

El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: una propuesta didáctica

The use of socioaffective strategies in an online translation class. A didactic proposal

O uso de estratégias socioafetivas na sala de aula virtual de tradução. Uma proposta didática

Diego Mansilla * <https://orcid.org/0000-0003-0201-2905>

College of Liberal Arts, University of Massachusetts, Boston, MA, Estados Unidos

María González-Davies ** <https://orcid.org/0000-0002-6802-0740>

Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna, Universidad Ramón Llull, Barcelona, España

Recibido: 28-09-17

Revisado: 02-11-17

Aceptado: 22-11-17

Publicado: 18-12-17

RESUMEN. La formación de traductores a distancia ha crecido notablemente en los últimos años. La modalidad virtual presenta nuevos desafíos para el profesorado, entre ellos la necesidad de atender al importante aspecto socioafectivo de los estudiantes en una clase virtual, el cual influye directamente sobre el proceso de aprendizaje. Este artículo parte de una base teórica socioconstructivista y socioafectiva, un marco pedagógico colaborativo y situado y una encuesta previa a estudiantes de traducción a distancia recién graduados. Presentamos una propuesta didáctica centrada en el uso explícito de estrategias de aprendizaje socioafectivas en un curso virtual de traducción para compensar la falta de presencia física, con el fin de ayudar a mejorar tanto el proceso como el producto de la traducción. Las estrategias y tácticas propuestas intentan aumentar el grado de satisfacción, rendimiento académico y preparación profesional de los estudiantes de traducción a distancia.

Palabras clave:
educación virtual, traducción, colaboración, aprendizaje situado, estrategias socioafectivas

ABSTRACT. Online translator training has grown considerably in recent years. The virtual classroom modality presents new challenges for instructors, including the need to address the students' important socio-affective aspects. The socio-affective

Keywords:
online education, translation,

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

*E-mail: diego.mansilla@umb.edu **E-mail: mariagd@blanquerna.url.edu

element in a virtual learning environment directly influences the learning process. This article is based on a socio-constructivist and socio-affective theoretical foundation, a collaborative and contextual pedagogical framework, and a prior survey of recent graduates from an online translation program. We present a didactic proposal focused on the explicit use of socio-affective learning strategies in a virtual translation training program to compensate for the lack of physical presence. The purpose is to improve both the learning process and the translation product. The strategies and tactics proposed are aimed at increasing learner satisfaction, academic results, and the professional preparedness of online translation students.

collaboration,
situated
learning,
socio-affective
strategies

RESUMO. A formação de tradutores à distância cresceu significativamente nos últimos anos. A modalidade virtual apresenta novos desafios para o professorado, entre eles a necessidade de abordar o importante aspecto socioafetivo dos alunos em uma sala de aula virtual, que influencia diretamente no processo de aprendizagem. Este artigo parte de uma base teórica socioconstrutiva e socioafetiva, um quadro pedagógico colaborativo e situado e um questionário prévio a estudantes de tradução recentemente formados. Apresentamos uma proposta didática focada no uso explícito de estratégias de aprendizagem socioafetivas em um curso de tradução virtual para compensar a falta da presença física, visando ajudar a melhorar tanto o processo como o produto de tradução. As estratégias e táticas propostas procuram aumentar o grau de satisfação, rendimento acadêmico e preparação profissional dos estudantes de tradução à distância.

Palavras-chave:
educação
virtual,
tradução,
colaboração,
aprendizagem
situada,
estratégias
socioafetivas

Los cursos virtuales ofrecen numerosas ventajas tanto para las instituciones educativas como para los estudiantes. Este hecho está sustentado por estudios tales como el de Allen, Seaman Poulin y Taylor Straut (2016), Ginder y Sykes (2013), y Lokken y Mullins (2015). Dada la necesidad real de formar traductores a distancia, actualmente se están ofreciendo cursos virtuales de traducción e interpretación. No solo se ofrecen cursos que forman parte de concentraciones (*minors*, *majors*), sino también programas virtuales de maestría en traducción.

En el ámbito de la preparación de traductores profesionales, la enseñanza virtual se corresponde con el entorno en que los traductores posteriormente ejercerán su profesión (Prieto-Velasco & Fuentes-Luque, 2016, pp. 76-77). Estos estudiantes se insertarán en ambientes laborales progresivamente más “virtuales” gracias al avance de la tecnología. El estudio de Palomares Perraut y Pinto Molina (2000) mostraba que, ya en 1999, internet era la fuente más usada para consultas por parte de los traductores profesionales. *El Occupational Outlook Handbook* de los EE.UU. afirma: “Prácticamente la totalidad del trabajo de traducción se hace por medio de una computadora, y los traductores reciben

