

Experiencias de Mentorización a Profesorado Principiante en la Educación Superior

Actas Primeras Jornadas de Intercambio de
Experiencias de Mentorización en la Educación Superior

M^a José León Guerrero y M^a Carmen López López (Coordinadoras)



ugr

Universidad
de Granada

Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad



Universidad de Granada
Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad



Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad
Secretariado de Formación y Apoyo a la Docencia

Experiencias de Mentorización a Profesorado Principiante en la Educación Superior

**Actas Primeras Jornadas de Intercambio de Experiencias
de Mentorización en la Educación Superior**

M^a José León Guerrero. M^a Carmen López López (Coords.)

ÍNDICE

Prólogo	4
La inserción en la práctica profesional como docente universitario: la relevancia de la mentorización	6
Comunicaciones	12
<i>Mentorización basada en la entrevista y la grabación en video</i>	12
<i>Primera experiencia de mentorización multidisciplinar de profesores principiantes en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada</i>	22
<i>Programa de mentorización de profesores noveles de Facultad de Ciencias: el punto de vista del mentorizado</i>	33
<i>Audiovisuales para la mejora de la docencia universitaria: grabación y análisis de la actuación docente de profesorado principiante</i>	40
<i>Los retos del profesorado universitario ante el EEES “La figura y labor del Profesor Mentor en la Universidad: una visión histórico-jurídica”</i>	48
<i>Programa de mentorización de profesorado novel en titulaciones biosanitarias. Facultad de Medicina, Facultad de Odontología y Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud</i>	58
<i>Formación del profesorado principiante en “nuevas” metodologías de evaluación: Aplicación a la enseñanza de postgrado</i>	65
<i>Programa de mentoría en la Facultad de Bellas Artes</i>	71
<i>La experiencia formativa de la mentorización de un profesor novel en Medicina</i>	80
<i>Experiencia de mentorización de profesores noveles en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología</i>	83
<i>Proceso de mentorización: dirección y gestión de clase y carrera profesional</i>	94
<i>La mentorización como herramienta de mejora de la calidad en docentes noveles</i>	105
<i>Protocolos de trabajo para la mentorización de profesores noveles universitarios</i>	107
<i>Iniciación a la docencia universitaria en el aula de traducción: la recepción de actividades innovadoras por parte del alumnado</i>	117
<i>Experiencia de mentorización de un profesor principiante en la titulación de medicina</i>	128
<i>Una experiencia de mentorización: el aprendizaje por competencias transversales de los estudiantes de la titulación de comunicación audiovisual</i>	132
<i>La mentorización en el ámbito de las ciencias jurídicas: el proyecto aprender juntos para enseñar mejor de acompañamiento, innovación, apoyo y colaboración para mejora de la docencia</i>	140
<i>Habilidad, motivación y actitud: adquisición de recursos para una docencia activa en ciencias experimentales</i>	147

<i>Aplicación de los principios de disonancia cognitiva a la docencia de Informática en la Diplomatura de Empresariales</i>	156
<i>Mentorización de una profesora del área de didáctica del inglés</i>	164
Pósters	174
<i>El profesor mentor, una visión diferente de la docencia</i>	174
<i>Valoración del curso de iniciación a la docencia universitaria desde el punto de vista del profesor novel</i>	175
<i>Proceso coordinado de mentorización de profesores noveles en la Facultad de Farmacia</i>	176
<i>Experiencia de mentorización en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada</i>	177
<i>Nivel óptimo de competencias del profesional mentor de Ciencias de la Salud: la perspectiva inglesa</i>	178
<i>Una experiencia docente entre profesores mentor-noveles</i>	179
<i>Formación en la docencia universitaria: nuestra experiencia en derecho financiero y tributario</i>	180
<i>Perspectiva de mentorización desde el punto de vista del profesor novel</i>	181

INICIACIÓN A LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN: LA RECEPCIÓN DE ACTIVIDADES INNOVADORAS POR PARTE DEL ALUMNADO

Naima Ilhami (nilhami@gmail.com), Juan Antonio Prieto Velasco (japrieto@ugr.es) y
Bryan J. Robinson Fryer (robinson@ugr.es)
Facultad de Traducción e Interpretación

INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un cambio radical en la relación enseñanza-aprendizaje cuya consecuencia principal debe plasmarse en el aula universitaria mediante otro cambio —tal vez más radical aún— en nuestra mentalidad como docentes ya que tenemos que asumir la responsabilidad doble que el binomio engloba. Bien sabemos que en el contexto de la Universidad española la llegada del EEES ha supuesto una amplia gama de iniciativas institucionales —entre otras, estas jornadas— y que desde hace unos años, la Universidad de Granada lleva a cabo distintas iniciativas formativas dirigidas a mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. El actual Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad a través del Secretariado de Formación y Apoyo a la Calidad ha promovido varias ediciones del “Curso de Planificación de la docencia universitaria por competencias y elaboración de guías didácticas”, el “Curso para la formación de profesores asesores” que muchos de nosotros recibimos, y el “Curso de iniciación a la docencia universitaria” en el que han participado nuestros compañeros noveles. Juntos, hemos ahondado en su mentorización mediante el proyecto de Tutorización y Asesoramiento de profesores noveles en la Facultad de Traducción e Interpretación.

La implantación de los nuevos títulos de grado significa un cambio de enfoque en la enseñanza-aprendizaje que afectará a unas disciplinas más que a otras. En la Facultad de Traducción e Interpretación, ya que se trata de una titulación eminentemente práctica con un enfoque profesional consolidado, quizás nos resulte menos complicado asumir este cambio. El binomio enseñanza-aprendizaje comprende a la vez un continuo teoría-práctica y, mientras la docencia universitaria más tradicional tiende a situarse hacia el extremo teórico, la formación en las asignaturas teórico-prácticas de traducción tiende a caer por el extremo práctico. La introducción de las competencias personales, sistémicas y profesionales, antes presentes en nuestra docencia aunque poco visibles, permite un mayor énfasis en los aspectos de aprendizaje autónomo dirigido y suscita la necesidad de profundizar y variar la gama de actividades y tareas de aprendizaje empleadas.

MARCO TEÓRICO

Frecuentemente, el marco teórico con el que el profesorado novel se ha lanzado al vacío ha sido, en realidad, un marco no-teórico. Los profesores noveles pueden sentir que están abandonados a su suerte, que les han asignado todas las asignaturas no deseadas por el resto del profesorado y que ante cualquier protesta por su parte se les responda diciendo que “es normal” y que “todos hemos pasado por eso”. Ante semejante coyuntura, lo más frecuente en el profesorado novel con poca o ninguna formación docente es recurrir a los recuerdos —a menudo, recientes— del profesorado que han conocido. Su respuesta inconsciente es imitar los comportamientos del profesorado que han podido observar desde el otro lado del aula. Mientras las pautas que el profesorado novel puede reproducir en esta

situación no tienen por qué ser negativos, lo más probable es que tampoco sean muy positivos. En principio, esta situación no conducirá a avances ni innovaciones docentes sino, más bien, servirá para mantener un grado de conservadurismo en las aulas.

En cualquier profesión, el que entra por primera vez está sujeto a múltiples presiones de todo tipo. Esta situación puede aliviarse con la adopción de planteamientos sistemáticos de probada eficacia y un entorno colaborativo y cooperativo en el que el novel se encuentra con apoyos materiales y psicológicos que le alejan de caer en la tentación de reinventar la rueda.

En la formación universitaria de traductores profesionales, una herramienta de esta índole es el modelo de diseño curricular propuesto por Nunan (1988), adaptado a las circunstancias de nuestro contexto. Nunan propone una secuencia de ocho tareas de planificación:

1. definir los objetivos de la asignatura
2. identificar los temas y contenidos
3. enumerar los componentes
4. elegir los materiales adecuados
5. diseñar las actividades y tareas
6. formar al alumnado
7. controlar y evaluar el progreso del alumnado
8. evaluar la asignatura.

Con respecto a este modelo, nuestro profesorado novel entra en el proceso formativo a partir del paso número cuatro y su mayor área de influencia es en este mismo paso y los tres siguientes, siendo los elementos de evaluación de la asignatura de mayor envergadura y corresponsabilidad de todo el profesorado que interviene.

La aplicación del mismo sistema de diseño curricular a más de una asignatura también reduce la carga de aprendizaje para el profesorado novel ya que refuerza rutinas de buena práctica docente. A la vez, la adopción de un programa único para todos los grupos de una misma asignatura, un solo dossier de materiales didácticos, un solo sistema de evaluación facilita la colaboración entre noveles y más experimentados, de manera que compartir recursos y experiencias enriquece su formación. El profesorado novel que se encuentra con estas ventajas puede dedicar más tiempo y energía a su preocupación más inmediata: ¡la próxima clase! Y en este contexto tiene la posibilidad de elegir los materiales que quiere utilizar con referencia a una serie de criterios previos; puede consultar con sus compañeros y diseñar actividades y materiales. También tiene la oportunidad de ensayar ideas nuevas en un contexto seguro para así ir adelantándose en su desarrollo profesional con la certeza de que recibirá las reacciones y sugerencias de sus compañeros que le permitirán revisar y pulir los mismos. Tales contextos permiten crecer y experimentar.

