado.

### 3.2. Introducción teórica a la sesión

La sesión propuesta cuenta, tal y como se ha explicitado antes, de una introducción teórica —cuya duración es de una hora— y una dinámica práctica —de la misma duración—, por lo que la duración total es de dos horas.

En la introducción de la sesión, además de proporcionar instrucciones sobre las dinámicas que se desarrollarán posteriormente, se pretenden cubrir los conceptos teóricos de TA y posesición, las características básicas de los tipos de sistema de TA, las nociones de preedición y posesición, los subtipos de posesición y se pretende, por último, repasar los principios generales que deben guiar toda revisión, independientemente del agente que haya realizado la traducción del texto.

En este sentido, la bibliografía en la que se apoya la sesión es la siguiente (tabla 2):

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	TÓPICO-SESIÓN
Sánchez Ramos, M. D. M. y Rico Pérez, C. (2020). <i>Traducción automática: conceptos clave, procesos de evaluación y técnicas de posesición</i> . Comares.	Concepto de TA, preedición y posesición (y sus subtipos)
Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes. (2021). <i>Posedición. Guía para profesionales</i> . ASETRAD.	Productividad, tarifas y aspectos profesionales de la posesición
Parra Galiano, S. (2017). Conceptos teóricos fundamentales en la revisión de traducciones y su reflejo en el Manual de revisión de la DGT y en las normas ISO 17100: 2015 y EN 15038: 2006, <i>Hermeneus</i> 19, 270-308.	Principios generales en los que se debe centrar una revisión

**Tabla 2.** Bibliografía de apoyo usada durante la parte teórica de la sesión. **Fuente:** elaboración propia.

La segunda parte de la sesión —de corte práctico— plantea una dinámica grupal apoyada en una parte práctica y un posterior debate, como se planteará a continuación.

### 3.3. Parte práctica de la sesión

En la parte práctica de la sesión se dividió a los alumnos en grupos de cuatro: uno de los grupos actuaría como traductores —grupo A—, mientras que el otro grupo actuaría como gestores del proyecto —grupo B—. Los estudiantes pertenecientes al grupo B dispusieron de 10 minutos para elegir libremente un texto de carácter humanístico-literario, jurídico-económico o científico-técnico de entre 80 y 120 palabras que albergara, al menos, dos problemas de traducción de cierta dificultad que debían señalar y resolver a priori. Los dos problemas debían ser categorizados, asimismo, mediante el uso de descriptores genéricos (“terminología”, “estilo”, etc.).

Tras la elección de los textos, el grupo de gestores —grupo B— eligió un motor de TA online distinto de Google Translate o DeepL. Posteriormente enviaron el texto meta resultante al grupo A sin realizar modificación alguna al resultado obtenido.

El grupo A dispuso de 10 minutos para realizar una posesición rápida del texto —es decir, una revisión no centrada en el estilo y orientada, de manera más clara, en la correcta transmisión del mensaje— con las siguientes limitaciones:

- No es posible consultar el texto original.
- No es posible realizar ninguna consulta a los gestores del proyecto.
- No es posible conocer cuáles son los problemas de traducción señalados previamente por los gestores del proyecto.

Al término del proceso de traducción, el grupo B recibió el texto meta resultante y valoró la calidad de los textos poseditados comparándolos con los originales y evaluando la solución a los problemas señalados al inicio de la dinámica grupal. Tras esta experiencia se pusieron en común los resultados obtenidos y se realizó un debate acerca de varios aspectos relacionados con la práctica de la posesición.

## 4. RESULTADOS

Debido a que los datos presentados son consecuencia directa de la aplicación en el contexto curricular mencionado, en esta exposición de resultados se expondrán sucintamente las principales elecciones tomadas por los discentes durante la sesión, amén de la mención de diversas ideas y debates que tuvieron lugar durante la misma.

En relación con la variedad de motores de TA seleccionados por el alumnado —debido también a que este debía ser distinto de Google Translate o DeepL—, hemos de mencionar cuatro: Microsoft Translator, Translate.com —estos motores de TA fueron elegidos, cada uno, por tan solo un grupo— Babylon Online Translator (elegido por dos de los grupos) y Promt (elegido como referencia por tres grupos).

Los textos seleccionados por el alumnado para su introducción en el motor de TA se enclavan, principalmente, en los ámbitos humanístico-literario y jurídico-económico —en el caso de cuatro y dos de los grupos, respectivamente—, si bien uno de los grupos decidió trabajar con un texto de carácter científico-técnico. A propósito de los problemas establecidos *a priori*, hemos de destacar los descriptores “estilo” y “pragmática” —planteados por los grupos cuyos textos se enclavaban en los ámbitos humanístico-literario y jurídico-económico— y el descriptor “terminología”, empleado en los dos problemas seleccionados por el grupo de gestores cuyo texto se enclavaba en el campo científico-técnico.

Los temas planteados en el debate posterior representan, a nuestro juicio, el resultado más representativo y conforman, además, el producto más tangible de la experiencia presentada. Entre los temas que se plantearon por parte del alumnado destacan aquellos centrados en las limitaciones de la propia dinámica de aula y aquellos centrados en distintos aspectos relacionados con la posesición.

Dentro de los tópicos centrados en las limitaciones de la dinámica realizada en clase se recalcaron tanto las limitaciones temporales de la misma —para los gestores, en lo relativo al tiempo otorgado al alumnado para seleccionar los textos y señalar los problemas y elegir los motores de TA implicados en el proceso; en esta misma línea, para los poseedores tampoco se antojaba suficiente tiempo los 10 minutos otorgados para la posesición rápida del texto— y la heterogeneidad de la calidad de los textos obtenidos por los distintos motores elegidos. También se mencionaron a distintos criterios para la selección de los textos objeto de trabajo: la mayoría de los grupos seleccionó textos de carácter humanístico-literario o jurídico-económico puesto que, a su juicio, suponían un mayor reto para el motor de TA y para los poseedores. El grupo que había decidido trabajar con un texto del ámbito científico-técnico lo hizo, precisamente, por el motivo opuesto.

Más concretamente, el debate se centró en distintos aspectos relacionados con la preedición —en este caso, sobre el desconocimiento del concepto explicado durante la sesión teórica— y, de manera más notable, con la posesición. En relación con la posesición, el grupo manifestó desconocer qué aspectos deben priorizarse a la hora de abordar una posesición rápida y los propios principios que han de regir una posesición. En este sentido, en líneas generales, el grupo en su conjunto manifestó “miedo” a la hora de gestionar la posesición. Este miedo se matizaba, a su vez, en la posible realización de una posesición excesiva o escasa.

## 5. CONCLUSIONES

La relevancia de la TA y de la posesición en la práctica profesional de la traducción y en los programas de formación de traductores es cada vez más notoria. Por ello, cada vez más universidades han decidido adaptar sus planes de estudio para incluir asignaturas directamente relacionadas con estos contenidos.

Las actividades propuestas pretenden conformar el sustrato necesario para la introducción del alumnado al concepto de posesición y sus tipos de manera práctica y a través de dinámicas grupales que puedan ser implementadas, en caso de ser necesario, en un contexto de enseñanza híbrido y/o a distancia. Durante la realización de la dinámica se pretendía, asimismo, que el alumnado reflexionase en grupo acerca de los aspectos deben priorizarse a la hora de realizar una posesición rápida de una manera práctica. De este modo, también hemos pretendido promover un debate que contribuya a derribar mitos y a poner en tela de juicio la reticencia aquellos discentes que pudieran considerar, de manera tajante, que la TA supone una amenaza para su futuro profesional en lugar de una oportunidad de desarrollo.

Por lo tanto, consideramos que sería interesante replicar nuestra experiencia en otros centros en los que se imparta el Grado en Traducción e Interpretación e incluso con otros idiomas para incentivar un debate dirigido que contribuya a que la TA se conceptualice como una oportunidad profesional y no como una amenaza.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Álvarez, S., Cuéllar Lázaro, M. D. C., López Arroyo, M. B., Adrada Rafael, C., Anguiano Pérez, R., Bueno García, A., y Gómez Martínez, S. 2011. "Actitudes de los profesores ante la integración de las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid". En *EduTec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 35, a160.
- Asociación Española de Traductores, Correctores e Intérpretes. 2021. *Posedición. Guía para profesionales*, Madrid: ASETRAD.
- Calvo, E. 2022. "¿Posedición como propuesta prospectiva? servicios lingüísticos especializados en la formación de traductores". En *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, 27, 203-219.
- Candel-Mora, M. A. 2015. "Evaluation of English to Spanish MT output of Tourism 2.0 consumer-generated reviews with post-editing purposes". En *Proceedings of Translating and the Computer 37*, Londres 2015, Londres: Ashling, 37-47.
- Chaume, F. 2004. "La enseñanza universitaria de la traducción audiovisual". En *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas. Universidad Ricardo Palma*, 7, 61-86.
- Chaume, F. y Martí Ferriol, J. L. 2014. "Teaching advertising translation: A didactic proposal". En *Linguae - Revista de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*, 1, 75-98.
- Çetiner, C. 2021. "Sustainability of translation as a profession: Changing roles of translators in light of the developments in machine translation systems". En *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö9), 575-586.
- Díaz, P. 2012. "Luces y sombras en los 75 años de traducción automática". En Lanero, Juan José y Chamosa, José Luis (eds.) *Lengua, traducción, recepción en honor de Julio César Santoyo*, León: Universidad de León, Área de Publicaciones, 139-175.

- Díaz Fouces, O. 2019. "Algunas consideraciones sobre el papel de las tecnologías en los Estudios de Traducción y en la formación de traductores". En *Hikma*, 18 (1), 57-84.
- Fernández Enguita, M. 2020. "Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible". En *Cuaderno de Campo* (31 marzo). [consulta: 1 de junio de 2023].
- Fernández Fernández, M., Martínez-Navalón, J. G., y Gelashvili, V. 2021. "La sostenibilidad y las clases online en la universidad en tiempos de COVID-19: ¿Nos ha servido como punto de partida para una nueva modalidad de enseñanza?". En *Espacios*, 42(05), 127-144.
- Fernández Rodríguez, M. 2002. "La diferència entre l'ensenyament presencial i l'ensenyament a distància". En *Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica*, 2002, Barcelona: Tradumàtica, 1-12.
- Fernández Garrido, Y. 2016. "Posedición: entre la productividad y la calidad". En *Redit*, 10, 22-42.
- García Peñalvo, F. J., Corell Almuzara, A., Abella García, V. y Grande de Prado, M. 2020. "La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19". En *Education in the knowledge society: EKS*, 21, 12 1-26.
- González Boluda, M. 2010. "Estudio comparativo de traductores automáticos en línea: Systran, Reverso y Google". En *Núcleo*, 22(27), 187-216.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. y Bond, M. A. 2020. "The difference between emergency remote teaching and online learning". *EDUCAUSE Review*. [consulta: 2 de junio de 2023]
- Hernán Galvis, Á. 2018. "Oportunidades y retos de la modalidad híbrida en educación superior". En *Conferencia Internacional de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Adaptativos y Accesibles*, 2018, 35-44.
- Hu, K., y Cadwell, P. 2016. "A comparative study of post-editing guidelines". En *Proceedings of the 19th annual conference of the European association for machine translation*, 346-353.
- Hutchins, W. J. 1995. "Machine translation: A brief history". En *Concise history of the language sciences*, Oxford: Pergamon, 431-445.
- Hutchins, W. J. 2007. "Machine translation: A concise history". En *Computer aided translation: Theory and practice*, 13(29-70), 11.
- Hutchins, W. J. 2014. "History of research and applications". En Chan Sin-Wai (ed.) *The Routledge encyclopedia of translation technology*, Abingdon: Routledge, 120-136.
- Kelly, D. 2002. "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular". En *Puentes*, 1(1), 9-21.
- Martínez, B. y Salinas, M. J. V. 2011. "Enseñanza-aprendizaje de la traducción biosanitaria (alemán-español): una propuesta didáctica". En *Panace@*, 12(34), 242-249.
- McElhaney, T. y Vasconcellos, M. 1988. "The Translator and the Postediting Experience". En *Technology as translation strategy*, 2, 140- 148.

- Moorkens, J. 2017. "Under pressure: translation in times of austerity". En *Perspectives*, 25(3), 464-477.
- Neunzig, W. 2002. "Cómo formar al alumn@ sin verle la cara o Tecnologías de la información en la enseñanza de la traducción a distancia". En Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica, 2002, Barcelona: *Tradumàtica*, 1-7.
- Neunzig, W. 2004. *La intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción on-line: cuestiones de método y estudio empírico*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nunes Vieira, L. 2019. "Post-Editing of Machine Translation". En M. O'Hagan (ed.) *The Routledge Handbook of Translation and Technology*, Nueva York y Londres: Routledge, 319-335.
- Oliver González, A. 2013. *Traducción y tecnologías*, Barcelona: Editorial UOC.
- Pérez-Macías, L. 2020. "La traducción automática y la posesición en España: una visión retrospectiva sobre su implantación y evolución". En *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, (10), 43-55.
- Vigier-Moreno, F. J. y Pérez-Macías, L. 2020. "¿Es eficaz la posesición para la traducción inversa de textos jurídicos? Una experiencia con estudiantes posgrado". En López-Meneses, Eloy; Cobos-Sanchiz, David; Molina-García, Laura; Jaén-Martínez, Alicia y Martín-Padilla, Antonio Hilario (eds.) *Claves para de la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Barcelona: Octaedro, 2499-2508.
- Piqué Huerta, R. 2002. "Apuntes para un modelo pedagógico de enseñanza a distancia de la tradumática". En *Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica*, 2002, Barcelona: *Tradumàtica*, 1-6.
- Rodríguez-Faneca, C. y Maz Machado, A. 2020. "Las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano". En López-Meneses, Eloy; Cobos-Sanchiz, David; Molina-García, Laura; Jaén-Martínez, Alicia y Martín-Padilla, Antonio Hilario (eds.) *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Barcelona: Octaedro, 3048-3052.
- Rodríguez Vázquez, S. 2020. "Traducción automática y posesición en la DGT: de la teoría a la práctica". En *Puntoycoma*, 167, 13-27.
- Sánchez Ramos, M. D. M. y Rico Pérez, C. 2020. *Traducción automática: conceptos clave, procesos de evaluación y técnicas de posesición*, Granada: Comares.
- Senez, D. 1998. "Post-editing service for machine translation users at the European Commission". En *Proceedings of Translating and the Computer 20*.
- Tomás Gironés, J. 2003. *Traducción automática de textos entre lenguas similares utilizando métodos estadísticos*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Universidad de Córdoba. (s. f.). *Memoria verificada del Grado de Traducción e Interpretación Planificación de las enseñanzas*. <https://www.uco.es/filosofiayletras/es/memoria-verificada-traduccion-interpretacion>. [consulta: 25 de mayo de 2023]
- Wagner, E. 1985. Post-editing systran - a challenge for commission translators. En *Terminologie et Traduction*, 3, 1-7.