y entregan la mayoría de sus trabajos electrónicamente”¹ (Bureau of Labor Statistics, 2014). Hoy en día es prácticamente imposible pensar en realizar una traducción profesional de calidad sin tener acceso a las fuentes disponibles en internet. Las consultas no se limitan a fuentes de información pasiva (diccionarios, glosarios, lecturas de referencia), sino también a fuentes interactivas (foros, chats, grupos profesionales). El uso apropiado de los recursos virtuales ya es un factor determinante en el éxito profesional del traductor. Esto hace que sea completamente natural y efectivo que los futuros traductores se formen en un entorno similar a aquel en el que practicarán su profesión: electrónicamente y a distancia. Como señalan Cánovas, González-Davies y Keim (2010), el reflejo del mundo externo en las aulas es una de las ventajas de la enseñanza virtual. Esta relación está siendo gradualmente reconocida por organizaciones profesionales como la *American Translators Association* (ATA), que ha comenzado a ofrecer sus exámenes de certificación en forma computarizada y con acceso a ciertos recursos de internet. Dicho examen y la certificación correspondiente son el referente más reconocido en el ámbito de la traducción profesional a nivel internacional de las Américas. En Europa, varias universidades ofrecen grados en Estudios de Traducción a distancia. Por ejemplo, las universidades de Birmingham en el Reino Unido, o San Jorge y Jaume I en España, ofrecen maestrías en traducción completamente *online*. La universidad de Vic y la UOC (Universitat Oberta de Catalunya) ofrecen un grado interuniversitario en Traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas que puede realizarse totalmente *online*.

Otra característica del trabajo del traductor es la necesaria interacción con otros profesionales. Gerentes de proyecto, colegas, clientes, revisores, editores, etc. forman el universo de contactos profesionales directos con quienes el traductor debe tratar, y de cuya buena relación depende en gran parte el éxito de su trabajo. La profesión del traductor ha sido tradicionalmente una tarea solitaria. Pero debido a cambios en las costumbres profesionales y a los avances tecnológicos, se le ha agregado últimamente una parte social-colaborativa que prácticamente ningún traductor profesional hoy en día puede evitar. Esta incluye el uso de foros, una mayor participación en las asociaciones profesionales y grupos de interés, trabajo en equipo y el uso compartido de bases de datos. Esto ya sucedía antes de la aparición de las TIC, pero la mecánica y velocidad de estas interacciones ha cambiado y ahora se realizan casi totalmente en forma virtual, y sobre todo mediante la comunicación escrita.

Dado que los recursos disponibles para la comunicación (visual, gestual, prosódica, etc.) son limitados en una clase virtual, la interacción y la colaboración entre sus participantes presentan un desafío. Según Vigotski (1978), la interacción es una parte medular de cualquier proceso de aprendizaje y la relación con el instructor y los demás estudiantes es fundamental para aprender. A la vez, Oxford (2011) afirma que el afecto es esencial para cualquier aprendizaje (p. 61). Asimismo, según González-Davies (2010), “las emociones y el trabajo en equipo tienen tanta relevancia para un aprendizaje eficaz como el desarrollo de las destrezas mentales y el estudio individualizado” (p. 144).

Ya que la falta de presencia física es parte de la naturaleza de una clase virtual, las sensaciones de aislamiento y frustración por parte de los estudiantes son un inconveniente frecuente. Este hecho, sustentado por múltiples observaciones propias a lo largo de años de enseñanza a distancia, nos ha llevado a estudiar el uso eficaz de las estrategias socioafectivas. Crear un entorno que ayude a los

¹ Se han traducido las citas al español a fin de agilizar la lectura del texto.

estudiantes a evitar tales emociones negativas es importante no solamente en cuanto a la relación del estudiante con el material de estudio, sino también para la colaboración, dado que la frustración produce aislamiento y este afecta directamente el aspecto social, cognitivo y, por ende, cualitativo. En este sentido, Kiraly (2000) señala que la colaboración es “una herramienta fundamental que no solo hace la tarea del traductor más sencilla, sino que también ayuda a asegurar una mejor calidad” (p. 11).

A partir de las reflexiones anteriores, el objetivo de este estudio es presentar una propuesta didáctica centrada en el uso explícito de estrategias de aprendizaje socioafectivas en un curso virtual de traducción para compensar la falta de presencia física. El uso de estrategias socioafectivas conlleva un enfoque de enseñanza y aprendizaje colaborativo y situado de la traducción, y mejora tanto el proceso como el producto de traducción.

MARCO TEÓRICO

Los pilares teóricos sobre los que se apoya este trabajo son a) el estudio sobre el área afectiva del proceso de aprendizaje de Oxford (2011) y b) la teoría socioconstructivista de Vigotski (1978). El marco teórico llevará a la definición de un marco pedagógico centrado en el aprendizaje colaborativo y situado (González-Davies, 2004; González-Davies & Enríquez-Raído, 2016; Kiraly, 2000, 2005).

Estrategias afectivas de Oxford.