En el contexto de la Universidad de Granada, la aportación del Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria ha sido de gran importancia ya que al profesorado novel le ha ofrecido ideas que ha podido adaptar y desarrollar en nuestro contexto. Les ha incentivado a la hora de experimentar. El desarrollo del concepto de trabajo autónomo del alumnado es

uno de los componentes del curso que más se adecua a las necesidades e intereses del profesorado novel y ha sido uno de los motivadores del presente trabajo. Como señalamos anteriormente, el planteamiento del crédito ECTS conlleva la asunción por parte del profesorado de la responsabilidad de dirigir el proceso de aprendizaje entero y el diseño de actividades y tareas para cumplir esta función ha centrado nuestra atención. A la vez, tanto el deseo de integrar la formación teórica de otras asignaturas con la teórico-práctica de la Traducción 3 A-B ha guiado nuestro trabajo.

Un marco teórico sólido en cuanto a la docencia de las asignaturas y un entorno cooperativo y colaborativo han conformado la estructura base para que el presente trabajo pueda desarrollarse. Y los resultados preliminares que presentamos a continuación constituyen el fruto de una relación cooperativa que ha permitido compartir la carga docente, intercambiar planteamientos con respecto a la docencia y beneficiarse mutuamente, tanto noveles como mentor, de la energía y del entusiasmo que cualquier novel aporta a su contexto profesional.

OBJETIVOS

Los principales objetivos de nuestro Proyecto de Tutorización y Asesoramiento han sido

- mejorar la calidad de la docencia,
- combatir la pasividad del alumnado e
- integrar contenidos de asignaturas “preparatorias”.

EXPERIENCIA

1. Traducción 3 A-B

Traducción 3 A-B es una asignatura obligatoria de segundo curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Consta de 6 créditos cuatrimestrales y, según los descriptores del BOE, consiste en una introducción a la traducción del español a la lengua B (alemán, árabe, francés o inglés) de textos no especializados, su análisis, síntesis y reformulación.

La asignatura está planteada para trabajar tanto en el aula, donde el papel “protagonista” es compartido por profesor y estudiantes, como fuera de ella, pues la plataforma SWAD (Sistema Web de Apoyo a la Docencia <http://swad.ugr.es>) permite guiar a los estudiantes durante su propio proceso de aprendizaje. La planificación didáctica propuesta implica la traducción de un texto cada semana, bien en grupos bien de forma individual, de dos bloques temáticos: textos turísticos y textos de actualidad.

Gracias a SWAD los estudiantes tienen acceso permanente a la guía didáctica de la asignatura, que incluye los objetivos de formación, los contenidos, la temporalización, los materiales de trabajo y los criterios de evaluación. A continuación, destacamos los aspectos metodológicos más relevantes que implica la docencia de la Traducción como disciplina eminentemente práctica.

2. Instrumentos

Los instrumentos que presentamos pueden plantearse simultáneamente como ejercicios de clase, formen parte o no de la evaluación, y como actividades de autoevaluación, con las que los estudiantes pueden comprobar sus progresos. Las características del proceso de traducción conllevan una serie de peculiaridades que invitan a adaptar las metodologías docentes a la didáctica de la Traducción, así como el sistema de evaluación.

El proceso de traducción comprende dos fases principales, de comprensión y de expresión. En la primera de ellas se decodifica el sentido del texto origen identificando las principales unidades semánticas. En la segunda, se recodifica el significado en la lengua traducida, manteniendo el sentido del texto original.

Para fomentar el aprendizaje sistemático de cada una de estas fases, la asignatura prevé la realización de diversas actividades de cara a la traducción de cada texto: una actividad de pre-traducción que permita a los estudiantes familiarizarse con algunos conceptos teóricos sobre la traducción; una actividad de elección múltiple que les ayude a comprender el sentido global del texto y a adoptar distintas estrategias o procedimientos de traducción para la resolución de problemas lingüísticos, terminológicos y conceptuales; una actividad de traducción propiamente dicha que se materializa en un encargo de traducción a modo de simulación de una situación profesional real.