## *El Faro clase: cómo hacer uso del b-learning en la asignatura de lengua y cultura francesas aplicadas a la traducción e interpretación*

*The Faro Class: how to use b-Learning in the subject of French language and culture applied to translation and interpreting*

RECIBIDO 27/7/2023 | ACEPTADO 15/11/2023

 JORGE VALDENEBRO SÁNCHEZ  
Université de Lorraine (Nancy, Francia)

ABSTRACT

This article deals with the implementation of a teaching proposal for the subject “Lengua y cultura ‘C’ aplicadas a la Traducción e Interpretación (IV) – Francés” (“Language and Culture ‘C’ Applied to Translation and Interpretation [IV] - French”) of the Bachelor in Translation and Interpreting at the University of Malaga (academic year 2021-2022). Due to the impossibility of covering each subject block in person, the aim was to be able to work on some of the content through virtual learning environments. Reflection gave rise to the origin of an activity called the El Faro class, whose primary purpose was to cover the needs of the subject’s lexical block. Thus, in the following pages, we present how this proposal, inspired by the radio program El Faro, was developed, adapted, and applied to the subject on which this work focuses.

**KEY WORDS:** virtual environment; teaching-learning; language; translation.

RESUMEN

Este artículo versa sobre la realización de una propuesta docente llevada a cabo en la asignatura de «Lengua y cultura “C” aplicadas a la Traducción e Interpretación (IV) – Francés» del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga (curso 2021-2022). Ante la imposibilidad de poder abordar cada uno de los bloques de la materia de manera presencial, nuestro deseo como docente era poder trabajar alguno de los contenidos por medio de entornos virtuales de aprendizaje. El resultado de nuestra reflexión dio lugar a la concepción de la actividad *El Faro clase*, cuyo objetivo principal no era otro que cubrir las necesidades del bloque de léxico de la asignatura. Así, a lo largo de estas páginas presentamos cómo esta propuesta, inspirada en el programa de radio *El Faro*, vio la luz y se adaptó y aplicó a la asignatura objeto de este trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** espacio virtual; enseñanza-aprendizaje; lengua; traducción.

## 1. INTRODUCCIÓN

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES)<sup>1</sup> trajo consigo un cambio en el sistema de enseñanza-aprendizaje conocido hasta ahora. Este antiguo sistema se basaba principalmente en la transmisión de conocimientos por parte del profesor a través de sus clases. El discente se limitaba, principalmente, a tomar apuntes que serían completados con el uso de manuales de referencia recomendados por el docente.

Con el nuevo modelo de aprendizaje que surge con el Plan Bolonia, el alumnado adquiere un papel clave, pues se convierte en el protagonista activo de su proceso de aprendizaje, aunque siempre guiado, evidentemente, por el profesor. Es por ello por lo que, a diferencia del antiguo sistema, en este nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje no se considera solamente «[...] al estudiante como resultados de estrategias pedagógicas realizadas por los docentes, sino como agentes principales de sus aprendizajes» (Aránguiz Salazar, Rivera Vargas e Imbernón Muñoz, 2021: 86). Esto se refleja notablemente en las conocidas competencias transversales que los alumnos de cualquier disciplina deben alcanzar, entre las que destacan la aplicación del conocimiento adquirido, el aprendizaje autónomo o la capacidad de trabajo en equipo, entre otras.

Así, a diferencia de los antiguos planes de estudios nacionales (España), donde 1 crédito suponía, *grosso modo*, 10 horas de clase, con la entrada del EEES y su nuevo sistema de créditos ECTS (de sus siglas en inglés *European Credit Transmission System*), 1 crédito equivale a 25 horas de trabajo, de las cuales solo un 30 % corresponden al trabajo presencial dentro del aula. Entendemos que esa parte no presencial no se limita exclusivamente al trabajo que el discente tenga que hacer por cuenta propia, sino que el docente debe también buscar alternativas pedagógicas que vayan más allá del aula. Dichas alternativas son pertinentes igualmente teniendo en cuenta la dificultad de impartir todo el contenido en las «escasas» horas con las que contamos presencialmente.

Por ello, las propuestas basadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) se presentan como una posible solución para poder completar el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de clase, ya que aportan un sinnúmero de posibilidades con las que trabajar. En ese sentido, el uso en docencia de «[...] un entorno electrónico en el que existe una interacción entre los alumnos y entre éstos y el docente permite construir conjuntamente el conocimiento» (Postigo Pinazo y Varela Salinas, 2009: 25). Además, la implicación del alumnado, gracias a este tipo de aprendizaje a través de medios virtuales, es mayor, ya que le exige más autonomía y le cede un mayor protagonismo, por lo que se coincide con los objetivos marcados por el conocido Plan Bolonia.

En el ámbito que nos compete, la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras aplicadas a la traducción e interpretación, gracias a las TIC «[...] el alumno que está estudiando una lengua dada puede

---

<sup>1</sup> Usualmente se le denomina Plan Bolonia.

trascender el aula al poder relacionarse y completar tareas o actividades con hablantes nativos o con otros estudiantes de la lengua meta» (Martínez Arbelaiz, 2007: 128). La incorporación de las TIC en el aula se convierte también necesaria en el ámbito objeto de este estudio, ya que los futuros egresados se encaminarán al ejercicio de una profesión (la traducción y la interpretación) donde el uso de las tecnologías se convertirá en una parte esencial de la rutina de trabajo. De este modo, la incorporación de propuestas didácticas que se sirvan de un entorno virtual cumple también con los objetivos del EEES, puesto que se ofrece una enseñanza orientada a la profesión de traductor e intérprete.

Es por esta razón que, teniendo en cuenta todos estos aspectos, en este artículo presentamos una propuesta, realizada en el curso 2021-2022, que se valía de entornos virtuales y permitía al alumnado aprender con una mayor autonomía y de manera no presencial. Esta propuesta, inspirada en un programa de radio, *El Faro*, del que hablaremos más adelante, se llevó a cabo en la asignatura «Lengua y cultura “C” aplicadas a la Traducción e Interpretación (IV) – Francés». Se realizó de manera virtual con el fin de hacer frente a una dificultad principal: impartir la totalidad del amplio contenido establecido en la guía docente de la asignatura en únicamente 45 horas de clase presencial. Por ese motivo, el hecho de que los contenidos de nuestra asignatura se impartieran de manera híbrida nos hace partícipes de un modelo *blended learning* (en adelante, *b-learning*), que será, por ende, el sustento de nuestra asignatura presencial y el eje central de la propuesta que aquí presentamos.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La realización del presente trabajo viene motivada por los objetivos que a continuación describimos:

- Hacer frente a la imposibilidad de impartir cada uno de los bloques de la asignatura de manera presencial.
- Abordar todos los contenidos de la asignatura de manera más detallada y aplicada.
- Otorgar más autonomía al discente y hacerle trabajar en equipo.
- Presentar una propuesta didáctica innovadora que se aleje de las actividades clásicas (debates, exposición, etc.) y permita motivar al discente.
- Adquirir vocabulario de manera contextualizada, así como conocimientos culturales de las culturas francófonas.
- Trabajar con diferentes herramientas informáticas, ya que estas formarán parte del trabajo de los futuros egresados.
- Iniciarse en la práctica documental, clave en el proceso traslativo.

Con el fin de lograr dichos objetivos, nuestra metodología, basada en el paradigma cognitivista-constructivista, que otorga al discente un papel activo en la construcción del conocimiento, consta de varias etapas. En primer lugar, estudiamos cómo poder adaptar las nuevas tecnologías en la adquisición

del vocabulario fuera del aula. Para ello, llevamos a cabo una investigación documental teórica que nos permitiría analizar qué posibles propuestas virtuales podíamos usar en una clase cuya modalidad es presencial. Eso nos llevó a inspirarnos para nuestra propuesta del programa de radio *El Faro*, ya que permitía la aplicación por medio de entornos virtuales del conocimiento léxico. En segundo lugar, los alumnos tuvieron que escuchar una emisión del programa (a libre elección) para poder comprender en qué iba a consistir, *grosso modo*, nuestra propuesta. En tercer lugar, nuestros alumnos formaron 5 grupos de trabajo y, mediante sorteo, se le atribuyó a cada grupo uno de los 5 temas de vocabulario sobre el cual la emisión debía girar. Los alumnos disponían previamente en la plataforma virtual (Campus Virtual<sup>2</sup>) de un documento con palabras y expresiones contextualizadas para cada tema de léxico. En cuarto lugar, se presentó al alumnado mediante un soporte visual (PowerPoint) una guía con instrucciones básicas que se debían respetar, así como cada una de las secciones que la emisión debía contener. En quinto lugar, se estableció un *planning* de trabajo con el fin de que los discentes pudiesen organizarse. En función de este, los alumnos, mediante el Campus Virtual, comunicaron las palabras o expresiones objeto de la emisión e indicaron las fechas para los envíos de notas de audio (de las que hablaremos posteriormente). En sexto lugar, una vez el grupo había enviado su propuesta, se subía al Campus Virtual para que todo el mundo pudiese verla. De esta forma, la semana siguiente se dejaría una parte final de la clase para hablar en lengua francesa sobre la emisión. Y, en séptimo y último lugar, se llevaron a cabo tutorías (virtuales y presenciales) personalizadas para cada grupo, donde se exponían a cada integrante los puntos que debían mejorar, pero también aquellos aspectos que habían realizado correctamente.

### 3. CONTEXTUALIZACIÓN

Antes de la presentación de la propuesta objeto de este trabajo, resulta necesario desarrollar en qué contexto se enmarca la actividad.

Así, nuestra propuesta se desarrolló en el seno del Grado en Traducción e Interpretación (en adelante, Tel) de la Universidad de Málaga. En concreto, en la asignatura de «Lengua y cultura “C” aplicadas a la Traducción e Interpretación (IV) – Francés». Se trata de una asignatura del segundo semestre del segundo curso del Grado y cuenta con una carga de 150 horas de dedicación por parte del discente. De estas 150 horas, solo 45 se trabajan de manera presencial. Los alumnos de esta materia tienen el francés como segunda lengua extranjera y el inglés como primera (esta última denominada lengua B). La diferencia entre las asignaturas de lengua y cultura B<sup>3</sup> y las de lengua y cultura C reside en el nivel recomendado para acceder en primer año. Así, para las lengua y cultura B se aconseja que los

---

2 Se trata de la denominación de la plataforma virtual de encuentro de la comunidad universitaria de la Universidad de Málaga.

3 En el Grado en Traducción e Interpretación, la lengua A es la lengua oficial del lugar donde se imparte la formación (castellano, en España, pero también puede ser cualquier lengua cooficial de la Comunidad Autónoma en cuestión, como el catalán, por ejemplo, en Cataluña), la lengua B es la primera lengua extranjera y la lengua C es la tercera lengua extranjera.

alumnos accedan con un B1-B2 según los niveles establecidos por el marco de referencia europeo, mientras que para la lengua y cultura C solo se recomienda un nivel A1-A2<sup>4</sup>. Dichas asignaturas están repartidas en los dos primeros años de estudio y tanto la B como la C «[...] combinan la adquisición de conocimientos culturales y léxicos francófonos con la adquisición de conocimientos lingüísticos (comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral y gramática) de la lengua francesa» (Alarcón García y Valdenebro Sánchez, 2023: 322).

Los contenidos de las asignaturas de Lengua y cultura “C” aplicadas a la Traducción e Interpretación – Francés, establecidos por los coordinadores de estas, se organizan de manera gradual, de forma que, aunque se traten de materias independientes desde el punto de vista de la evaluación, suponen, en la práctica, una misma asignatura en continuidad. En concreto, en la asignatura que nos compete los contenidos se dividían en los tres bloques que detallamos a continuación:

LENGUA Y CULTURA “C” APLICADAS A LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (IV) – FRANCÉS		
Bloque n.º 1. Lengua y gramática	Bloque n.º 2. Contenidos culturales (literatura francesa)	Bloque n.º 3 Aspectos léxicos
1. Revisión de la conjugación	1. <i>Le Moyen Âge</i>	1. Medio ambiente y ciencia
2. Participio presente y gerundio	2. <i>La Renaissance</i>	2. Tecnología y medios de comunicación
3. Repaso de las concordancias del participio pasado	3. <i>Le Classicisme</i>	3. Salud
4. Expresión de la condición y la hipótesis	4. <i>La littérature du Siècle des Lumières</i>	4. Los sentimientos y las emociones
5. Expresión del tiempo	5. <i>Le XIXème siècle : romantisme, réalisme et naturalisme</i>	5. Arte (cine, teatro, música y literatura)
6. Expresión de la causa	6. <i>La littérature du xx<sup>e</sup> siècle<sup>5</sup></i>	
7. Expresión de la consecuencia		
8. Expresión de la finalidad		
9. Expresión de la oposición, la restricción y la concesión		
10. El lenguaje inclusivo en francés		

**Tabla 1.** Contenidos de la asignatura Lengua y cultura “C” aplicadas a la Traducción e Interpretación (IV) – Francés (curso 2021-2022).

Como podemos comprobar, se trata de una asignatura con un contenido denso dividido en tres bloques. Lo principal de este tipo de materias es desarrollar las cuatro competencias fundamentales, pero es esencial que el docente las aplique a las necesidades específicas de la traducción e interpretación.

<sup>4</sup> Universidad de Málaga. 2023. “PERFIL DE ACCESO Traducción e Interpretación”. <<https://www.uma.es/grado-en-traduccion-e-interpretacion/cms/menu/informacion-grado/perfil-de-acceso/>>. [consulta: 14/06/2023].