Las emociones y la motivación constituyen una parte integral del proceso cognitivo e influyen directamente sobre el proceso de aprendizaje (Kim, Park & Cozart, 2014; Oxford 2011). O como dice Rojo (2017), “... el proceso y el producto, los actos cognitivos y los sociológicos, la emoción y la razón ya no son dicotomías mutuamente excluyentes, sino más bien dos caras de la misma moneda” (p. 371). El proceso cognitivo puede alterarse según la situación emocional del estudiante, la cual influye en gran medida en la manera en que la información se conserva y se usa posteriormente (Kim et al., 2014, p. 174). Las emociones y la motivación pueden facilitar o dificultar el uso de las estrategias cognitivas e influyen sobre la creatividad. En cuanto al campo de traducción, “si suponemos que la razón no es separable de la experiencia y la emoción, entonces es lógico inferir que durante [el proceso de] la traducción e interpretación, las emociones y las experiencias anteriores serán activadas inconscientemente, influyendo en el proceso de toma de decisiones” (Rojo, 2017, p. 380). Las estrategias afectivas que propone Oxford están siempre conectadas entre sí, y son interdependientes con las estrategias cognitivas.

A partir de la propuesta de Oxford (2011), las estrategias afectivas relevantes para nuestra propuesta son:

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

Mientras que Oxford presenta las estrategias desde el punto de vista del estudiante de lengua extranjera, este artículo lo amplía para incluir la perspectiva del profesor y propone técnicas y actividades

concretas para la creación de la proximidad comunicativa y la presencia social que favorecen el proceso de aprendizaje en una clase virtual de traducción. Veamos ahora en detalle las dos estrategias.

“Activar emociones, creencias y actitudes favorables”. En este artículo nos concentraremos en las emociones, no en las creencias o actitudes, por ser aquellas relativamente más fáciles de identificar con descriptores simples, tanto por parte de quien las experimenta como por parte de un observador, reconociendo el hecho de que “los constructos psicológicos son complejos e interdependientes, lo que los hace particularmente difícil de medir y definir” (Rojo, 2017, p. 382). Definimos “emoción” como “un estado psicológico complejo que contiene tres componentes distintos: una experiencia subjetiva, una respuesta fisiológica y una respuesta conductual o expresiva” (Hockenbury & Hockenbury, 2007). Si bien varias emociones pueden aparecer al mismo tiempo, se utilizan descriptores dentro de estas cuatro categorías básicas, definidas por sus extremos (Oxford, 2011, p. 68):

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

“Generar y mantener la motivación”. Según Williams y Burden (1999), la motivación es “un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el fin de lograr la(s) meta(s) previamente establecida(s)” (p. 128). Oxford (2011) completa esta definición al incluir la satisfacción como parte necesaria.

La motivación puede ser interna, pero también, como dice Mashaw (2012), puede ser “una influencia para lograr obtener la energía interna necesaria para lograr un fin” (p. 197). Esta fuerza externa es lo que llaman la motivación extrínseca que puede ser cualquier estímulo externo. Por ejemplo, recibir una buena calificación, un premio o un reconocimiento público. La motivación intrínseca, a su vez, puede definirse como “hacer una actividad por su satisfacción inherente, en lugar de hacerla por una consecuencia independiente” (Ryan & Deci, 2000, p. 56). Tal motivación puede surgir del interés, disfrute o satisfacción, desafío personal, y desarrollo de una destreza o conocimiento (Ushioda, 2008). Según Ushioda (2008), los estudiantes motivados intrínsecamente muestran una mayor conexión con el aprendizaje y, al aplicar su creatividad, usan más estrategias para la resolución de los problemas e interactúan con el material de forma más efectiva. Por eso, nuestro objetivo es llegar a la máxima motivación intrínseca del estudiante.

El estado ideal que queremos que nuestros estudiantes logren se denomina “flow” y consiste en un estado de motivación intrínseca total en el cual la persona está “completamente entregada a una tarea, al punto de olvidarse del tiempo, la fatiga y cualquier otra cosa fuera de la actividad misma” (Csikszentmihalyi, 2014, p. 230), caracterizado por un compromiso y enfoque total con la tarea en cuestión y un aumento de la motivación intrínseca: aquello que produce la sensación de “flow” se convierte en el premio obtenido.

Como muestran los estudios tales como Bardzell, Bardzell, So, y Lee (2004), Saba (2003), Spiceland y Hawkins (2000) y Tallent-Runnels et al. (2006), el diseño de una clase virtual que se centra en la motivación de los estudiantes para aprender aumenta la efectividad de la enseñanza virtual.

Dado que en una clase virtual el éxito de cada estudiante depende en gran medida del aprendizaje autorregulado, animar y motivar a los estudiantes es probablemente uno de los papeles más importantes que desempeña el instructor.