Las actividades que se describen a continuación pertenecen a una unidad didáctica sobre la traducción de referencias culturales en textos de actualidad, en este caso un texto sobre la polémica exhumación de Federico García Lorca.

2.1. Actividad de pre-traducción

Esta actividad se plantea como un guión de trabajo autónomo que los estudiantes pueden realizar en grupo sin la ayuda del profesor para preparar la traducción de una noticia de la página web de *La Sexta* sobre la apertura de la fosa común donde se encuentran los restos de Lorca.

Objetivos (formulados como resultados de aprendizaje y competencias):

- Identificar referencias culturales.
- Clasificar referencias culturales.
- Aplicar estrategias para la traducción español-inglés de referencias culturales españolas.

Tipos de preguntas:

- Responder preguntas sobre la comprensión del contenido del texto: ¿qué? ¿por qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo?
- Reformular y reexpresar frases complejas y/o demasiado largas.
- Completar una tabla con palabras/términos desconocidos y sus equivalentes en inglés.
- Buscar textos paralelos en la prensa británica y norteamericana.
- Clasificar referencias culturales en campos semánticos.
- Definir las diferentes estrategias de traducción.
- Reconocer estrategias de traducción a partir de su definición o ejemplos traducidos.

2.2. Actividad de elección múltiple

Objetivos (formulados como resultados de aprendizaje y competencias):

- Familiarizarse con las estrategias más frecuentes para la traducción de referencias culturales.

- Identificar las estrategias de traducción más adecuadas para la traducción de cada tipo de referencia cultural.
- Distinguir una traducción aceptable de otra menos aceptable a partir de la estrategia de traducción empleada.

Ejemplos:

<p>Indica las estrategias de traducción que se han utilizado en la traducción de las siguientes oraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El juez Baltasar Garzón ha autorizado la apertura de la fosa común que alberga los restos de Lorca. • Judge Baltasar Garzón has authorized the opening of the mass grave containing the remains of Spanish poet Federico García-Lorca. <p>a) explicitación b) modulación c) equivalencia funcional d) calco</p>
<p>En tu opinión, ¿qué estrategia sería más adecuada para traducir las oraciones que aparecen a continuación? Presta atención a las palabras en negrita.</p> <p>El presidente del Gobierno José Luis Rodríguez Zapatero ha garantizado que el Gobierno va a cumplir todos los puntos que establece la Ley de Memoria Histórica para compensar a quienes fueron perseguidos en el franquismo.</p> <p>a) modulación b) paráfrasis c) culturema d) equivalencia cultural</p>
<p>Por último, piensa cuál de las cuatro traducciones posibles que se proporcionan sería más adecuada en cada caso. Presta atención a la forma en que se han traducido las referencias culturales en cada caso.</p> <p>La Audiencia Nacional desautoriza a Garzón y paraliza la apertura de las fosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • The National Audience does not recognise Garzon’s jurisdiction and stops the opening of graves. • The Spanish National Audience (Criminal Court) does not recognise judge Garzon’s jurisdiction and stops the opening of graves. • The Spanish National Court does not recognise judge Garzon’s jurisdiction and stops the opening of graves. • The Spanish Crown Court does not recognise judge Garzon’s jurisdiction and stops the opening of graves.

2.3. Encargo de traducción

El encargo de traducción es un breve contexto situacional adaptado por el docente y que proporciona información útil sobre quién es el emisor del original, a quién se dirige la traducción y qué función le corresponde. También puede hacer referencia a aspectos formales o de contenido que pueden ser de ayuda al traductor, en tanto aportan “pistas” acerca de la estrategia general de traducción que conviene adoptar. En nuestro caso, el encargo decía lo siguiente:

“*La Sexta* ha vendido la siguiente noticia al semanario británico *The Observer* para su publicación. Te han pedido que participes en el proyecto de traducción español-inglés. [Nota: *The Observer* utiliza el manual de estilo del diario *The Guardian*].”

3. Procedimiento

Como es obvio, cada actividad tiene lugar en una fase diferente del proceso de aprendizaje, por lo que se proporciona una serie de instrucciones para la realización de cada una de ellas, en las que se indica el carácter individual o grupal de la tarea, si es para hacer en casa o en el aula, etc. Las instrucciones para las tareas semanales se encuentran en SWAD en la pestaña Asignatura|Programa (prácticas), así como los materiales para su realización, que

se alojan en la carpeta correspondiente a esa semana del cuatrimestre dentro de [Asignatura|Descargas](#).