<sup>5</sup> En la guía docente se indica que se incidirá en el papel de los personajes femeninos franceses a lo largo de la literatura.

Aunque tales competencias deban a comenzar a trabajarse en el aula, somos conscientes de que no solo «[...] debemos hacer esfuerzos por acercarnos a la realidad de los alumnos e intentar motivarlos con nuevas formas de aprender, de estudiar y de adquirir todas las destrezas mediante actividades que les resulten más atractivas y enriquecedoras para su formación» (Victoria Alarcón y Valdenebro Sánchez, 2023: 323), sino que también creemos que los nuevos postulados del EEES suponen una nueva manera de enseñar y de aprender, más autónoma y con el discente como protagonista principal activo, por lo que resulta esencial adaptar estas realidades a nuestro contexto universitario. Es por ello por lo que en este trabajo presentamos una de las propuestas que llevamos a cabo, en la que se intentaba no solo la adquisición de uno de los bloques de la asignatura, el de léxico, sino el hacerlo de manera aplicada a la traducción e interpretación, así como teniendo en cuenta las competencias tanto específicas como transversales de los estudiantes en Tel.

#### 4. HACIA UN NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS APLICADAS A LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

En la profesión de traductor e intérprete, el conocimiento de las lenguas y las culturas extranjeras con las que se trabaja es esencial. De hecho, tales aspectos constituyen un elemento fundamental en la formación universitaria, así como en la actividad profesional, ya que se trata de una de las subcompetencias, la lingüística, que conforman la conocida competencia traductora (PACTE, 2003; Galán Mañas, 2009; Hurtado Albir, 2011; Cerezo Herrero, 2020; entre otros). Y es que los traductores e intérpretes «[...] serán tanto más competentes en sus tareas cuanto mejor conozcan los sistemas de las lenguas con las que trabajan» (Clouet, 2010: 14). En ese sentido, el dominio de la lengua extranjera y de sus culturas constituye una base primordial para poder desarrollar, *a posteriori*, las destrezas necesarias en las asignaturas de aplicación y de especialización, como pueden ser traducción jurídica, traducción científico-técnica o interpretación de conferencias, entre otras.

Resulta pertinente destacar el concepto de *aplicación*, pues este debe prevalecer en todo momento, ya que la didáctica de lenguas extranjeras en una titulación como la que es objeto de este estudio no puede desligarse de la profesión en sí. De lo contrario, no se podría seguir una metodología y unos objetivos adecuados (Oster, 2008a; Cerezo Herrero, 2020) para formar a traductores e intérpretes. Por ello, el texto, a diferencia del análisis realizado en el ámbito filológico, no se debe trabajar desde el punto de vista gramatical y léxico, sino que se debe priorizar el contexto sociocomunicativo (Hernández Guerra y Cruz García, 2009). En otras palabras, «[...] mientras que la lengua es la herramienta de trabajo principal de un traductor, la cual le permitirá llevar a cabo su labor profesional, para un lingüista esta será el objeto de estudio» (Cerezo Herrero, 2020: 47).

Si bien es cierto que la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras ocupa una plaza importante en los grados en Traducción e Interpretación, especialmente en los primeros años de la formación<sup>6</sup>, la manera de enseñarlas (y, por ende, de aprenderlas) tuvo que adoptar nuevas formas a partir de la implantación del Plan Bolonia en la enseñanza universitaria. A tal respecto, Oster (2008a: 7) afirma que:

[...] la enseñanza presencial perderá peso con la nueva concepción de los créditos ECTS. De acuerdo con diversos estudios, ésta ascenderá aproximadamente a un 40 % de la carga horaria total del estudiante. Por ello es esencial que las clases proporcionen una y otra vez estímulos para la organización del estudio personal con el objetivo de que el estudiante adopte un método de trabajo cada vez más autónomo.

Y es que Bolonia implica por parte del profesor un cambio de responsabilidad hacia el discente. Así, «[...] el alumno se convierte en el centro del proceso de aprendizaje, ya que se constituye como auténtico protagonista de su educación, siempre guiado por el profesor» (Román Márquez, 2010: 241). Por lo tanto, la autonomía y el autoaprendizaje adquieren un papel relevante en el proceso de aprendizaje de las lenguas y culturas extranjeras. A modo de ejemplo, esta realidad queda patente en las guías docentes de lengua y cultura aplicadas a la traducción de la Universidad de Málaga. En primer año, tanto las lenguas B como C<sup>7</sup> representan un total de 225 horas, de las cuales 157,5 horas están dedicadas a la actividad formativa no presencial por parte del discente. Lo mismo ocurre en segundo año, donde las asignaturas de lengua y cultura aplicadas a la traducción cuentan con un total de 150 horas de dedicación del estudiante, de las cuales solo 45 horas se trabajan en el aula. En otras palabras, el 70 % del trabajo en dichas asignaturas, tanto de primer como de segundo año, se debe realizar de manera no presencial, ya sea de manera autónoma o a través de actividades que pueda mandar el profesor para casa con su posterior retroalimentación, por ejemplo.

En el caso que nos ocupa, tal y como se ha expuesto *supra* (cf. «3. Contextualización»), la asignatura objeto de este estudio se compone de una gran cantidad de contenidos divididos en tres grandes bloques: lengua y gramática, contenidos culturales (literatura francesa) y aspectos léxicos. Al contar solo con 45 horas presenciales en el semestre (dos clases a la semana de hora y media cada una) se nos hacía prácticamente imposible abordar cada uno de los bloques con exhaustividad en clase, por lo que se nos presentaba necesario la búsqueda de una alternativa eficaz y eficiente a partes iguales. Es por ello por lo que se nos ocurrió hacer uso de los entornos virtuales de aprendizaje, que podemos definir de la siguiente manera (Silva Quiroz, 2011: 77):

Un espacio para enseñar y producir aprendizaje es un ambiente que es modelado pedagógicamente con esa finalidad, donde las diferentes componentes que lo conforman como: los espacios de la plataforma, las

<sup>6</sup> En la Universidad de Málaga, las asignaturas de lengua y cultura extranjera se imparten en el primer y segundo año del Grado.

<sup>7</sup> En el Grado en Traducción e Interpretación, la lengua A es la lengua oficial del lugar donde se imparte la formación (castellano, en España, pero también puede ser cualquier lengua cooficial de la Comunidad Autónoma en cuestión, como el catalán, por ejemplo, en Cataluña), la lengua B es la primera lengua extranjera y la lengua C es la tercera lengua extranjera.



actividades y los materiales, buscan generar aprendizaje, el cual se ve enriquecido por la interacción dentro la comunidad de aprendizaje. Dicha interacción es mediada por herramientas informáticas.

Además, el uso de entornos virtuales de aprendizaje permite al estudiante trabajar no solo la parte lingüística o cultural de manera no presencial, sino también familiarizarse con las herramientas informáticas; una competencia, además, específica de un traductor según el *Libro Blanco* (2004: 87-88). Por lo tanto, valernos de este componente digital quedaría justificado, a pesar de que la formación en sí sea presencial. Así, el punto siguiente pretende exponer de qué mecanismos virtuales nos servimos para nuestra propuesta, así como justificar su pertinencia.

#### 4.1. Del *b-learning* como sustento de la clase presencial

El desarrollo de las nuevas tecnologías ha permitido un paso adelante en la enseñanza de idiomas *online*. Si en sus orígenes no existía más que la grabación de un magnetófono para que el estudiante escuchara y repitiera sin ningún tipo de interacción, en la actualidad contamos con una gran cantidad de herramientas e instrumentos informáticos que no han hecho más que enriquecer el proceso de aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras carentes de un interlocutor presencial.

A pesar de las similitudes existentes, encontramos diferentes tipos de entornos virtuales de aprendizaje: *e-learning*, *m-learning*, *b-learning* y *u-learning*. Conviene realizar una distinción entre cada uno de ellos, ya que adoptar una metodología en línea no implica forzosamente una modalidad exclusivamente no presencial de aprendizaje. Así, el *e-learning* puede definirse de la siguiente manera (Area Moreira y Adell Segura, 2009: 395):

[...] modalidad de enseñanza-aprendizaje que consiste en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo desarrollado a través de redes de ordenadores y puede definirse como una educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente dispersos o separados o que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones.

El *m-learning*, por su parte, es un concepto similar al *e-learning*, con la particularidad de que en este caso el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace a través de dispositivos móviles (Sotelo González, 2009). En lo que concierne al *b-learning*, también conocido como *entornos de aprendizaje mixtos o híbridos*, es una combinación de sesiones presenciales con sistemas formativos a distancia (Graham, 2018). Este mismo autor (Graham 2006, 2013) establecía cuatro tipologías de *b-learning* en función de los niveles de implementación de dicho modelo:

- Nivel de actividad: combinación en una actividad de elementos presenciales con elementos virtuales basados en la comunicación mediada por ordenador.
- Nivel de curso: combinación de actividades presenciales con otras actividades virtuales.
- Nivel de programa formativo: en este caso, se ofrece un programa que ofrezca itinerarios *online* para alumnos que no puedan asistir presencialmente de manera.

- Nivel institucional: se trata de reducir el horario presencial, organizar itinerarios en línea en el plan de estudios, por ejemplo.

Por último, no queremos olvidar el *u-learning*, que comprende aspectos de los modelos anteriormente mencionados, salvo en el carácter ubicuo del aprendizaje. Aquí se «[...] busca la integración de la tecnología en el acompañamiento y seguimiento de los procesos educativos de los estudiantes de manera natural y con una alta dosis de espontaneidad, rompiendo las barreras enmarcadas a un lugar o a un momento» (Velandia Mesa, Serrano Pastor y Martínez Segura, 2017: 12).

Por consiguiente, teniendo en cuenta la modalidad presencial del Grado en Tel de la Universidad de Málaga, para la concepción de nuestra asignatura llevamos a cabo el modelo *b-learning*. De esta manera, el hecho de incorporar espacios virtuales de aprendizaje en una materia presencial nos permitiría cumplir los objetivos mencionados por Zayas Martínez (2014: 13) para los cursos de idiomas y que nosotros aplicamos en nuestra asignatura:

- Contar con un volumen de horas de instrucción equiparable con el exigido por otras instituciones educativas para alcanzar un determinado nivel.
- Permitir que las clases presenciales no tengan la carga de actividades relacionadas con el aprendizaje formal.
- Proporcionar al discente un aprendizaje autónomo en donde se puedan poner en práctica los aspectos vistos en el aula.
- Dinamizar el funcionamiento tradicional del aula.

Si bien es cierto que con la aplicación de un modelo *b-learning* perseguimos los objetivos del autor, no lo aplicamos en su totalidad a lo que este preconiza: las situaciones de interacción oral directa. Para Zayas Martínez (2014: 13), las situaciones

[...] no sujetas a la inmediatez, las lecturas intensivas, las audiciones para localización e identificación de información puntual, la producción de textos, etc., sí pueden tener lugar fuera del aula, en lo que hemos llamado el espacio virtual. Y, en esta misma línea, todas las actividades que precisaran o invitaran a una atención consciente a aspectos formales de la lengua pueden ser igualmente derivadas al ámbito de lo no presencial, en el que cada estilo cognitivo impone un ritmo distinto, el cual no tiene por qué condicionar la atención, la motivación o los intereses en un momento puntual de los otros participantes.

En ese sentido, compartimos con el autor que actividades como comprensiones escritas, que requieren una atención consciente, pueden tener lugar fuera del aula, en el espacio virtual, pero dejando, a nuestro entender, la posibilidad de ver en clase cuestiones que han sido fuente de dificultad. Entendemos, por lo tanto, que la particularidad del *b-learning* debe ser, precisamente, sacar provecho de lo virtual y de lo presencial. Esta concepción híbrida, para el caso de la comprensión lectora, por ejemplo, permitiría ganar tiempo, pues el grueso del trabajo tendría lugar fuera de clase y no hay necesidad de corregir presencialmente cada una de las preguntas, sino aquellas que han

causado realmente problemas y que el alumno no logra comprender ni siquiera con las correcciones. Sin embargo, entendemos que este tipo de actividades no pueden dejarse exclusivamente para el espacio virtual, ya que el discente no tendría la posibilidad de entrenarse en condiciones reales a las del examen: tiempo establecido para la prueba<sup>8</sup>, realización de esta con otros compañeros y todo lo que ello implica (gestión del estrés, concentración, etc.).

Igualmente, aunque consideremos que la expresión oral podría ser más propicia a trabajarse en clase, ya que los estudiantes podrían beneficiarse de la supervisión del docente y del intercambio en directo con otros compañeros, la realidad es que en ocasiones resulta una práctica utópica. En la asignatura objeto de este estudio, precisamente, el basarnos en un espacio virtual de aprendizaje para el bloque de léxico viene motivado por la imposibilidad de trabajar la expresión en las condiciones deseadas, a saber:

- Número de alumnos: el número total de matriculados en la asignatura era de 30 alumnos. Aunque la cifra *a priori* no es «excesivamente» elevada, sí que no nos parece idónea para propiciar un ambiente de expresión oral como es debido. No hay de grupos reducidos en las lenguas C, a diferencia de las B, que son sesiones más idóneas (pero no suficientes) para trabajar la expresión oral, pues el contar con un número menos elevado de alumnos hace más factible las correcciones personalizadas o que el discente se sienta más seguro a la hora de hablar en una lengua extranjera, tal y como Barceló Martínez y Jiménez Gutiérrez afirman (2013).
- Disparidad de niveles: por lo general, existe una gran variedad de niveles en el alumnado. En la práctica de la expresión oral en el aula eso se traduce, por lo general, en una mayor participación por parte de los discentes que se sienten más cómodos hablando en la lengua extranjera y con mucha menos participación, a veces incluso nula, por parte del alumnado con un nivel más bajo. Esto se debe principalmente a un motivo. Somos conscientes de que nuestros alumnos han accedido al Grado con el inglés como lengua B, para la cual se recomienda acceder en primer año con un B1-B2<sup>9</sup> según los niveles establecidos por el marco de referencia europeo. Esto implica que la lengua C, para la cual solo se recomienda un nivel A1-A2, no sea, en términos generales, la lengua extranjera que mejor dominan. Estas recomendaciones sumadas al hecho de que la lengua francesa suele estudiarse de manera más habitual en niveles inferiores (a diferencia del árabe o el griego, por ejemplo) implican que algunos alumnos accedan con un nivel de francés superior al recomendado (porque lo hayan trabajado en el instituto o escuelas de idiomas, por ejemplo), otros que realmente

---

<sup>8</sup> Aunque sostenemos que el discente debería realizar el ejercicio en un espacio de tiempo idéntico al del examen, somos conscientes de que el hecho de no estar en el aula y con un referente que controle el tiempo de la prueba podría suponer cierta relajación en algunos casos, lo que daría lugar lo que denominamos *entrenamientos fallidos*.