Según el modelo ARCS de Keller (1987) la motivación depende de los siguientes factores: atención, relevancia, confianza y satisfacción. Proponemos añadir a la lista la autonomía, “relatedness”, o la necesidad de vincularse con los otros miembros del grupo (Hew & Kadir, 2016). Utilizando la base teórica de Oxford (2011), este artículo propondrá un uso real y eficaz de las estrategias socioafectivas en una clase virtual de traducción.

La teoría socioconstructivista

El socioconstructivismo tiene su origen en la teoría de desarrollo social de Vigotski, según la cual el aspecto social juega un papel fundamental en el aprendizaje, y se necesita interacción social para lograr un desarrollo cognitivo completo, o como lo dice Vigotski (1978), “toda función en el desarrollo cultural del [aprendiente] aparece en escena dos veces, en dos planos. Primero, en el plano social y luego en el psicológico; primero entre las personas, y luego dentro del [aprendiente]” (p. 145). De este modo, el conocimiento y las destrezas adquiridos en una actividad colectiva a través de la interacción, cooperación o colaboración, se internalizan individualmente en cada estudiante (Davydov & Kerr, 1995). En otras palabras, el ambiente de la clase y el desarrollo de cada estudiante están estrechamente interconectados y son interdependientes, lo cual convierte la interacción en un elemento integral de una clase virtual. Dado que la enseñanza a distancia se caracteriza por la separación física entre estudiantes y profesores, y entre los estudiantes entre sí, se hace necesario crear un ambiente virtual en el cual la interacción social sea posible y eficaz. Además, recordemos que la interacción en una clase virtual tiene una particular importancia para los estudiantes de traducción para quienes una comunicación eficiente es una de las destrezas que se busca desarrollar como parte de su entrenamiento profesional como traductores.

Vigotski observó que los discentes aprendían más y más rápidamente cuando estaban en compañía de alguien que sabía más sobre el tema en cuestión (el “par más competente”) que estando solos. En relación al par más competente, Vigotski introdujo el concepto de “andamiaje” y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para referirse a la diferencia entre lo que un estudiante puede aprender solo y lo que puede aprender bajo la guía o en colaboración con pares más competentes (Vigotski, 1978). Así, el aprendizaje colaborativo centrado en el estudiante debe tener lugar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo. El concepto de ZPD está estrechamente relacionado con el concepto de “andamiaje”, que es la estructura que el profesor crea para que el estudiante construya su propio conocimiento. Esta estructura se retira gradualmente a medida que el estudiante aprende y es capaz de resolver cuestiones más complejas por su cuenta. Se puede realizar no solo a través de acciones directas por parte del profesor, sino también por medio de actividades colaborativas en las cuales otro(s) estudiante(s) actúan como “par más competente”. Estos son simplemente estudiantes que por cualquier motivo se encuentran, aunque sea momentáneamente, en un estadio superior en la escala de aprendizaje de las destrezas en cuestión.

Esta idea puede relacionarse con el paradigma reciente presentado por Wenger-Trayner y Wenger-Trayner (2015) acerca de las comunidades de práctica, definidos como “grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por lo que hacen y aprenden a hacerlo mejor a medida que interactúan habitualmente” (p. 1). Las comunidades de práctica presentan un entorno muy favorable en el cual se dan múltiples, instantáneas y dinámicas posibilidades de relación con un par más competente.

Además de los estudios de Vigotski (1962,1978), este artículo se basa también en investigaciones posteriores sobre la teoría socioconstructivista del aprendizaje (Cánovas et al., 2010; González Davies, 2004, 2006; González-Davies & Enríquez -Raído, 2016; Johnson & Johnson, 2009; Kiraly, 2000; 2005; La Rocca, 2005; Lantolf & Poenher, 2014; Oxford, 2011; Varney, 2009).

MARCO PEDAGÓGICO

El aprendizaje cooperativo y colaborativo

El marco teórico se implementará a través de la propuesta pedagógica del aprendizaje colaborativo y situado, basada en los estudios de González-Davies (2004), Kiraly (2000) y Johnson & Johnson (2009). La colaboración en una clase virtual es esencial tanto para el aspecto afectivo como para el social. Como explica González Davies (2004), “el trabajo fructífero en equipo, en el cual cada miembro se esfuerza para que el equipo obtenga el mejor rendimiento colectivo posible, puede reducir la presión social negativa, mejorar las destrezas sociales y de comunicación, zanjar diferencias lingüísticas y culturales, e incrementar la cohesión del grupo, resultando esto en un aprendizaje más efectivo” (p. 13).

No cualquier trabajo en grupo se convierte en una auténtica colaboración. El aprendizaje cooperativo también se basa en el trabajo en grupos. Serrano y Pons (2014) definen el trabajo cooperativo como:

Una serie de estrategias sistemáticas de enseñanza caracterizadas por la división de la clase/grupo en pequeños equipos de heterogeneidad variable [...] y donde el propósito del proceso consiste en fomentar el mantenimiento de una interdependencia positiva entre los miembros de estos equipos por medio de los principios específicos de recompensa de grupo o de una organización particular de tareas a realizar para la consecución de los objetivos fijados (p. 781).