Siguiendo la lógica del proceso de traducción que mencionábamos con anterioridad, la primera tarea es la actividad de pre-traducción. Como hemos visto, se trata de un guión de trabajo autónomo diseñado para su realización en grupo y fuera del aula, ya que se propuso en una semana con un día festivo en la que solo hubo una única sesión presencial. Como tal, contiene todas las instrucciones necesarias para su realización, los objetivos que se persiguen, las fuentes bibliográficas de referencia, etc.

Como complemento al guión de trabajo autónomo, se plantea otra actividad de pre-traducción, esta vez para trabajar en el aula y de nuevo en grupo. Los estudiantes han de completar las diapositivas incompletas de una presentación PowerPoint con la denominación que reciben las distintas estrategias de traducción, la definición de dichas estrategias y un par de ejemplos. En cada diapositiva falta alguno de estos datos.

Una vez que se han familiarizado con las distintas nomenclaturas para denominar las estrategias y conocen en qué consisten estos procedimientos, planteamos la actividad de elección múltiple, que de nuevo se propuso como trabajo autónomo para su realización en casa. En ella se pide a los estudiantes que indiquen las estrategias que se han utilizado en la traducción de varias oraciones; que señalen qué estrategia sería más adecuada para traducir otras oraciones; que piensen cuál de las cuatro traducciones posibles que se proporcionan sería más adecuada para cada caso.

Tras la preparación del texto y de las nociones previas de los estudiantes, llega el momento de traducir el texto, para ello disponen del tiempo suficiente y los recursos informáticos necesarios para traducir en el aula. Asimismo, se les facilita un encargo de traducción para contextualizar una situación de traducción simulada lo más real posible.

La revisión de la traducción de cada grupo tiene lugar en dos momentos. Por una parte, el profesor corrige y evalúa la traducción mediante la aplicación de un baremo que tiene en cuenta los aspectos de contenido, la adecuación al encargo y los receptores finales y los aspectos lingüísticos (expresión escrita, registro y vocabulario/terminología). Por otra parte, evaluada la traducción, se revisa en clase bien mediante una exposición del profesor en la que se destacan los principales problemas y los errores cometidos o las soluciones acertadas, bien mediante la “defensa” que un grupo hace de su propia traducción exponiéndose a la crítica constructiva del profesor y los compañeros.

Finalmente, la revisión de la actividad de elección múltiple se plantea como trabajo autónomo del estudiante de cara a su autoevaluación fuera del aula, por lo que se proporciona una hoja de respuestas a partir de la cual pueden comprobar y medir sus progresos en el tema de la traducción de referencias culturales. Lógicamente, el profesor proporciona posteriormente un “feedback” en clase a partir de las dudas que hayan podido surgir en la autoevaluación. Este ejercicio de retroalimentación es necesario teniendo en cuenta que no existe la traducción perfecta y que, en estas actividades, a veces descontextualizadas, puede existir más de una solución satisfactoria y, en consecuencia, varias respuestas correctas.

4. Muestra

El alumnado de Traducción 3 A-B es muy variado y las circunstancias que rodean las distintas combinaciones lingüísticas conllevan diferencias significativas que se ponen de manifiesto en las características demográficas de los grupos de Lengua B Inglés y Lengua

B Árabe. La Tabla 1 muestra el perfil del alumnado de la combinación lingüística español-inglés, que constituye el universo del estudio que describimos en el punto siguiente.

Tabla 1. Características demográficas del alumnado de Traducción 3 A-B (Inglés) 2008-09

	<i>Número</i>	<i>Porcentaje</i>
Total	163	100
Mujeres	133	81,6
Participaron activamente	141	86,5
Alumnos de intercambio	56	34,4
Alumnos de intercambio	66	40,5
Lengua de uso habitual (Lengua A)		
Español	99	60,7
Inglés	15	9,2
Otra	49	30,1

EVALUACIÓN Y RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Para conocer y evaluar la opinión de los alumnos sobre los instrumentos docentes empleados en el aula de Traducción 3 A-B Inglés diseñamos nuestro propio instrumento de recogida de datos. Dicho instrumento es una encuesta que utiliza una aplicación en línea de diseño de cuestionarios (<http://survey.innovatuweb.com>), instalada en un servidor web y que utiliza un motor de base de datos. Esta aplicación, al hacer uso de una base de datos, permite exportar la información recogida directamente al programa de tratamiento estadístico.