<sup>9</sup> Universidad de Málaga. 2023. "PERFIL DE ACCESO Traducción e Interpretación". <<https://www.uma.es/grado-en-traduccion-e-interpretacion/cms/menu/informacion-grado/perfil-de-acceso/>>. [consulta: 14/06/2023].

tenga el nivel de acceso recomendado por la Universidad y otros, aunque en menor medida, presten un mayor interés a la lengua B.

- Necesidad de incidir en los aspectos gramaticales: si ya la mayoría del alumnado que accede al Grado con el francés como lengua B no cuenta con un nivel óptimo de gramática francesa (García Alarcón, 2020), podemos afirmar que este problema se traslada a los estudiantes con el francés como lengua C. Esto conlleva una necesidad de incidir en la gramática en clase, pues sí que consideramos que los aspectos gramaticales, en el nivel universitario en el que nos encontramos y teniendo en cuenta su aplicación futura a la traducción e interpretación, requieren la presencia del docente para explicar las diferentes reglas, resolver dudas, realizar y corregir ejercicios o, al menos, corregir un número suficientemente ilustrativo de actividades que permitan dar las herramientas, posteriormente, para comprender el resto de correcciones que puedan facilitarse a través del aula virtual.
- Cantidad de contenidos y falta de tiempo presencial: los tres bloques de la asignatura se componen de una gran variedad de temas (a modo ilustrativo, solo el bloque de gramática cuenta con diez temas). Además, si tenemos en cuenta que la asignatura se imparte dos veces por semana con una duración de una hora y media cada clase, llegamos a la conclusión de la complejidad que tenemos como docentes para impartir presencialmente cada uno de los temas de cada bloque de manera exhaustiva. Y es que se trata de contenidos densos (literatura francesa o cuestiones gramaticales complejas, por ejemplo) que, en aras de sentar unas bases sólidas en el futuro traductor e intérprete, no deben abordarse de manera superficial.
- Deseo por parte del docente de trabajar el bloque de cultura en el aula: aunque, a nuestro modo de ver, el camino fácil era optar por depositar los temas sobre la literatura francesa en el Campus Virtual para que el discente trabajara de forma autónoma, decidimos trabajar principalmente<sup>10</sup> este bloque en el aula por dos motivos principales. En primer lugar, partíamos del deseo de que el estudiante se alejara de las prácticas tradicionales de estudiar de memoria este tipo de contenido sin, prácticamente, comprenderlo, para acercarlos a dinámicas más aplicadas. Aunque evidentemente contábamos con un soporte visual (PowerPoint que luego sería alojado en el aula virtual) para explicar teóricamente cada tema, aplicábamos la teoría principalmente por vía de actividades prácticas diversas (debates, análisis de fragmentos de obras literarias, comparación con la literatura actual o comprensiones orales relacionadas con los puntos vistos en clase, entre otras). Y, en segundo lugar, esta aplicación práctica del contenido cultural teórico permitiría aunar otros puntos esenciales que se debían trabajar en la asignatura: la

---

<sup>10</sup> No obstante, también había aspectos que se trabajaban a distancia. A modo de ejemplo, los estudiantes, organizados en grupos, debían elaborar un trabajo sobre el papel de la mujer en la literatura francesa. Cada grupo se centraba en una época y el material, corregido por el profesor, se depositaba en Campus Virtual y era objeto de examen. De esta manera, podían trabajar no solo la cultura, sino también la expresión escrita.

comprensión oral y escrita y la expresión oral. Aunque esta última sería especialmente trabajada con la propuesta didáctica objeto de este trabajo, las diferentes actividades de expresión oral relacionadas con la literatura francesa era un modo también de trabajar esta competencia en clase, aprovechar el poco tiempo presencial con el que contábamos y, una vez más, de obtener el máximo beneficio del modelo *b-learning*.

A propósito del último punto, hemos de añadir que la expresión oral que se trabajaba estaba relacionada con el contenido de literatura y no forzosamente con los cinco temas de léxico indicados *supra* (cf. «3. Contextualización»). Por todas estas razones, optamos por trabajar el bloque de léxico sirviéndonos del entorno virtual y colaborativo con una propuesta inspirada en un programa de radio, *El Faro*, que pasamos a explicar en el siguiente apartado.

## 5. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

El conocimiento del léxico de diversos campos en una lengua extranjera es fundamental para la adquisición y el perfeccionamiento de las cuatro destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. No obstante, «[...] las frecuentes críticas de la práctica de aprender vocabulario en forma de listas como si fueran equivalencias unívocas indican claramente que no se trata únicamente de una cuestión cuantitativa sino sobre todo cualitativa» (Oster, 2008b: 33).

Por consiguiente, no se trata de dar al alumnado un sinfín de palabras y expresiones que deban memorizar, sino de brindarles la oportunidad de crear situaciones de aplicación que les permitan retener el léxico en cuestión. Para tal fin, consideramos oportuno que se tengan en cuenta los siguientes factores (Oster, 2008b: 40):

- Que se establezcan conexiones con otras palabras o expresiones.
- Que se estructure la información mediante distintos tipos de relaciones.
- Que se involucren diversos sentidos (vista, oído, etc.) o formatos de presentación (texto, vídeos, etc.).

Son precisamente estos aspectos los que incitaron la realización de nuestra propuesta. Además, a nuestro entender, el hecho de que dicha propuesta se realice de manera virtual podría ser ventajoso si consideramos los inconvenientes mencionados anteriormente con los que contamos en la modalidad presencial. Y es que la aparición de la enseñanza de lenguas a distancia ha facilitado la labor de adquisición de vocabulario, pues se puede acceder y desarrollar de manera compartida los recursos léxicos de acuerdo con los tres tipos de enseñanza-aprendizaje del vocabulario a distancia: «[...] el ordenador como proveedor de *feedback* inmediato, el vocabulario implícito o explícito y la práctica con herramientas tecnológicas y con la ayuda del profesor» (Navarro Brazales, 2021: 44), que, al igual que la autora, es la que aquí nos interesa.

## 5.1. *El Faro*: un programa de inspiración

El Faro es un programa de radio español dirigido y presentado por la periodista Mara Torres. Este se emite de lunes a viernes<sup>11</sup> de 1:30h a 4h de la mañana en la Cadena SER. Su primera emisión tuvo lugar el 2 de octubre de 2018, por lo que cuenta hoy en día con una gran cantidad de programas a sus espaldas.

Cada noche, la temática suele girar en torno a una palabra (aunque a veces puede ser una cifra o un personaje). La particularidad de El Faro es que se elabora con los oyentes a través de sus notas de audio de WhatsApp. Al finalizar un programa se anuncia el tema del día siguiente. Así, los oyentes pueden enviar sus notas (45 segundos máximo) contando sus opiniones, historias, anécdotas o cualquier aspecto de interés que dicha palabra le sugiera. Eso da lugar a un sinfín de posibilidades. A modo de ejemplo, la palabra «feo» fue el tema del programa del 25 de febrero de 2022, justo un día después del inicio de la invasión rusa en Ucrania. Las notas de audio no solo abordaban el concepto de «feo» como algo «[d]esprovisto de belleza y hermosura» (*Diccionario de la lengua española*, 2023), sino que abarcaban también otros campos semánticos al hacer referencia, por ejemplo, a *lo feo que es estar en guerra o lo feo que es usar la fuerza en lugar del diálogo*. Además de la gran variedad de reflexiones que los oyentes pueden compartir, el programa cuenta con otras secciones, de entre las cuales destacamos las siguientes:

- Gatopardo: entrevista a un invitado, generalmente a alguien relacionado con el mundo artístico o intelectual (escritores, actores, cantantes, directores de cine, etc.). En la entrevista, el invitado elige un seudónimo y no se revela su identidad hasta el final de la conversación.
- Informativos: breve repaso por las cuestiones de actualidad más importantes de la jornada.
- Entrevista con expertos: en función del tema elegido, algún experto suele ser entrevistado por Mara. Por ejemplo, con la palabra «poder» se entrevistó al psiquiatra José Carlos Fuertes, quien habló acerca de la necesidad de tener mucho más que voluntad para alcanzar los objetivos deseados.
- Farolillos: un reportaje relacionado con el tema de la emisión, de carácter más distendido y cómico.
- El destello de Antonio Lucas: los jueves, el poeta y periodista Antonio Lucas ofrece su visión sobre el tema del día y lo relaciona con la actualidad de manera lúdica y poética.
- Suena la vida: se pone un sonido durante unos seis segundos y los oyentes tienen que adivinar de qué se trata. Si aciertan, obtienen un premio imaginario: cama voladora o conversación pendiente con alguien, entre otros.

<sup>11</sup> También está El Faro dominiguero, donde se hace una recopilación de los momentos más destacados de todas las emisiones del programa de la semana.

- La librería de *El Faro*: la librera y crítica literaria Eva Cosculluela da a conocer algunos títulos literarios relacionados con el tema de la emisión.

Así, desde el punto de vista didáctico consideramos que este particular programa permite una aplicación a la enseñanza de lenguas (en concreto, el vocabulario) y culturas extranjeras. Si creáramos una emisión de *El Faro* adaptada a la clase de «Lengua y cultura “C” aplicadas a la Traducción e Interpretación (IV) – Francés» nuestros alumnos, gracias a las TIC, podrían elaborar programas en torno las temáticas relacionadas con el léxico objeto de la guía docente, trabajar, por ende, el vocabulario y la expresión oral fuera del aula, mantener un ambiente de trabajo en equipo, obtener posteriormente retroalimentaciones por parte del profesor más individualizadas, familiarizarse con el entorno virtual de aprendizaje y con las herramientas informáticas o estar en contacto con las culturas francófonas, entre otros aspectos. Además, esto nos permitiría trabajar uno de los bloques de la asignatura sin dejar de lado la perspectiva innovadora<sup>12</sup> y motivadora, ya que, tal y como García Alarcón y Valdenebro Sánchez (2023: 319) afirman, «[...] las propuestas docentes deben buscar no solo cubrir las necesidades académicas de las asignaturas en cuestión, sino hacerlo desde una perspectiva innovadora y, especialmente, motivadora».

En cualquier caso, para que la actividad pueda ser provechosa para los discentes, resulta esencial llevar a cabo una planificación equilibrada, bien estructurada y precisa, teniendo en cuenta en todo momento los objetivos que se quieren alcanzar y que quedan establecidos por la guía docente.

## 5.2. *El Faro* clase: organización y desarrollo de la actividad

Una vez expuesto el funcionamiento del programa original, para la adaptación de *El Faro* clase había que seguir las siguientes instrucciones:

- Formación de grupos de trabajo de 6 personas. En total, 5 grupos. De esta manera, los 5 temas de léxico quedarían cubiertos por cada grupo.
- En lugar de una palabra o expresión, los grupos tenían también la posibilidad de que el programa girara en torno a una temática más amplia, en relación con el léxico correspondiente. Así, por ejemplo, el grupo encargado del tema léxico *nuevas tecnologías y medios de comunicación* propuso la temática *manipulation dans les médias*, mientras que el grupo encargado de *les arts* propuso la palabra *spectable*. Para ello, el docente distribuyó previamente una lista contextualizada de léxico para cada uno de los 5 temas a través de la plataforma virtual de la asignatura. A través de esta plataforma, mediante un foro virtual creado *ad hoc*, el grupo

---

<sup>12</sup> Para más información acerca de las metodologías innovadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras aplicadas a la traducción e interpretación, consúltese: Barceló Martínez, Tanagua (ed.). 2020. *Metodologías innovadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes*, Granada: Comares.



debía presentar con al menos dos semanas de antelación la palabra o temática elegida, así como la fecha límite de envío de notas de audio por parte de sus compañeros.

- Todos los estudiantes, salvo aquellos que se hacían cargo de la emisión, debían mandar al portavoz del grupo una nota de audio por WhatsApp relacionada con la temática que se iba a abordar. La nota debía tener una duración mínima de 30 segundos y una máxima de 35. Los alumnos debían contar anécdotas (inventadas o reales), opiniones o reflexiones con la particularidad de que tenían que utilizar, además, otras palabras de la lista distribuida previamente por el profesor a través del Campus Virtual. Estas notas de audios también debían enviarse al docente a través del curso en línea, de manera que este pudiese hacer un seguimiento y proporcionar una retroalimentación en clase con los aspectos más recurrentes que se deberían mejorar.
- El grupo encargado de la emisión debía seleccionar las 10-15 notas de audios más originales para incluirlas en su emisión.
- La emisión, salvo las notas de audios, debía presentarse en soporte visual.
- El programa debía durar unos 40 minutos en total.

Además, el programa *El Faro clase* contaría con las siguientes secciones:

- Gatopardo: al ser una producción visual, el misterio de saber quién se esconde detrás del seudónimo se perdía. Lo que propusimos, en su lugar, fue que uno de los integrantes del grupo se metiera en la piel de un personaje del mundo artístico francófono y otro lo entrevistara. El objetivo del entrevistador no era tanto hacer preguntas al entrevistado, sino mantener una conversación con este. Por lo tanto, además de la práctica de la expresión oral, esta sección implicaba, igualmente, un trabajo de documentación y fomentaba la adquisición de conocimientos culturales.
- Entrevista con un experto: otro integrante del grupo debía documentarse sobre algún tema relacionado con la temática de la emisión. De esta forma, mediante una entrevista realizada por otro componente del grupo (a modo de conversación, al igual que en la sección anterior), el «experto» aportaba sus conocimientos en la materia. Una vez más, esta sección permitía trabajar la expresión oral y ampliar el denominado *conocimiento experto*, fundamental para el traductor e intérprete.
- Notas de audio: aunque todos tenían que mandar una nota de audio (estas iban a tener un seguimiento por parte del docente, además), el hecho de que se hiciese una selección fomentaba, a nuestro entender, la motivación y la implicación en buscar algo original que contar.
- Noticias y acontecimientos que hayan ocurrido recientemente en algún país francófono: un miembro del grupo debía hacer un repaso por las noticias más importantes de uno o varios países francófonos e incidir en algún acontecimiento importante que haya tenido

lugar recientemente (por ejemplo, un grupo presentó la celebración de un festival de cine independiente celebrado en Canadá).