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

Uno de los primeros investigadores en usar la metodología socioconstructivista para la implementación de la colaboración en una clase de traducción fue Kiraly (2000), definiendo la

colaboración no como una simple división de trabajo, sino como la producción de conocimiento en grupo con la participación de cada miembro individual (2000, p. 36). Según Kiraly (2000), es la colaboración la que permite a los estudiantes de traducción desarrollar la competencia profesional. Kiraly la define como “la habilidad del traductor para trabajar dentro de los límites sociales y éticos de una manera consistente con las normas de la profesión en cada situación” (Kiraly, 2000, p. 31). Una clase colaborativa permite a cada estudiante desarrollar su competencia profesional, trabajando colaborativamente con otros miembros del grupo para llevar a cabo una “práctica profesional”.

La interdependencia que se crea entre los estudiantes durante el proceso de cooperación o colaboración ayuda a los estudiantes a adquirir “niveles más altos de motivación para alcanzar logros, estar más motivados intrínsecamente, desarrollar relaciones interpersonales más positivas, valorar más el área de estudio, aumentar la autoestima y adquirir mayores destrezas de relación interpersonal” (Johnson & Johnson, 1991, p. 17). La interdependencia positiva idealmente conectará a los estudiantes de tal modo que ninguno de los miembros del grupo puede lograr una meta sin que todo el grupo la logre. O como lo dicen Johnson, Johnson y Holubec (1998), “los miembros del grupo deben saber que triunfan o fracasan juntos” (pp. 4-7). La interdependencia positiva debe ser la base de las tácticas (descritas más adelante) que el profesor debe implementar para evitar que solo algunos miembros del grupo hagan todo el trabajo o que la colaboración se convierta en una mera compartimentación del trabajo.

El aprendizaje situado

Según Spiro, Feltovich, Jacobson y Coulson (1992), la traducción presenta un dominio de conocimiento complejo (“ill-structured knowledge domain”), o sea el dominio de conocimiento en el cual cada caso de aplicación de dicho conocimiento requiere una multiplicidad de estructuras, conceptos y principios complejos y en que los patrones de resolución de problemas supuestamente similares varían sustancialmente según cada situación particular. Eso hace que sea imposible enseñar una sola solución para un tipo específico de problema. Por lo tanto, una de las maneras más efectivas de desarrollar la competencia traductora en los estudiantes es a través de la práctica, lo cual se corresponde perfectamente con el aprendizaje situado (Lave & Wenger 1990, McLellan 1995, Risku 2002, 2016).

Kiraly (2000) indica que “situar” el aprendizaje significa conservar el ambiente situacional original en el cual se da normalmente lo que queremos enseñar (p. 43) y ponerlo en relación a la experiencia previa de los estudiantes (p. 60). González-Davies y Enríquez-Raído (2016) definen el aprendizaje situado en una clase de traducción como “un enfoque dependiente del contexto para la formación de traductores e intérpretes bajo el cual los estudiantes están expuestos a entornos de trabajo reales o altamente simulados, tanto dentro como fuera del aula” (p. 1), y basan el aprendizaje situado en tres principios:

- se debe mantener el contexto en el cual se desarrolla profesionalmente esa actividad
- el aprendizaje debe emanar naturalmente de la actividad misma en vez de ser impuesto por el programa o por el profesor
- la interacción social y la colaboración son fundamentales para el aprendizaje

El aprendizaje situado ayuda a los estudiantes a hacer la transición de la comunidad de práctica establecida en la clase hacia la comunidad profesional. La capacidad de hacer tal transición es lo que Kiraly (2000) llama la “competencia traductora” (p. 13).

Las tres vías generales para implementar el aprendizaje situado en una clase según González-Davies & Enríquez-Raído (2016, p. 3) son:

- A través de tareas o trabajos colaborativos y del uso de materiales auténticos basados en tareas realistas
- Mediante la ubicación de los estudiantes en sitios de trabajo reales, llevando así la clase a un sitio profesional
- Mediante una combinación de las anteriores

Uno de los resultados de la implementación del aprendizaje colaborativo y situado es la creación de la comunidad de práctica. Oxford (2011) define una comunidad de práctica como “un grupo auténtico y significativo que se centra en prácticas, metas, creencias y áreas de aprendizaje específicas dentro de un determinado ambiente, el cual puede ser local o creado mediante la interacción electrónica” (p. 29). La interacción y la creación de la comunidad de práctica es esencial en una clase virtual: ayuda a evitar la sensación de aislamiento, la frustración y la ansiedad, es necesaria para el proceso de aprendizaje, y proporciona un estímulo para la autonomía del alumno (González-Davies, 2004).