Superadas las fases de diseño y pilotaje (Fink 1995, 2003a, 2003b), se facilitó a los alumnos el enlace de la encuesta con el correspondiente protocolo usando la misma plataforma SWAD. Además, se enviaron mensajes recordatorios en los días siguientes para conseguir el máximo número de respuestas.

Nuestro universo de estudio está compuesto por 163 sujetos, todos ellos alumnos matriculados en los diferentes grupos de Traducción 3 A-B Inglés. El índice de respuestas recogidas es bastante alto (55), lo que representa un 33,74% de nuestro universo de estudio, un porcentaje estadísticamente significativo. En el anexo I presentamos los diferentes ítems que conformaron nuestra encuesta

A continuación, presentamos los resultados de la encuesta con el correspondiente análisis, en el que distinguimos los aspectos relacionados con la introducción del trabajo autónomo en el aula, la innovación en el diseño de actividades de elección múltiple para la didáctica de la traducción, los instrumentos de evaluación y autoevaluación de competencias de los estudiantes, así como la actuación global del profesorado (véase anexo I).

1. Aspectos relacionados con el trabajo autónomo

La gran mayoría de los estudiantes encuestados (85% en porcentaje acumulado) considera que el profesor ha propuesto actividades que favorecen el trabajo autónomo y promueven los objetivos de la asignatura. Concretamente, el 75% en porcentaje acumulado de los sujetos afirma que las actividades de trabajo autónomo planteadas les han ayudado a comprender mejor los contenidos de la asignatura. Este resultado puede ser indicativo, tal vez, de la escasez de actividades que contribuyan a asentar las bases teóricas en las

asignaturas de traducción, que son eminentemente prácticas. A la luz de estos resultados, consideramos que incluir ejercicios que versan sobre cuestiones teóricas en forma de trabajo autónomo ha sido una decisión acertada.

La opinión de los alumnos vuelve a reflejar el alto grado de satisfacción con las actividades de pre-traducción diseñadas como trabajo autónomo. El 81% de los sujetos consideran este tipo de trabajo un método eficaz de cara a la preparación de la traducción de un texto. Es muy positivo que los estudiantes tomen conciencia de la utilidad de un buen trabajo de pre-traducción, ya que lo habitual es que se lancen a traducir directamente sin ni siquiera leer el texto en su totalidad.

2. Aspectos relacionados con las actividades de elección múltiple

Los ejercicios de respuesta múltiple son recurso poco frecuente en la formación de traductores. Aun así, un buen número de estudiantes, concretamente el 56%, los han considerado útiles para aumentar su capacidad de resolución de problemas de traducción, pese al 35% que no valora tan positivamente su utilidad. En cuanto a la utilidad de este tipo de ejercicios de cara a la evaluación de traducciones, el 66% de los encuestados dice estar de acuerdo o completamente de acuerdo. Sin embargo, existe un porcentaje no despreciable (27%) que no los ve como eficaces para este fin.

3. Evaluación de la traducción y autoevaluación

Los estudiantes consideran que las actividades de autoevaluación realizadas son una herramienta eficaz para comprobar sus progresos en la competencia traductora. De hecho, el 49% en porcentaje acumulado ha manifestado estar de acuerdo o completamente de acuerdo, aunque un 20% de ellos las rechaza como instrumentos útiles para su autoevaluación. Sin embargo, cuando se trata de la evaluación (probablemente desde la óptica de los alumnos entendida como calificación), los estudiantes se muestran más reticentes en lo que respecta a la introducción de pruebas de tipo test que, como decíamos, no son habituales en nuestra área para evaluar traducciones. De hecho, el 51% no la considera adecuada. Parecen aceptar las actividades de elección múltiple como innovación metodológica, pero no en lo que toca a la evaluación y que pueda tener repercusión en “la nota”.

4. Evaluación global del proceso de traducción y la actuación del profesor

Sin lugar a dudas, los estudiantes han demostrado un alto grado de satisfacción en relación con el conjunto de actividades tanto individuales como en grupo, llevadas a cabo en el aula y fuera de ella. El 71% de los encuestados opina que el profesor ha contribuido a aumentar su capacidad para resolver problemas de traducción. Finalmente, hemos observado que la gran mayoría de los estudiantes objeto de la encuesta (80% en porcentaje acumulado) han valorado positivamente o muy positivamente el modo de proceder del profesor, lo que viene a confirmar las opiniones anteriores. Destacamos en este caso que un 40% está completamente de acuerdo con la actuación del profesor.