- Problemática final: el grupo debía finalizar con una problemática que naciera a partir de todas las reflexiones de la emisión. Esto permitiría luego, si fuese posible, poder dedicar algún tiempo en clase a realizar algún breve debate o mandar a los alumnos alguna redacción en casa para que respondieran a la problemática. De esta forma, aunque en mucha menor medida, se podría trabajar igualmente la parte de interacción oral en clase o trabajar otra de las destrezas lingüísticas como es la expresión escrita.

Todo ello debía estar guiado por uno o dos presentadores (en función de la organización del grupo) de manera que todos los componentes pudiesen hablar por igual. Con el fin de asegurarnos de que el alumnado comprendiese correctamente lo que se esperaba de ellos, antes de iniciar la actividad propiamente dicha, se les pidió escuchar uno de los podcasts de *El Faro* a libre elección y realizar una redacción de una carilla de extensión haciendo un breve resumen, contando sus impresiones generales, qué les había llamado más la atención, etc. Asimismo, se les ilustró un ejemplo con la variedad de cuestiones que se puede trabajar a partir de una sola palabra (en concreto, la palabra «rosa»):

## ROSE

*Edith Piaf (La vie en rose)*

*La Panthère rose*

*La couleur rose, une couleur de filles ?*

*Quelle est la vision de cette couleur rose dans d'autres pays... ?*

**Tabla 2.** Palabra «rose» y algunas de sus posibles vías de trabajo para un programa de *El Faro*.

Por consiguiente, esta propuesta adaptada en francés del programa de radio *El Faro* nos permitiría enfocarlos siguientes aspectos:

- Que se trabaje el vocabulario y diferentes campos semánticos: por un lado, el hecho de tener que elaborar una emisión a partir de la temática en cuestión obliga al alumnado a trabajar con las palabras y expresiones léxicas proporcionadas por el profesor. Todo ello, además, de manera contextualizada y aplicada. Por otro lado, tener que enviar notas de audio con lo sugerido por la palabra o temática objeto de la emisión hace que se aborde el vocabulario desde diversas acepciones semánticas, lo que implica, por ende, una riqueza añadida en el aprendizaje del alumnado.
- Que se trabaje la expresión oral: se trata de una actividad principalmente oral. Los alumnos, a través del uso del vocabulario, tienen que hacer un ejercicio de expresión e interacción oral. Más

allá de esto, que nos parece evidente, al alumnado se le pedía hacer uso también de los puntos gramaticales vistos en clase. Otra forma aplicada de trabajar la gramática y el vocabulario en situaciones orales.

- Que se trabaje la comprensión escrita: aunque en menor medida, los alumnos encargados de montar el programa deben hacer un ejercicio de documentación para poder realizar cada una de las secciones. Eso implica la realización de lecturas en la lengua extranjera y, por consiguiente, un trabajo de esta destreza lingüística.
- Que se trabaje la comprensión oral: aunque somos conscientes de que nuestros alumnos no eran francófonos, la actividad posibilitaba en cierto modo un trabajo auditivo y era un complemento más al trabajo de comprensión oral que realizábamos en clase.
- Que se trabajen aspectos relacionados con las culturas francófonas: el programa, gracias a secciones como *Gatopardo* o noticias, implicaba al alumnado a no solo enfocarse en el aspecto lingüístico, sino también el extralingüístico, ya que debían informarse de las actualidades de algún país francófono y presentar a algún personaje relacionado con alguna cultura francófona. Y es que somos conscientes de que «[a]bordar el análisis de la lengua extranjera desde una perspectiva cultural puede facilitar al futuro traductor la comprensión y el dominio de la misma» (Clouet y Wood Wood, 2007: 107).
- Que todo el alumnado participe en la expresión oral de manera más equitativa: con posibles actividades realizadas en clase como debates o tertulias, a pesar de sus beneficios (que no ponemos en duda), los alumnos no participan de manera equitativa. Esto se debe a diversos factores como el poco tiempo del que se dispone en el aula, el número elevado de alumnos, que dificulta una participación significativa de cada uno de ellos, así como otras cuestiones afectivas como el miedo o el sentirse comparado con el resto. Nuestra propuesta, aunque carezca de la espontaneidad de los ejercicios antes mencionados, establece una participación más igualitaria, ya sea mediante la preparación del podcast (pues cada miembro del grupo tiene un rol determinado con un equilibrio en lo relativo al tiempo que cada uno de ellos deben hacer uso de la lengua), ya sea mediante las notas de audio. Además, el hecho de terminar la emisión con una problemática que facilitara poder dedicar posteriormente una parte del tiempo presencial a trabajar la expresión oral permitía compensar al alumno que no se hacía cargo del podcast (y que, por ende, dedicaba menos tiempo a la lengua oral).
- Que se entablen relaciones de trabajo en equipo: se trataba de un trabajo en grupo, por lo que una de las competencias específicas del traductor (*Libro Blanco*, 2004: 87-88) quedaba cubierta con esta actividad.
- Que aprendan a trabajar en autonomía: aunque los estudiantes dispusieran de una serie de pautas para elaborar el programa de *El Faro clase*, luego contaban con total libertad para la elección del tema, notas de audio o el contenido que iban a abordar en secciones como *Gatopardo*. De

esta manera, trabajaban una de las competencias relacionadas con las asignaturas de lengua y cultura, tal y como se especifica en el *Libro blanco* (2004: 120).

- Que se realice una corrección más personalizada: somos conscientes de que «[p]ara superar estos escollos y lograr una educación virtual de calidad, es necesario reforzar la atención individualizada a cada estudiante» (Montalt i Resurrecció, 2007: 2018). En una clase tradicional resulta más complicado poder proporcionar comentarios más personalizados, por el contexto de la situación. Con nuestra propuesta, el grupo recibía un *feedback* personalizado mediante una tutoría con el profesor.

Por lo tanto, para el ejercicio se debía hacer uso de las siguientes herramientas y programas informáticos: una cámara (ya sea la cámara del ordenador, la del teléfono móvil o cualquier otra), un editor de vídeo a libre elección, WhatsApp, Google Meet, un foro virtual y el Campus Virtual. Para el editor de vídeo los alumnos usaron diferentes plataformas en línea como Canva o Clideo, que permiten realizar montajes gratuitamente sin necesidad de descargarse ningún tipo de aplicación en el ordenador. En lo que concierne WhatsApp, se trata de una aplicación gratuita que, al permitir la creación de grupos, facilitaba el envío de las notas de audio para el programa, así como la comunicación entre los miembros del grupo en cada etapa del trabajo. Finalmente, mediante Google Meet (servicio de videotelefonía desarrollado por Google) conseguíamos la conocida *comunicación mediada por ordenador*; es decir, «[...] la interacción oral o escrita entre dos o más personas mediante ordenadores a través de Internet» (Navarro Brazales, 2021: 44). Gracias a esta plataforma virtual, los alumnos podían reunirse entre ellos y organizar así su trabajo. Igualmente, nosotros también lográbamos poder mantener tutorías con nuestros discentes y realizar un *feedback* personalizado o guiarlos en el proceso si esto era necesario. Es importante señalar que en muchas ocasiones los componentes del grupo no viven en la misma ciudad, por lo que esta plataforma facilitaba una interacción con todos sin necesidad de desplazamiento físico. Por su parte, el Campus Virtual era la vía para comunicar la temática de la emisión mediante el foro virtual, depositar los trabajos y las notas de audios, plataforma que usan desde primer año, por lo que su uso no les era una fuente de dificultad. Además de todas estas ventajas, hablamos de herramientas que estaban al alcance de todos y cuyo uso no les suponía un problema, puesto que estaban familiarizados con la mayoría de ellas.

Asimismo, como podemos comprobar, más allá del objetivo principal, que no es otro que la adquisición de vocabulario de manera aplicada, la propuesta permitía trabajar las destrezas y competencias del futuro traductor, como pueden ser la subcompetencia cultural, el trabajo en equipo y en autonomía, la familiarización del manejo de herramientas informáticas o la subcompetencia instrumental, fundamental esta última en la elaboración de secciones como actualidad o entrevista con un experto.

### 5.2.1. Percepción por parte del docente

En este apartado, abordaremos muy someramente la percepción como docente de nuestra propuesta didáctica realizada en los alumnos de la asignatura objeto de este estudio<sup>13</sup>.

Valoramos positivamente la implicación del alumnado en la realización de los programas *El Faro clase*, que giraron en torno a las siguientes temáticas:

- *Catastrophe* (tema de léxico *environnement et les sciences*)
- *Manipulation dans les médias* (tema de léxico *les nouvelles technologies et les médias*)
- *Maladie* (tema de léxico *le corps et la santé*)
- *Dépression* (tema de léxico *les sentiments et les émotions*)
- *Spectacle* (tema de léxico *les arts*)

Los alumnos mostraron por lo general en sus vídeos un alto grado de trabajo, más allá de los errores lingüísticos cometidos, y presentaron unos programas ricos de contenido y originalidad.

Igualmente, como podemos comprobar, cada uno de los programas elaborados por los discentes era lo suficientemente amplio como para que se pudiesen incluir diferentes expresiones, relacionar la palabra de la emisión con otras de la lista de léxico que se les proporcionó (por ejemplo, en la emisión *maladie* se utilizó numerosas palabras y expresiones como *pansement*, *tomber dans les pommes*, *faire une crise de nerfs*, entre otras) y ampliar igualmente el campo semántico (por ejemplo, con el programa *catastrophe*, más allá del fenómeno medioambiental, los discentes lo supieron enlazar con expresiones como *avoir une avalanche de problèmes*, entre otras).

Asimismo, el alumnado acogió positivamente los *feedbacks* que les realizábamos de manera individualizada mediante Google Meets o tutorías presenciales. Cada grupo debía concertar una tutoría con el profesor al realizar la actividad. De esta forma, en grupos reducidos el profesor podía decirle a cada miembro qué aspectos fueron positivos y cuáles debían mejorar.

Y, por último, sí que percibimos que en ocasiones los discentes tuvieron que hacer frente a problemas relacionados con la organización (compañeros que mandaban el audio fuera del plazo que ellos establecían; a veces en el grupo de trabajo había personas que se involucraban más que otras, etc.). Aunque consideremos evidentemente que lo ideal sería que no existiesen este tipo de obstáculos, creemos que al mismo tiempo se trata de una realidad a la que se tienen que enfrentar en el futuro laboral como traductores e intérpretes. A veces, trabajar con otros compañeros de profesión o la

---

<sup>13</sup> Consideramos que una valoración más exhaustiva requiere de un trabajo más extenso, donde se realicen encuestas al alumnado y se evalúe porcentualmente el grado de satisfacción. En cualquier caso, no es este el objeto de nuestro trabajo, que pretende simplemente dar a conocer una propuesta docente. Por ese motivo, aquí nos ceñiremos a aportar nuestra percepción a partir del trabajo realizado por parte de los alumnos, así como de los diferentes testimonios que estos pudieron aportar de manera oral en clase.

relación profesional-cliente supone desacuerdos, maneras diferentes de ver ciertas cuestiones, por lo que nuestra propuesta les ha podido «entrenar» en cierto modo en aspectos a los que uno hace frente cuando trabaja en equipo o cuando tiene que tratar con algún cliente.

## 6. CONCLUSIONES

La realización de la propuesta didáctica presentada en este trabajo nos ha llevado a las reflexiones que a continuación se describen.

En primer lugar, somos conscientes de que la realidad del traductor y/o intérprete exige del manejo de herramientas informáticas y del entorno virtual. Incorporar actividades que permitan familiarizar al alumnado en estos aspectos ya desde los primeros años del Grado es, por ende, positivo. No obstante, consideramos que la creación de propuestas didácticas alternativas que se sirvan de las TIC requiere de tiempo y esfuerzo por parte del docente. En lo relativo al profesor, si tenemos en cuenta el tiempo que este debe dedicar a la preparación y concepción de las clases presenciales, correcciones de tareas y exámenes, entre otros, no es de extrañar que buscar actividades innovadoras suponga un añadido más que puede resultar realmente fatigoso. Si a esto se le suma que dichas actividades no solo cumplan los objetivos académicos, sino que se realicen de manera virtual, en una modalidad presencial, la planificación y la organización es, a nuestro modo de ver, aún mayor. En cualquier caso, nuestra experiencia nos deja constancia de un aprendizaje no solo por parte del alumno, sino del profesor, una experiencia positiva que realmente vale la pena, pues permite motivar al alumnado.

En segundo lugar, aunque el uso de las TIC en propuestas docentes sea beneficioso para los discentes, no debemos olvidar que en este caso una de las principales razones que motivaba a hacer uso de un entorno virtual de aprendizaje venía dado por la imposibilidad de abordar correctamente todos los contenidos de la asignatura de manera presencial, tal y como hemos comentado a lo largo de este trabajo. Aunque sabemos que los estudios de Tel no constituyen escuelas de idiomas, ya que la lengua aquí es el medio para el trabajo de traductor y/o intérprete y no el fin en sí mismo, sí que sería de interés que se cursasen más asignaturas de lengua y cultura o incluso que la lengua y la cultura se desglosaran con el fin de ajustar el tiempo merecido a cada una<sup>14</sup>. Así, de manera ilustrativa, los dos primeros años sí que se podrían dedicar a la consolidación de aspectos gramaticales aplicados a la traducción e interpretación, y en los siguientes cursos se podría, quizás, trabajar la lengua de manera diferente, a través del estudio de textos, por ejemplo. El separar la lengua de la cultura (aunque evidentemente para trabajar la lengua hay que estar en contacto con los aspectos culturales) le permitiría también al docente concentrarse en un solo bloque de contenidos, darlo en mayor profundidad y, por ende, disponer de más tiempo para elaborar propuestas innovadoras a través de las TIC.