LA ENCUESTA PRELIMINAR

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

Se destacó también la importancia del foro y de su estructura. Por ejemplo, un/a estudiante no sugirió ningún cambio en el programa respondiendo a la pregunta “¿Qué se podría hacer para mejorar este Programa de Traducción?”, pero sí destacó el foro como la herramienta que contribuyó mayormente a su satisfacción con el programa y como el lugar donde se creó la presencia social del profesor y su proximidad comunicativa: “Creo que el sistema utilizado hasta ahora es muy bueno, es bastante claro, además tenemos el soporte del foro que cuando no entendemos algo simplemente lo publicamos, recibiendo sugerencias y soporte casi inmediato tanto de los demás integrantes del curso como del profesor” (sic).

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

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

Es evidente que tales cambios podrían ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, si notamos también que, por ejemplo, el mismo estudiante que sugirió “tener más traducciones colaborativas y un formato diferente para los debates en Blackboard para que sea más como una conversación de la clase entera en vez de grupos y estudiantes aislados”, valoró en 6 sobre 10 el grado de utilidad del Programa de Traducción en general en cuanto a su preparación como traductor(a).

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

Los resultados y comentarios específicos de los estudiantes a esta encuesta se corresponden con los marcos teórico y pedagógico, y constituyen la base de las estrategias que proponemos en la siguiente sección.

Estrategias y tácticas socioafectivas en una clase virtual: resultados de la experiencia

En esta sección proponemos estrategias y tácticas teniendo en cuenta el marco teórico y el pedagógico, y las respuestas de la encuesta, con las siguientes metas finales:

1. Activar emociones favorables para el proceso de aprendizaje.
2. Generar y mantener la motivación de los estudiantes, con el objetivo final de llegar a la máxima motivación intrínseca del estudiante.
3. Fomentar una interacción positiva y crear una interdependencia positiva entre los estudiantes,

con el objetivo final de convertir la clase en una comunidad de práctica.

4. Implementar actividades colaborativas en las que los estudiantes producen el conocimiento.
5. Formar personas que sigan aprendiendo durante toda la vida (*lifelong learners*), por medio del proceso de andamiaje propuesto por Vigotski. La meta final es hacer que los estudiantes al terminar el programa puedan trabajar de forma independiente y colaborativa sin supervisión, usando las herramientas propias del ejercicio de la profesión. Se busca también que los estudiantes desarrollen la habilidad de aprender a usar las nuevas herramientas que aparezcan en el futuro.
6. Desarrollar en los estudiantes habilidades de evaluación del trabajo propio y ajeno, para poder producir una buena traducción y ser miembros productivos de la comunidad colaborativa de traductores sin la supervisión del profesor.

Estrategias para una efectiva estructura curricular y presentación de los materiales

Mientras que un curso pedagógicamente bien diseñado puede ser esencial para un proceso efectivo de aprendizaje, un curso mal diseñado puede convertirse en una fuente de frustración y desmotivación para los estudiantes. Como dice Deacon (2012), "En el aprendizaje a distancia, la presentación y la organización del material establece no solo el tono académico para el curso, sino también el social/afectivo" (p. 8). Un cuidadoso diseño del curso ayuda a crear un contexto de apoyo desde antes del primer día de clase (Baker, 2010, p. 6).

Una interfaz fácil de navegar

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

La necesidad de una efectiva presentación de los materiales también se origina en las características de los estudiantes que han crecido en la época del internet. Hasta hace pocos años, el profesor y los libros de texto eran los proveedores casi exclusivos de la información relevante del curso. En cuanto al acceso a la información, los estudiantes dependían del profesor y un número limitado de recursos bibliográficos. Hoy en día, en cambio, los estudiantes pueden acceder casi instantáneamente a una cantidad inmensa de información desde su propia computadora o teléfono celular. Los estudiantes en general ya no ven el curso y a su profesor como los proveedores de información sino más bien como el "guía" o consejero que les filtra la información y les muestra el camino más efectivo hacia el objetivo profesional deseado.

Propuestas para una implementación eficaz del curso

Además de diseñar un curso de estructura clara y fácil de navegar, hay que asegurarse de que los estudiantes lo entiendan desde el principio. Es posible que nuestros estudiantes tengan mucha experiencia en redes sociales y la vida virtual en general, pero esto no significa que sean efectivos en la educación virtual y sus herramientas, o que no necesiten apoyo para poder tener éxito en la clase. Tampoco quiere decir que no tengan ansiedad y miedo ante el entorno virtual educativo, que

no es igual al entorno virtual de otros ámbitos (redes sociales, mensajes de texto, foros abiertos, canales de vídeo, etc.). De acuerdo a Lehmann (2004) “incluso si alguien no está seguro de qué puede esperar en un curso presencial, al menos tiene alguna idea general de cómo funcionan estas clases” (p. 56). Todas las personas han estado en clases presenciales, pero para quienes toman una clase virtual por primera vez, el nivel de ansiedad puede ser elevado porque en algunos casos no conocen la dinámica de un curso virtual.