CONCLUSIONES

En general, podemos estar satisfechos con la recepción por parte del alumnado de la muestra de las innovaciones que hemos introducido en su formación. Las respuestas recibidas tienden a valorar positiva o muy positivamente la actuación del profesorado y las actividades que se les ha planteado. Cabe destacar algunas respuestas de forma especial ya que, a nuestro parecer, revelan aspectos desconocidos o descuidados de la actuación docente en cursos anteriores y nos ofrecen pistas para el futuro desarrollo de la asignatura. Los resultados (figura 2) nos indican la existencia de un posible vacío en la programación

de la titulación o, cuando menos, una falta de coordinación entre programas de asignaturas teóricas y las teórico-prácticas. Aparentemente, el alumnado (en un 75%) desea mayor presencia de los elementos teóricos en la práctica. El plan de estudios actual incluye asignaturas teóricas en 1º, 2º y 3º, por lo cual objetivamente, no podemos decir que faltan; pero evidentemente las relaciones que sí existen entre los extremos del continuo teoría-práctica que describimos anteriormente no se hacen patentes.

En la misma línea, sorprende la muy positiva valoración de la pre-traducción (figura 3, 81%) ya que es un concepto que, precisamente, se introduce en una de estas asignaturas, concretamente la que precede a la Traducción 3 A-B. ¿Debemos suponer, pues, que es una cuestión de marketing más que un vacío de fondo? Posiblemente, lo que nos está pidiendo el alumnado es mayor cohesión en la presentación de teoría y práctica.

Otro elemento, quizás más previsible, es la cuestión del uso de actividades de elección múltiple en distintas fases de la evaluación de la asignatura. Los resultados que exponemos en las figuras 5, 7 y 8 demuestran una valoración bastante positiva de este tipo de actividad en la autoevaluación, pero cierta cautela en cuanto a su posible uso en la evaluación formativa o sumativa de la asignatura. Aquí, quizás, existen ciertos prejuicios hacia este tipo de ejercicio —que compartimos en parte— por malas experiencias anteriores. La evaluación en una asignatura como traducción debe ser más holística para que pueda abarcar todas las complejidades que entraña.

Evidentemente, el presente estudio tiene una serie de limitaciones patentes que son las propias de cualquier estudio piloto: hay elementos en las actividades docentes que necesitan revisión y corrección y hay ítems en el cuestionario final que también requieren revisión. No obstante, pensamos que hemos comenzado una tarea de gran envergadura que nos puede aportar tanto —o más— a los mentores que a los noveles y que todo conlleva una mejoría sensible en la formación de nuestro alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

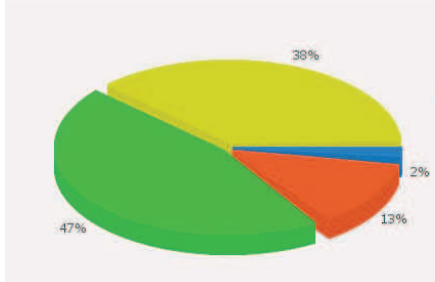
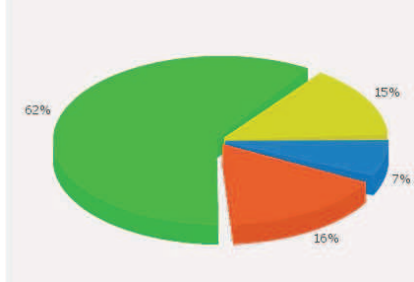
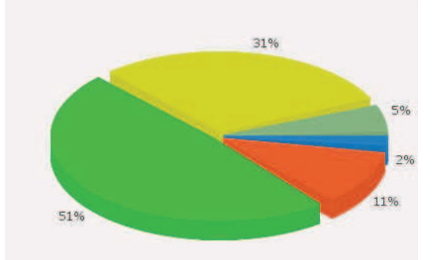
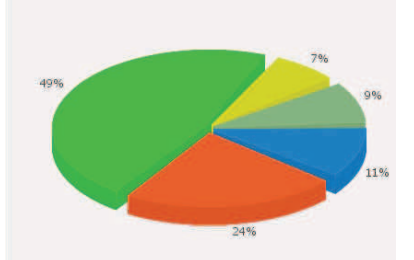
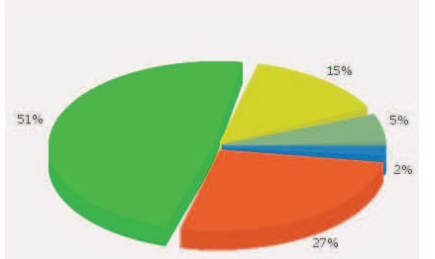
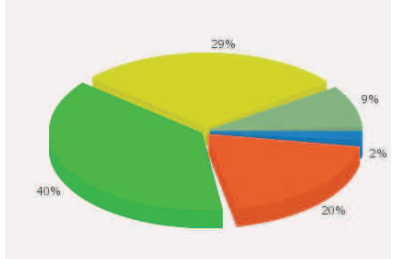
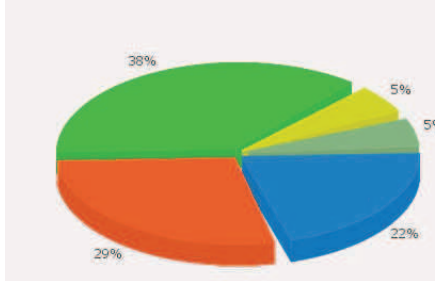
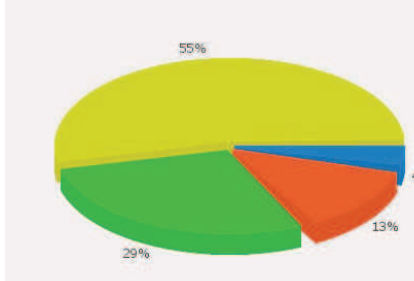
Fink, A. (1995). *The Survey Handbook*. Thousand Oaks: Sage.