---

<sup>14</sup> En otras universidades, como la Universidad de Murcia o la Universidad del País Vasco, las asignaturas de lengua se cursan hasta el tercer año. En nuestras conclusiones nos ceñimos exclusivamente al contexto objeto de este artículo.

Y en tercer lugar, conviene destacar el aspecto motivacional de los alumnos. Las propuestas docentes como estas permiten trabajar la lengua y las culturas de una manera diferente. Eso supone salir de la zona de confort tanto para el alumno como para el profesor, pero también un nuevo reto al que enfrentarse de manera más amena, pero no por ello menos enriquecedora. La implicación del alumnado ha sido realmente positiva. Se han elaborado emisiones realmente originales y, además, el haberlo hecho de manera virtual ha permitido la participación en cada emisión de todos los discentes, creando así un espacio colaborativo de trabajo. Nuestro deseo para el futuro, no obstante, es poder realizar dicha propuesta con más grupos y evaluarla con datos más precisos, a través de encuestas de satisfacción, para poder comprobar así la percepción del alumnado y trabajar en los aspectos que se deben mejorar.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. 2004. *Libro Blanco. Título de grado en Traducción e Interpretación*. Madrid: ANECA.
- Álvarez Ramos, Eva. 2017. "La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma *Eleclips*". En *RED. Revista de Educación a Distancia*, 55.
- Aránguiz Salazar, Cristián, Rivera Vargas, Pablo e Imbernón Muñoz, Francisco. 2022. "A una década del Plan Bolonia: posibilidades y límites de su implementación en la Universidad de Barcelona". En *Revista de la Educación Superior (RESU)*, 50, 85-104.
- Area Moreira, Manuel y Adell Segura, Jordi. 2009. "e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales". En Juan de Pablo Pons (coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe: Málaga, 391-424.
- Barceló Martínez, Tanagua (ed.). 2020. *Metodologías innovadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes*, Granada: Comares.
- Barceló Martínez, Tanagua y Jiménez Gutiérrez, Isabel. 2013. "La rúbrica como herramienta para la enseñanza dirigida y la autoevaluación en los estudios de traducción e interpretación. Experiencias didácticas". En Ortega Arjonilla, Emilio (coord.), *Translating culture*. Granada: Comares, 1553-1566.
- Cerezo Herrero, Enrique. 2020. "La didáctica de lenguas extranjeras en los estudios de Traducción e Interpretación: ¿qué nos dice la investigación?". En *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 22, 41-73.
- Clouet, Richar y Wood Wood, Manuel. 2007. "El papel de la segunda lengua extranjera en los estudios de Traducción en España" algunas reflexiones desde el enfoque cultural. En *Filología y Lingüística*, 33(1), 101-111.
- Clouet, Richard 2010. *Lengua inglesa aplicada a la traducción. Una propuesta curricular adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Comares.



- Cortés González, Tamara. 2020. *La competencia comunicativa de los estudiantes de Traducción e Interpretación (Lengua B Alemán): estudio sobre su desarrollo e influencia para el rendimiento en la asignatura de interpretación* [Tesis Doctoral]. Granada: Universidad de Granada.
- Galán Mañas, Anabel. 2009. *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial* [Tesis Doctoral]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Alarcón, Victoria y Valdenebro Sánchez, Jorge. 2023. "De la aplicación de la traducción a otras disciplinas: el caso del cine en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa en los estudios de Traducción e Interpretación". En García Peinado, Miguel Ángel y Balbuena Torezano, María del Carmen (eds.), *La traducción de textos literarios y otras variedades de traducción*, Berlin: Peter Lang, 315-332.
- García Alarcón, Victoria. 2020. "Actividades innovadoras para la mejora de la comunicación oral y escrita y la adquisición de conocimientos culturales en los estudios de traducción e interpretación". En Barceló Martínez, Tanagua (ed.), *Metodologías innovadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes*, Granada: Comares, 119-113.
- González Villa, Ángela, Regueira, Uxía y Gewerc, Adriana. 2022. "Hacia la enseñanza en línea. Estudio mixto de una reestructuración metodológica en pandemia". En *Campus Virtuales*, 11(2), 21-37.
- Graham, Charles R. 2006. "Blended Learning Systems. Definition, current trends and Future Directions". En Curtis, Jay Bonk y Graham, Charles R. (eds.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives*, San Francisco: CA: Pfeiffer Publishing.
- Graham, Charles R. 2013. "Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*" (3ª ed.), New York: Routledge, 333-350.
- Graham, Charles R. 2018. "Current Research in blended learning". En Moore, Michel Grahame y Diehl, William C. (ed.), *Handbook of distance education* (4ª ed.), Nueva York: Routledge, 173-188.
- Hurtado Albir, Amparo. 2011. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología* (5ª edición revisada). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Montalt i Resurrecció, Vicent. 2007. "La enseñanza virtual de la traducción médica en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)". En *Panace@*, 8(26), 213-219.
- Navarro Brazales, Paula. 2021. "Propuesta didáctica de interacción oral para estudiantes de ELE de nivel A1 en un entorno de enseñanza a distancia digital". En *Foro de Profesores de E/LE*, 17, 41-62.
- Oster, Ulrike. 2008a. "El reto de enseñar la lengua C en la titulación de Traducción e Interpretación (antes y después de Bolonia)". En Cerezo García, Miguel (ed.), *De los proyectos de convergencia a la realidad de los nuevos títulos*, Castellón de la Plana: Servicio de Comunicación y Publicaciones, Universitat Jaume I, 1-12.
- Oster, Ulrike. 2008b. "La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica". En *Porta Linguarum*, 11, 33-50.

- PACTE. 2003. "Building a Translation Competence Model". En Alves, Fabio (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Ámsterdam: John Benjamins, 43-66.
- Postigo Pinazo, Encarnación y Varela Salinas, María José. 2009. "La enseñanza de la traducción en un entorno virtual: descripción de experiencia y valoración de resultados". En *Lebende Sprachen*, 1: 24-30.
- Real Academia Española. 2023. "Diccionario de la lengua española". <<https://dle.rae.es/>>. [consulta: 14/06/2023].
- Román Márquez, Alejandro. 2010. "La nueva metodología prevista en el Espacio Europeo de Educación Superior. Las tecnologías de la información y de la comunicación como soporte de esta nueva docencia: ventajas e inconvenientes". En Pasadas Fernández, Miguel (coord.), *Actas de las I Jornadas de Innovación Docente y Adaptación al EEES en las titulaciones técnicas*. Granada: Ed. Godel Impresores Digitales S.L., 241-248.
- Silva Quiroz, Juan Eusebio. 2011. *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: Editorial UOC, S.L.
- Sotelo González, Joaquín. 2009. "Del 'e-learning' al 'b-learning': una academia en cada "iPhone". En *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 82, 122-128.
- Universidad de Málaga. 2023. "PERFIL DE ACCESO Traducción e Interpretación". <<https://www.uma.es/grado-en-traduccion-e-interpretacion/cms/menu/informacion-grado/perfil-de-acceso/>>. [consulta: 14/06/2023].
- Velandia Mesa, Cristian, Serrano Pastor, Francisca José y Martínez Segura, Marçia José. 2017. "La investigación formativa en ambientes ubicuos y virtuales en Educación Superior". En *Comunicar*, 51(25), 9-18.
- Zayas-Martínez, Francisco. 2014. "Problemas metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras: ¿son las tic una solución?". En *Rastros Rostros*, 16(30), 9-17.



## Estresores derivados de la interpretación simultánea remota: el foro de discusión como herramienta de identificación en la formación

*Stressors derived from remote simultaneous interpretation: the discussion forum as an identification tool for training*

RECIBIDO 26/09/2023 | ACEPTADO 15/12/2023

 OLIVIA HERNÁNDEZ BELLA

Universidad de Granada

### ABSTRACT

Remote Simultaneous Interpreting has become an indispensable tool in the wake of the pandemic, raising a number of questions for interpreting practice and training.

In order to identify the professional issues of concern to trainee interpreters, a discussion forum was held focusing on the training preparation of students and their suitability for the current professional context.

Among the results, concerns about privacy, technical difficulties, loss of information due to the absence of non-verbal language and limitations due to distance between co-workers stand out. This underlines the need to explore what new training needs must be covered in the face of a professional context full of new challenges.

**KEY WORDS:** Remote Simultaneous Interpreting; discussion forum; quality in interpreting; interpreting training.

### RESUMEN

La interpretación simultánea remota se ha convertido en una herramienta indispensable tras la pandemia, lo que plantea una serie de interrogantes para el ejercicio y la formación en interpretación.

Con el fin de identificar los aspectos profesionales que preocupan a intérpretes en formación, celebramos un foro de discusión centrándonos en la preparación formativa de los estudiantes y su adecuación para enfrentar el mercado laboral.

Entre los resultados destaca la preocupación por la privacidad, las dificultades técnicas, la pérdida de información por ausencia de lenguaje no verbal y las limitaciones por la distancia entre compañeros de trabajo. Estos resultados subrayan la necesidad de investigar qué nuevas necesidades hay que cubrir en la formación ante un contexto profesional que plantea nuevos retos.

**PALABRAS CLAVE:** interpretación simultánea remota; foro de discusión; calidad en interpretación; formación en interpretación.

## 1. INTRODUCCIÓN

La interpretación simultánea remota (ISR) se define como la mediación lingüística llevada a cabo a través de cualquier medio electrónico y en la que el intérprete<sup>1</sup> transmite la información en otra lengua a la vez que se emite el discurso original. (Vigier-Moreno et. al., 2019, 142). Aunque en esta modalidad también se incluye la interpretación telefónica, a raíz de la pandemia de Covid-19 se ha generalizado el uso de plataformas de videoconferencias con extensiones para servicios de interpretación (El-Metwally, 2021).

Se entiende que esta modalidad de interpretación virtual ofrece, *a priori*, al trabajar normalmente desde casa o un *hub* o estudio de interpretación remota<sup>2</sup>, un estudio diseñado para intérpretes, una serie de ventajas atractivas para el mercado laboral y para los propios intérpretes: los costes de desplazamiento se reducen, los horarios se flexibilizan, se abre el abanico de posibles clientes o compañeros de trabajo y clientes, e incluso se ofrece la posibilidad de aceptar varios encargos en un solo día, rentabilizando la jornada laboral.

Sin embargo, la ISR no ha gozado de gran aceptación entre los intérpretes profesionales. Aunque las investigaciones son escasas y no consiguen abordar la complejidad de este fenómeno en su totalidad (Jiménez Serrano, 2019), durante años se han realizado estudios, pruebas y encuestas (p. ej. g. AIIC 2002; Moser-Mercer, 2005) en los que se evidenciaron numerosas dificultades, como los mayores niveles de estrés y de esfuerzo cognitivo que suponen la baja calidad del sonido de los interlocutores, la poca fiabilidad de las conexiones a Internet, o la dificultad que entraña no compartir cabina física con el compañero de trabajo (Mahyub Rayáa, 2023). En general, se obtenían peores resultados con un mayor esfuerzo y peores sensaciones generales por parte de los intérpretes (Moser-Mercer, 2005).

Es evidente que la pandemia de Covid-19 ha supuesto una revolución para el mercado de interpretación en general, y para el de remota en concreto (Jiménez Serrano, 2022). De hecho, consideramos que este estudio no puede entenderse plenamente sin tener en cuenta el contexto en el que se desarrolló. En 2020, en plena pandemia, el confinamiento generalizado vivido en España y en todo el mundo supuso la cancelación sistemática de eventos presenciales (afectando por tanto a la práctica profesional) así como el cierre de los centros educativos convencionales, con un consecuente traslado *in extremis* a una modalidad de docencia virtual.

En cuanto al panorama laboral, la urgencia de determinados eventos que no podían cancelarse dio lugar al nacimiento o mejora de plataformas de videollamada con funciones que permitían recurrir a la ISR. Como ya hemos comentado anteriormente (Jiménez Serrano, 2019), esta modalidad

---

1 En aras de favorecer la agilidad de lectura, utilizaremos el masculino genérico como término que aúna a los y las intérpretes en un mismo concepto.

2 <https://calliope-interpreters.org/es/tipos-de-interpretacion/interpretacion-simultanea-a-distancia/>

gozaba de muy poca aceptación entre los intérpretes por su mayor dificultad, a lo cual debemos unir la exorbitante rapidez con la que debieron familiarizarse con nuevas herramientas y funciones, inmersos en un contexto social y laboral en constante cambio y adaptación.

En el ámbito educativo, por norma general, se adoptaron plataformas de videoconferencias como Zoom<sup>3</sup> o Google Meets para impartir las clases que hasta entonces habían sido presenciales. Los alumnos y los profesores eran los responsables de conectarse desde sus casas con sus propias conexiones y equipos que, en numerosos casos, distaban de ser los ideales, o incluso eran inexistentes. Son numerosos los casos de familias que no contaban con ordenadores suficientes para satisfacer las necesidades académicas de todos sus miembros, o de conexiones a Internet de una potencia suficiente como para soportar varias sesiones de videollamada simultáneas. En algunos casos se ofrecieron soluciones (la Universidad de Granada, por ejemplo, facilitó ordenadores a alumnos que se encontraban en casos similares a los descritos), aunque la inmediatez de la docencia en línea imposibilitó la correcta adaptación de todos los miembros de la comunidad educativa a este nuevo contexto.

Esta situación generalizada en todo el ámbito académico afectó al estudiantado de interpretación de conferencias en varios aspectos específicos de su disciplina. Recordemos que los programas de estudio que versan sobre interpretación de conferencias (ya sean de grado, como es el caso de la Universidad de Salamanca, como en estudios de posgrado, como el actual Máster de Interpretación de Conferencias de la Universidad de Granada) incidían, hasta ese momento, en la enseñanza de la interpretación presencial, para lo cual se recurre a laboratorios de interpretación provistos de cabinas especializadas, consolas y equipos de sonido que aseguran una calidad de audio y de condiciones de trabajo, cuanto menos, cercanos a los de la realidad profesional presencial.