Con el fin de reducir la ansiedad de los estudiantes y ayudarles a “navegar” la clase, proponemos:

- Al principio del curso explicar claramente la estructura de la clase para que los estudiantes sepan dónde encontrar información fundamental del curso (programa, fechas importantes, datos de contacto). También deben conocer las rutinas de la clase, por ejemplo, cómo entregar los proyectos y actividades, dónde encontrar información y cómo hacer preguntas sobre el curso. Normalmente, se pone a disposición de los estudiantes un documento de preguntas frecuentes (FAQ sheet) que debe acompañarse con un video de pantalla en el cual el profesor explica cómo hacer las actividades más frecuentes (un programa como Echo 360 permite hacer esto fácilmente).
- Se debe dar a los estudiantes la oportunidad de plantear sus dudas particulares, y el instructor debe asegurarse de que las consultas sean respondidas. Para eso se recomienda implementar un foro de ayuda en el cual los estudiantes pueden hacer preguntas generales sobre el curso o sobre una actividad en particular. Se estimula a todos los estudiantes a responder las preguntas de sus compañeros. Los estudiantes por lo general sienten orgullo en poder ayudar a sus compañeros, y a la vez quienes tienen preguntas se sienten menos intimidados porque la respuesta no viene necesariamente del profesor sino de sus pares. Este sistema tiene la ventaja adicional de minimizar las posibilidades de repetición de preguntas, lo que sucede si se utiliza un medio de comunicación privado como el email.
- Se debe establecer una rutina de comunicación con los estudiantes en cuanto a los trabajos, las expectativas, las fechas límite, las reuniones virtuales y en general cualquier tema importante del curso. Esto normalmente se hace mediante anuncios que quedan en la plataforma y se envían automáticamente a todos los estudiantes en forma de correo electrónico. Es importante recalcar al principio del curso que todo estudiante debe leer la información de los anuncios o revisar su cuenta de correo electrónico de la universidad diariamente.
- Para evitar la fatiga que produce el mirar por demasiado tiempo a una pantalla estática, es aconsejable presentar las lecturas extensas en forma segmentada y combinando texto con audio y video.

Crear caminos para la construcción del aprendizaje personalizado

Acostumbrados a la disposición de la información en internet, la cual les permite en cierta medida construir su propio camino individualizado en búsqueda de información, los estudiantes también quieren sentir control sobre su propio aprendizaje en un curso virtual. Para tal fin, el profesor debe ofrecer material y actividades opcionales que el estudiante interesado particularmente en esa área apreciará. Por ejemplo, se pueden crear carpetas con más información relacionada con diferentes áreas de la traducción, de manera que cada estudiante pueda explorar en detalle el campo de su interés.

El profesor: estrategias y tácticas para la creación de su proximidad comunicativa y presencia social

En los siguientes apartados se presentarán propuestas de aula reales a fin de llevar a la práctica las dos estrategias afectivas que forman la base de la presente propuesta, es decir: “activar emociones, creencias y actitudes favorables” y “generar y mantener la motivación” (Oxford 2011, p. 64).

Creación de la proximidad comunicativa

Algunas de las investigaciones en el campo de la comunicación pueden ayudar a fomentar una sensación de cercanía psicológica, por ejemplo, por medio de la proximidad comunicativa (*“communication immediacy”*), el concepto propuesto por Mehrabian (1971) que se refiere a los comportamientos físicos y verbales que reducen la distancia psicológica y física entre los individuos. Los comportamientos físicos incluyen (en una clase presencial) mirar a los ojos, sonreír, inclinarse hacia los estudiantes. Los estudiantes que notan tal comportamiento por parte de su profesor, tienden a sentirse más motivados y ven a su profesor como más confiable (Mottet & Richmond, 1998; Schrodtt et al., 2009; Witt & Wheelless, 2001). En una clase virtual, para crear una proximidad no verbal el profesor puede:

- usar vídeograbaciones teniendo en cuenta el lenguaje gestual, como por ejemplo la sensación de la mirada directa. Tal efecto se puede lograr filmando al profesor en un entorno informal y mirando directamente a la cámara. La sonrisa y los gestos abiertos también pueden acortar la distancia psicológica entre el profesor y los estudiantes;
- utilizar grabaciones de voz. Según Bolliger, Supanakorn y Boggs (2010, p. 720), poder escuchar la voz del instructor hace sentir a los estudiantes más conectados con él y ayudan a “humanizar” la experiencia de aprendizaje virtual. Los podcasts pueden ser muy efectivos en una clase virtual —ayudan a reducir la sensación de aislamiento de los estudiantes y promueven la presencia social—;
- usar más elementos visuales como colores, imágenes y algunas fotos del profesor en un entorno académico que destaquen su expresividad, accesibilidad y dedicación.