— (2003a). *How to ask survey questions*. 2ª edición. Thousand Oaks: Sage.

— (2003b). *How to assess and interpret survey psychometrics*. 2ª edición. Thousand Oaks: Sage.

Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

Anexo I: Figuras

	
<p>Figura 1. El profesor ha propuesto actividades que favorecen el trabajo autónomo y promueven los objetivos de la asignatura (ítem 1)</p>	<p>Figura 2. Las actividades de trabajo autónomo planteadas les han ayudado a comprender mejor los contenidos de la asignatura (ítem 2)</p>
	
<p>Figura 3: Las actividades de trabajo autónomo son un método eficaz de cara a la preparación de la traducción de un texto (ítem 7)</p>	<p>Figura 4: Las actividades de respuesta múltiple han contribuido a aumentar tu capacidad para resolver problemas de traducción (ítem 3)</p>
	
<p>Figura 5: Las actividades de respuesta múltiple son útiles como ejercicios de clase y para una autoevaluación eficaz de los alumnos, ya que permiten medir la comprensión de contenidos teóricos, pero no prácticos (ítem 9)</p>	<p>Figura 6: ¿Las actividades de autoevaluación realizadas son una herramienta eficaz para comprobar tus progresos en traducción? (ítem 5)</p>
	
<p>Figura 7. ¿La traducción podría evaluarse mediante pruebas tipo test, ya que éstas resultan instrumentos útiles que en la práctica miden de manera veraz y objetiva los progresos de los estudiantes en traducción? (ítem 8)</p>	<p>Figura 8. ¿El conjunto de actividades realizadas, tanto en grupo como de forma individual, han ayudado a que traduzcas mejor? (ítem 6)</p>

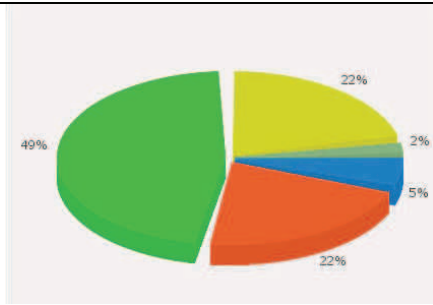


Figura 9. ¿Crees que el profesor ha contribuido a aumentar tu capacidad para resolver problemas de traducción? (ítem4)

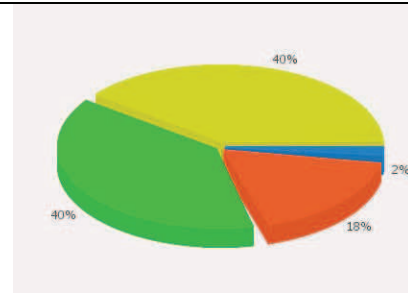


Figura 10. ¿Crees que el profesor ha contribuido a aumentar tu capacidad para resolver problemas de traducción y traducir mejor? (ítem 10)

Leyenda

- 1. Completamente en desacuerdo.
- 2. En desacuerdo.
- 3. De acuerdo.
- 4. Completamente de acuerdo.



ISBN : 978-84-692-6405-8