Solo una vez asentada la base de la interpretación *in situ* se procedía a trabajar con situaciones en remoto, ya fuera desde las propias cabinas o simulando un evento virtual desde casa. Era entonces cuando los estudiantes podrían hacer frente a los problemas adicionales que son propios de la ISR, como conexiones deficientes o falta de un equipo adecuado (por parte de los oradores o los intérpretes). Si nos remitimos a la teoría de los esfuerzos cognitivos de Gile (1999), dicha estructuración del programa docente favorece que los estudiantes empiecen a trabajar con la ISR en un punto de su formación lo suficientemente avanzado como para afrontar los posibles estresores adicionales de esta modalidad de una manera más satisfactoria, ya que contarían con la destreza suficiente para lidiar con más facilidad y de manera adecuada con los potenciales estresores propios de la interpretación.

Sin embargo, la Covid-19 provocó que el alumnado en general y el de interpretación de conferencias en particular tuviera que hacer frente a una formación virtual y a la simulación de ejercicios de interpretación en remoto ya desde el inicio de su formación (o, en el caso de la promoción

3 <https://zoom.us/es>

2019/2020, coincidiendo con el inicio de su formación en IS). Las dificultades propias de la ISR son inherentes a cualquier evento desarrollado con plataformas de videoconferencia; en consecuencia, los estudiantes que daban sus primeros pasos en el mundo de la interpretación de conferencias ya debían hacer frente a una serie de estresores adicionales sin haber establecido con anterioridad una base metodológica, añadidos a los estresores propios de la docencia en línea, como la ausencia de instalaciones. Esta situación se vio agravada por la necesidad de realizar sus prácticas curriculares en las mismas condiciones, haciendo frente a su primera aproximación al mundo laboral en un entorno completamente remoto. Si volvemos a la teoría de Giles (1999), es natural considerar que la exposición abrupta a esta modalidad y a sus estresores, así como las condiciones extraordinarias en las que se desarrolló el curso académico 2020-2021, debieron afectar al desarrollo de la formación del estudiantado; hipótesis en la que se está profundizando actualmente.

A la anterior falta de atención a la ISR se le une, por tanto, este cambio radical en el mercado laboral y panorama educativo, lo cual agudiza la necesidad de avanzar en este campo de la investigación. Una de las incógnitas más acuciantes, por su posible efecto tanto en la salud mental de los intérpretes como en la calidad de su trabajo, es el efecto de los factores psicológicos asociados a la ISR, como el estrés y la ansiedad (Brisau et. al., 1994; Chiang, 2010; Korpál, 2016; Rojo López et. al., 2021). En el presente trabajo partimos de la hipótesis de que existen estresores que se derivan de la propia modalidad de la ISR y nuestro objetivo principal, como primer acercamiento a la investigación, es identificar esos estresores de la ISR en el estudiantado de interpretación de conferencias. Siguiendo la senda de estudios recientes en Tel (Haro Soler, 2017) proponemos el foro de discusión como una herramienta metodológica para arrojar luz sobre esta incógnita, ya que implica como sujetos a los agentes afectados. De esta forma, se puede obtener información sobre los estresores propios de la ISR de la mano de los estudiantes que participen en calidad de sujetos.

## 2. ESTRESORES: DEFINICIÓN Y PECULIARIDADES EN INTERPRETACIÓN

El concepto de *estresor* ha sido utilizado y estudiado ampliamente en el campo de la psicología. En pocas palabras, se consideran estresores los estímulos, tanto físicos como psicológicos, que afectan a una persona en un momento determinado de una manera negativa y contribuyen a vivir experiencias “estresantes” (Moya- Albiol y Salvador, 2001).

Para nuestro estudio, debemos centrarnos en aquellos estresores que estén relacionados con la docencia y con la práctica de la interpretación, diferenciándolos según su origen: aquellos inherentes a la interpretación como actividad (como la inmediatez o la rapidez de locución del orador) y aquellos pertenecientes al proceso de formación (como la evaluación). También debemos hacer un inciso para los *tecnoestresores*, es decir, aquellos estresores inherentes al uso de tecnología.



### 3. DE LA INTERPRETACIÓN DE CONFERENCIAS A LA INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA REMOTA

La interpretación es una actividad que se remonta siglos en el tiempo, normalmente entendida como una interpretación *consecutiva* en la cual el intérprete, con apoyo de la toma de notas (o sin él), escuchaba un discurso para posteriormente trasladarlo a otro idioma, de manera asíncrona (Baigorri, 2004).

Sin embargo, a mediados del siglo XX, el avance tecnológico obtenido hasta la fecha propició la creación de otro tipo de modalidad. Los juicios de Núremberg, su alta complejidad en cuanto a idiomas involucrados y la velocidad necesaria para llevarlos a cabo desembocó en la consideración del concepto de *simultaneidad*; la posibilidad de que, tecnología mediante, los intérpretes fueran capaces de interpretar mientras escuchaban el discurso original, y así agilizar el proceso de manera considerable. Fue en este momento cuando surgieron las primeras versiones de lo que hoy en día consideramos *cabinas de interpretación*: instalaciones aisladas donde los intérpretes pueden recibir el discurso original mediante auriculares, y retransmitir el mensaje en otro idioma a través de micrófonos conectados a altavoces o auriculares a disposición de las partes interesadas<sup>4</sup>.

Tras las primeras y rudimentarias versiones de estas cabinas, el avance tecnológico de finales del siglo XX ha posibilitado la confección de materiales cada vez más refinados y adecuados a las demandas de una tarea de tal complejidad: mejores equipos, cabinas portátiles, mejor calidad de sonido<sup>5</sup>.

La llegada de Internet como una herramienta de uso extendido y cotidiano supuso el siguiente gran salto en la interpretación de conferencias. Con la posibilidad de comunicarse en línea a través de video-llamadas surgió la idea de trasladar la interpretación al terreno virtual, bajo promesas de flexibilidad más allá de las limitaciones geográficas (y con ello, irremediablemente, de eficiencia y rentabilidad).

La reacción inicial del gremio fue reticente cuando no negativa, alegando que el factor virtual suponía un mayor estrés y una menor sensación de confianza y de calidad percibida en su trabajo, a cambio de ventajas insuficientes o directamente inexistentes (Moser-Mercer, 2005). Esta percepción relegó la interpretación virtual o *remota* a un segundo plano, favoreciendo los encuentros presenciales, si bien también se empezó a invertir en la creación de plataformas virtuales de interpretación, con un alcance limitado (Jiménez Serrano, 2019). Sin embargo, la irrupción de la pandemia de COVID-19 a comienzos de 2020 supuso la cancelación sistemática de eventos presenciales y el traspaso de las reuniones más urgentes al plano virtual, convirtiendo la interpretación remota en una herramienta esencial en un breve lapso de tiempo. Los intérpretes se vieron obligados a reubicar su tarea a plataformas de interpretación virtual o, incluso, a plataformas de videollamada adaptadas para interpretación (Lázaro y Nevado, 2022).

<sup>4</sup> <https://aiic.org/site/es/profesion/historia>

<sup>5</sup> <https://aiic.org/site/world/about/profession/guidelines#technical-requirements>

La consecuencia más evidente de este drástico cambio es la pérdida de garantía de calidad: mientras que los eventos presenciales aseguraban la presencia de una cabina confeccionada específicamente para facilitar la interpretación, con auriculares y micrófonos apropiados, ahora cada interlocutor debe utilizar su propio equipo, muchas veces inadecuado para tareas de este tipo, y depender de una conexión a Internet que fácilmente puede resultar insuficiente para realizar videollamadas. Es más, aunque el intérprete invierta en un equipo de calidad que aporte mayor garantía por su parte, resulta enormemente complicado (cuando no imposible) controlar el equipo utilizado por las partes involucradas en los eventos a interpretar, más allá de recomendaciones trasladadas previamente a la reunión (Mahyub, 2023).

Algunas soluciones se han empezado a ofrecer para paliar estos efectos indeseados, como los *hubs* o estudios de interpretación<sup>6</sup> que ofrecen instalaciones de calidad a las que los intérpretes pueden desplazarse para desempeñar su trabajo. Sin embargo, estas soluciones siguen sin resolver el gran obstáculo que supone la tecnología empleada por el resto de interlocutores de las reuniones virtuales, lo que condiciona la tarea del intérprete en varios planos. Además, la novedad de estos servicios de interpretación a un nivel tan generalizado se combina con un número escaso de estudios sobre la ISR, lo que influye tanto en la orientación del gremio con respecto a diversos temas (como los límites que deberían imponerse como parte de su contrato laboral) como en la base de futuros estudios que se propongan indagar en la ISR y sus efectos.

#### 4. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

En este trabajo nos planteamos la siguiente hipótesis: de la repentina imposición en la COVID-19 de la ISR, se derivan estresores adicionales en la actividad de la interpretación, relacionados o no con la tecnología de manera directa.

Además, nos proponemos los siguientes objetivos: (1) comprobar si se producen estresores concretos durante la ISR; (2) identificar qué estresores están presentes; y (3) investigar el porqué de estos estresores, bien por requisitos tecnológicos y ambientales propios de la ISR, bien por la necesidad de formación específicamente enfocada en esta modalidad, etcétera.

#### 5. METODOLOGÍA

##### 5.1. El foro de discusión

Como hemos comentado anteriormente, nuestro objetivo es identificar los estresores de la interpretación simultánea remota que más afectan al estudiantado de interpretación de conferencias. Esto

---

<sup>6</sup> <https://calliope-interpreters.org/es/tipos-de-interpretacion/interpretacion-simultanea-a-distancia/>

constituye una fase previa de recopilación de información, que más tarde volcaremos en un experimento sobre los factores psicológicos propios de esta modalidad. Para obtener información a este respecto, recurrimos a un foro de discusión con estudiantes de interpretación.

Según Krueger (2014), un foro de discusión es un grupo de participantes con una serie de características en común que se reúne para debatir un tema concreto, dirigidos por un moderador o conductor. Cabe destacar aquí que, debido al reciente surgimiento de los foros de discusión asíncronos en Internet, también se ha favorecido la terminología *grupo de debate* para referirse al mismo fenómeno.

Durante estos encuentros, se debe promover un ambiente relajado que facilite la intervención de los participantes y la creación de un debate dinámico, que el conductor deberá guiar por medio de preguntas semiabiertas. En cuanto a los participantes, Krueger (ibidem) señala que un foro de discusión debe componerse, idealmente, por un número comprendido entre cinco y diez participantes que estén relacionados con el tema a debatir, y que compartan una serie de características que desarrollaremos en la metodología.

Esta herramienta ya se ha empleado con anterioridad en otros estudios del campo de la de la interpretación (p. ej. García Becerra 2012, y también de la traducción (p. ej. Haro Soler 2017), sobre todo como paso previo de recogida de información para, posteriormente, elaborar un experimento. Un ejemplo reciente es el estudio llevado a cabo por Haro Soler (2017), quien estudió las creencias de autoeficacia del estudiantado de traducción de la Universidad de Granada. Esta autora (ibidem) utilizó un foro de discusión como una fase inicial para obtener información y establecer los principales problemas que más tarde analizaría a través de cuestionarios dirigidos a los alumnos.

Las ventajas que ofrece esta herramienta metodológica son varias y, *a priori*, atractivas: prescindir de cuestionarios con preguntas cerradas dota a los participantes de una mayor libertad para expresar su opinión y punto de vista, y también porque hay una mayor espontaneidad que si se pierde un poco la idea viendo cómo redactar una respuesta en un cuestionario. Así, en el foro, los sujetos pueden añadir nueva información que no se había contemplado en las preguntas iniciales. Esto resulta especialmente útil en nuestro estudio para identificar, de manera general, los aspectos negativos que los intérpretes en formación han observado durante sus primeros contactos con la práctica de la ISR, tanto desde el punto de vista formativo como profesional.

Dentro del foro de discusión que llevaremos a cabo, intentaremos identificar los estresores intrínsecamente relacionados al aprendizaje y puesta en práctica de la ISR, diferenciándolos de aquellos estresores más relacionados con la docencia online y todo lo que le rodea.

## 5.2. Diseño de la entrevista

A la hora de diseñar el foro de discusión, seguimos el modelo propuesto por Pedraz y colaboradores (adaptado de Rodríguez y García, 1996), compuesto por 4 etapas (Pedraz y cols. 2014, 31):

1. Preparación: contextualización y enumeración de objetivos
2. Trabajo de campo: aproximación a participantes y recogida de datos (en nuestro caso, mediante grabadora de audio)
3. Análisis: transcripción y análisis de la información recogida
4. Elaboración de resultados.

Para este estudio organizamos un foro de discusión compuesto por preguntas semiabiertas, con el objetivo de guiar la conversación a la vez que se permitía que los participantes estructuraran su propio debate. Los temas principales que se abordaron giraron en torno a su formación virtual y presencial, la adecuación de esta de cara a una futura inserción al mercado laboral, y las principales dificultades de la interpretación simultánea remota.

Procedemos a describir brevemente los temas principales en los que basamos las preguntas de nuestro foro, no sin antes destacar de nuevo la naturaleza semiabierta de dichas preguntas. Estos temas son un hilo conductor; la intención no es obtener respuestas concretas a las preguntas que escogimos, sino propiciar el debate entre los participantes y, por tanto, la interacción y la proposición de nuevas cuestiones y temas de discusión.

### 5.3. Participantes

Para cumplir con las premisas establecidas por Krueger (2014, véase 3.1) teníamos que invitar a un mínimo de ocho participantes. Para el estudio nos dirigimos a todos los estudiantes del Máster de Interpretación de Conferencias de la Universidad de Granada de la promoción 2020-2021. Se trataba de alumnos con lengua B inglés y/o francés y sin experiencia laboral destacable más allá de las prácticas curriculares contempladas en su formación. Su formación prácticamente fue virtual por la situación sanitaria derivada de la pandemia ocasionada por la Covid-19 (v. ap. 1). Todos planeaban su incorporación al mercado laboral al acabar sus estudios de máster, y estaban recibiendo las primeras nociones (mediante plataformas de videollamada) sobre ISR en ese curso académico.

El foro de discusión se celebró el 20 de junio de 2021 de manera presencial, aprovechando que los alumnos estaban finalizando su formación en ese momento y que la vuelta a la docencia presencial permitía encuentros de este tipo, que favorecen una mejor interacción entre los participantes. Tuvo una duración de una hora.

## 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

*A priori*, las respuestas obtenidas del foro de discusión distan de ser positivas, ya que son varias las inquietudes con respecto a la ISR subrayadas de manera unánime por los participantes. Estas percepciones generales arrojan luz sobre la baja aceptación de esta modalidad entre los intérpretes

en formación, y destaca la presencia reiterada de cuatro categorías de estresores estrictamente relacionados con la ISR.

### 6.1. Distancia entre compañeros de cabina

La distancia entre los compañeros de cabina es la primera barrera a la que hacen referencia los estudiantes de interpretación al iniciarse en la ISR. Si bien es cierto que existen *hubs* que facilitarían la cercanía entre compañeros, la mayoría de los estudiantes cree que trabajarán desde su casa y, por tanto, no podrán acortar distancias entre compañeros. Además, aunque existen plataformas de ISR que facilitan la comunicación entre compañeros de cabina (El-Metwally, 2021), los estudiantes sienten que las más solicitadas por los clientes (como Zoom) no suplen la falta de presencialidad: la comunicación entre compañeros siempre resulta más complicada a distancia. Los estudiantes en sus prácticas de formación han experimentado con métodos alternativos para superar esta barrera, como utilizar aplicaciones de videollamadas externas, varios dispositivos de manera simultánea o chats privados, pero la diferencia con respecto a la presencialidad se sigue percibiendo como una gran carencia.

### 6.2. Preocupación por la privacidad

Ahora que muchos eventos se desarrollan en línea, los participantes sienten que carecen de medios para asegurarse de que no están siendo grabados sin su consentimiento, y sienten que se exponen a la posibilidad de que su trabajo se difunda sin su permiso explícito. Aunque algunas plataformas, como Zoom, avisan a los asistentes a la videollamada que esta va a ser grabada, no existe aún ningún mecanismo que garantice que no se está grabando con un programa externo a la propia aplicación, o incluso desde otro dispositivo.

Las posibilidades de que el trabajo de los intérpretes quede inmortalizado son mucho más altas con la irrupción de la ISR en el mercado laboral, a lo cual se suma el alto impacto de las redes sociales, que propician la diseminación de contenido a gran velocidad. Aquí, los participantes especificaron distintos factores negativos, como la inquietud de no saber quién los puede escuchar y la posibilidad de que el discurso quede descontextualizado. Resulta interesante vincular esta inquietud con el concepto acuñado por Grice (2005), *saving face*, o el intento de mantener una buena imagen durante cualquier proceso comunicativo (Santalka, 2011).

### 6.3. Dificultades técnicas

Con la llegada de las plataformas de videoconferencia adaptadas a la ISR han surgido un sinnúmero de nuevos problemas técnicos que se ven agravados por la ausencia extendida de técnicos. Los estudiantes sienten que, en cierta medida, son los responsables de darles una solución, a pesar de que esto supone un esfuerzo cognitivo añadido.

Desde el aula de interpretación los participantes han comprobado cómo el equipo técnico es una parte esencial del engranaje que se pone en marcha durante la interpretación, sobre todo en la modalidad simultánea. Es necesario contar con un especialista que conozca de antemano las especificaciones técnicas de las cabinas y las consolas, y se presupone que el intérprete no debería tener que encargarse de ese aspecto en eventos presenciales.

Sin embargo, la situación difiere en los encargos que se desarrollan en línea. Ante la imposibilidad de desplazarse a un *hub*, es poco probable contar con técnicos especialistas que se encarguen de la configuración de las salas virtuales en las que se alojarán los intérpretes durante la reunión. Debemos tener en cuenta que las plataformas más utilizadas no son perfectas; muchas veces son plataformas a las que se han añadido precipitadamente funcionalidades no previstas inicialmente, como respuesta a la creciente demanda por parte de los usuarios. Manejar estos *add-ons* es, en ocasiones, complicado, más aún si no se cuentan con conocimientos específicos de las características y el funcionamiento de cada plataforma. Otro obstáculo añadido es el del *hardware*, todos los dispositivos involucrados en el correcto desarrollo de una videollamada (ordenadores, auriculares, altavoces, micrófonos, monitores, procesadores, y un largo etcétera) que estarán mejor o peor adaptados a este tipo de tareas y, en última instancia, incidirán en la calidad de la sesión. Los participantes ya han vivido esta misma situación durante las clases virtuales del pasado curso académico. Los estudiantes fueron testigos de primera mano de cómo la ausencia de un técnico especialista *in situ* o virtualmente dificultaba el normal desarrollo de las clases y las prácticas, sobre todo durante los primeros meses de uso.

#### 6.4. Ausencia de lenguaje no verbal y contextual

El lenguaje no verbal del orador es un elemento clave en el proceso comunicativo (Poyatos, 1994), permitiendo transmitir información de gran valor que es difícil o imposible de comunicar de manera oral. Las intervenciones a través de videollamadas se traducen en una grave pérdida de este tipo de información: aunque los participantes se conecten con cámara (lo cual no siempre es el caso), no podremos ver más allá de un plano medio-corto en el mejor de los casos, quedando fuera de nuestra vista casi la totalidad del cuerpo y, por tanto, del lenguaje no verbal que utilice el interlocutor. Por otro lado, el público, que antes se ubicaba en una misma sala y compartía un contexto comunicativo, se conecta ahora a distancia, imposibilitando una interacción entre el público y público-interlocutor. Aunque *a priori* esta situación no parece especialmente perjudicial para el intérprete, normalmente relegado a una cabina o incluso a una sala diferente, esta ausencia de interacción puede dificultar aún más su labor por la pérdida de naturalidad en la comunicación entre asistentes y cómo esto puede afectar a su discurso.

Como hemos comentado en la introducción, este estudio no se puede comprender sin el contexto social, educativo y sanitario en el que se llevó a cabo (confinamiento y restricciones). Desde entonces, la situación relativa a la Covid-19 ha cambiado radicalmente, posibilitando la vuelta a la

presencialidad en todos los ámbitos educativos a nivel internacional. Por lo tanto, este estudio, consecuencia de este contexto, resultaría imposible de replicar en el momento presente ante la ausencia de formación que ofrezca docencia a distancia. Sin embargo, sí resultaría interesante llevar a cabo una réplica del foro de discusión con el mismo perfil de estudiantes en el contexto actual. Creemos que la vuelta a la vida tal como era antes de la pandemia nos permitiría comprobar qué consecuencias reales tuvo ese abrupto paso por la enseñanza de interpretación de conferencias en línea y de prácticas de ISR, incluso si trajo consigo alguna ventaja entonces impensable pero ahora más evidente. Nos atrevemos a aventurar que no será el caso para los intérpretes en activo, pero la respuesta podría variar según a qué participantes del evento comunicativo preguntemos, como pueden ser los asistentes o incluso los oradores.

## 7. CONCLUSIONES Y FUTURA APLICACIÓN

Vistos los resultados obtenidos, podemos considerar el foro de discusión con estudiantes de interpretación como una herramienta válida de obtención de información para nuestro estudio. La homogeneidad del grupo y su especial interés sobre el tema ha propiciado un debate animado, distendido y dinámico, con el que hemos obtenido una gran cantidad de información para nuestro estudio. Además, todos los participantes mostraron interés en participar en una actividad de estas características, enfocada a dar su opinión sobre un tema que conocen y les sugiere interés académico y profesional, considerándola como una oportunidad de gran ventaja por sus posibles repercusiones. Según lo previsto, los datos aportados por los participantes reflejan las principales dificultades y estresores que encuentran en esta modalidad durante su formación, información que se aplicará para diseñar un futuro experimento sobre los factores psicológicos relacionados con la interpretación simultánea remota, como indicábamos en la introducción de este artículo.

Sin embargo, creemos que un único foro de discusión no cubre por completo las necesidades de este estudio, y así lo confirma Krueger (2014), quien afirma que, para conseguir resultados satisfactorios, se deberían realizar varios foros con distintos participantes, agrupándolos preferiblemente según las características que comparten. Realizar un ejercicio similar nos ayudaría a descartar cualquier posible inclinación negativa como consecuencia de la formulación de las preguntas y de las sucesivas intervenciones de los participantes. Si bien el foro con los principales afectados, los estudiantes, parece suficiente, planteamos la necesidad de ampliar este estudio realizando un encuentro con docentes especializados en interpretación. Este paso adicional sirve para diversos propósitos: en primer lugar, la perspectiva docente nos permitirá confirmar los estresores propuestos por los estudiantes, además de identificar posibles estrategias didácticas para abordarlos, lo cual sería el objetivo último de la investigación en la que se enmarca este estudio preliminar. Por otro lado, podríamos abordar su percepción sobre su tarea formativa y el esfuerzo requerido con las promociones de estudiantes presenciales y en línea.



Además, realizar un foro de discusión adicional compuesto por intérpretes activos en la profesión sería otra opción interesante, ya que obtendremos información de gran valor sobre el estado actual del mercado laboral, el cual, en última instancia, es el que moldea las destrezas con las que deberán contar los estudiantes que actualmente están recibiendo formación en interpretación. También sería interesante realizar un nuevo foro de discusión con estudiantes actuales, cuya formación no se haya visto afectada por las restricciones de la pandemia y la docencia en línea (o, por el contrario, con una mayor familiarización con la ISR como modalidad asentada en el panorama formativo y laboral). El contraste entre las distintas promociones nos permitiría comparar las ventajas e inconvenientes de la formación a distancia, así como su evolución y perfeccionamiento a lo largo del tiempo.

Los resultados de este foro de discusión suponen una base para el experimento que llevaremos a cabo en el marco de una tesis doctoral centrada en los efectos de la ISR en la formación del estudiante y la práctica de la profesión. Entre otros objetivos y posibles líneas de investigación, localizar y acotar los estresores que plantean mayores dificultades a los intérpretes en formación nos puede brindar la posibilidad de diseñar, en un futuro, un plan de estudios que aborde estas carencias y ofrezca soluciones pertinentes que mejore no solo la calidad de la enseñanza recibida, sino también las propias percepciones de los intérpretes de cara a su desempeño profesional.

## 8. REFERENCIAS

- Baigorri Jalón, J. 2004. *La interpretación de conferencias. El nacimiento de una profesión*. Granada: Editorial Comares.
- Brisau, A., R. Godijns y C. Meuleman 1994. "Towards a Psycholinguistic Profile of the Interpreter". *En Meta*, 39(1): 87-94. [consulta: 15 de julio de 2023]
- Chiang, Y. N. 2010. "Foreign Language Anxiety and Student Interpreters' Learning Outcomes: Implications for the Theory and Measurement of Interpretation Learning Anxiety". *En Meta*, 55(3): 589-601. [consulta: 15 de julio de 2023]
- El-Metwally, M. 2021. "A brief introduction to remote interpreting platforms". En el congreso *Innovation in Interpreting Summit*.
- García Becerra, O. 2012. *La incidencia de las primeras impresiones en la evaluación de la calidad de la interpretación simultánea: un estudio empírico*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Grice, H. P. 1975. "Logic and Conversation". En Cole and Morgan. (eds.) *Syntax and Semantics*, New York: Academic Press, 41-58. [consulta: 10 de julio de 2023]
- Jiménez Serrano, O. 2022. "Early studies indicate that the bulk of interpreting has shifted to remote". En *CLINA*, 7(1): 43-55. [consulta: 15 de julio de 2023]
- Jiménez Serrano, O. 2019. "Foto fija de la interpretación simultánea remota al inicio del 2020". En *Revista Tradumàtica. Technologies de la Traducció*, 17: 59-80. [consulta: 10 de julio de 2023]

- Kilian G., L. Keller, R. Amos y S. Hengl 2019. "Expectations vs. experience: Attitudes towards video remote conference interpreting". En *Interpreting*, 21(2): 270-304. [consulta: 15 de julio de 2023]
- Korpala, P. 2016. "Interpreting as a stressful activity: Physiological measures of stress in simultaneous interpreting". En *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 52(2): 297-316. [consulta: 7 de julio de 2023]
- Krueger, R. A. 2014. *Focus groups. A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Lázaro Gutiérrez, R. y A. Nevado 2022. "Remote Interpreting in Spain after the Irruption of COVID-19: A Mapping Exercise". En *Hikma*, 21: 211-230. [consulta: 18 de julio de 2023]
- Mahyub Rayáa, B. 2023. "La calidad de la interpretación simultánea remota según usuarios e intérpretes árabe-español", en Bourne, J. et al. (eds), *Reflexiones sobre ética profesional de traductores e intérpretes y buenas prácticas. Nuevos contextos en la profesión y en la formación*, Granada: Comares.
- Moser-Mercer, B. 2005. "Remote interpreting: The crucial role of presence". En *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 81: 73-97. [consulta: 20 de julio de 2023]
- Moya-Albiol, L. y A. Salvador 2001. "Empleo de estresores psicológicos de laboratorio en el estudio de la respuesta psicofisiológica al estrés". En *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 17(1): 69-81. [consulta: 5 de julio de 2023]
- Pedraz Marcos, A., M. Zarco Colón, M. Ramasco Gutiérrez y A. M. Palmar Santos 2014. *Investigación Cualitativa*. Barcelona: Elsevier.
- Poyatos, F. 1994. *La comunicación no verbal I: Cultura, lenguaje y comunicación*. Madrid: Istmo.
- Poyatos, F. 1994. *La comunicación no verbal II: Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- Rodríguez G. y E. García, 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rojo López, A., A. Foulquié-Rubio, L. Espín López y F. Martínez Sánchez 2021. "Analysis of speech rhythm and heart rate as indicators of stress on student interpreters". En *Perspectives*, 29(4): 591-607. [consulta: 20 de julio de 2023]
- Rusko, T. 2011. "Some Aspects of "Face-Saving" in Dialogue Discourse". En *Santalka*, 19(1): 94-101. [consulta: 23 de julio de 2023]
- Haro Soler, M. D. M. 2019. "Autoconfianza versus autoeficacia del traductor: propuesta terminológica y estado de la cuestión". En *Cadernos de Tradução*, 39(2): 204-226. [consulta: 5 de agosto de 2023]
- Vigier-Moreno, F. J. y R. Lázaro Gutiérrez 2019. "La formación en interpretación remota: una experiencia docente interuniversitaria". En *Innovación Educativa*, 29: 141-156. [consulta: 5 de julio de 2023]