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

- dirigirse a los estudiantes por su nombre;
- usar verbos en primera persona plural (nosotros) para reforzar la idea de grupo;
- iniciar debates espontáneos, no programados;
- hacer preguntas para demostrar interés;
- brindar elogios al grupo en general;
- asumir inmediatamente la responsabilidad de los errores y fracasos propios y del grupo;
- revelar cierta información personal (pero no demasiada).

En cuanto a revelar información personal, esta puede ser una manera de reducir la ansiedad y crear cercanía entre el profesor y los estudiantes. Según Harper (2005), si los instructores están dispuestos a revelar información de sí mismos, los estudiantes responderán revelando información generalmente en una medida similar. Esto crea un lazo interpersonal que ayudará a todas las partes a enfrentar las dificultades que aparecerán durante el curso y que pueden perjudicar la relación

estudiante-instructor. Se han encontrado correlaciones positivas entre la autorrevelación en línea por parte de los profesores y la percepción por parte de los estudiantes de un vínculo interpersonal con sus instructores.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que si la cercanía se hace demasiado íntima, puede ser contraproducente: los profesores pueden perder su imagen profesional y los estudiantes pueden temer que sus perfiles públicos (si se comienza un contacto en Facebook, por ejemplo) influyan negativamente en su imagen ante el profesor y sus compañeros (Mazer, Murphy & Simonds, 2007, p. 12).

En cuanto al comportamiento verbal hay que notar también que el papel de la crítica es fundamental para la motivación de los estudiantes. Como dicen Trad, Katt y Neville Miller (2014, pp. 139-140), la crítica puede motivar a los estudiantes a mejorar, pero si se hace mal puede desanimarlos. Se debe criticar un producto o una acción, no a la persona. De lo contrario es posible que quede atrapado psicológicamente en la posición negativa que le hemos “asignado”. Estos principios se aplican también en clases presenciales, pero en una clase a distancia requieren aún más atención, dado que la falta de presencia física quita al profesor la posibilidad de suavizar una crítica por medio de una sonrisa, o identificar, al ver su lenguaje gestual, que el estudiante se ha enfadado.

Creación de la presencia social

Para que los estudiantes sientan la presencia del profesor, él tiene que ser “visible”, lo cual en un entorno virtual por lo general requiere algún tipo de acción. La tecnología permite al instructor crear lo que DiVerniero y Hosek (2011) llaman “una atmósfera dialógica” (pp. 429-430). Tres maneras en que la comunicación mediada por computadora puede ayudar a desarrollar la atmósfera de diálogo son:

1. aumentar la eficacia de la comunicación diaria. La disponibilidad de medios electrónicos permite al profesor responder e iniciar conversaciones con rapidez y regularidad;
2. aumentar la percepción de los estudiantes de la disponibilidad del profesor. La comunicación fuera del horario tradicional de una clase presencial hace que se produzca la sensación de una atención y contacto permanente;
3. permitir a los estudiantes más tímidos, que en una clase presencial no se sentirían cómodos en una situación de exposición, dirigirse al profesor para hacer preguntas o expresar dudas.

Otras maneras de crear la presencia social del profesor son:

- enfocar las discusiones en problemas específicos, lo que Kiraly (2000, p. 79) llama apropiación —interpretación y reformulación de las ideas de los estudiantes—
- traer más información de otras fuentes externas (Baker, 2010, pp. 23-24);
- incluir las actividades sincrónicas (reuniones virtuales). Según los estudios de Baker (2010) y Nippard y Murphy (2007), los estudiantes en los cursos sincrónicos por lo general evalúan la presencia del profesor como más alta.

Las reuniones virtuales sincrónicas enfatizan la existencia e identidad del grupo y sus miembros en una forma más tangible. En muchos casos son las únicas oportunidades que los estudiantes tienen de poder tener una conversación “real” con sus compañeros y el profesor, y por lo tanto pueden tener

un rol destacado en el bienestar socioafectivo de la clase. El grado de compromiso y entusiasmo de los estudiantes, así como la calidad de sus trabajos, suele mejorar luego de cada reunión virtual.

Dado que en una clase a distancia los estudiantes pueden participar desde husos horarios diferentes, conviene hacer las reuniones a diferentes horas a lo largo del curso, para darle oportunidad de participar a más personas. Para las reuniones virtuales se puede utilizar Blackboard Collaborate Ultra, GoToMeeting, Skype o cualquier otra herramienta disponible para reuniones sincrónicas. Si el sistema lo permite, compartir la pantalla del presentador es muy útil para aclarar dudas sobre el uso de la plataforma, mostrar errores típicos, ejemplificar modos de trabajo, etc. Se sugieren cuatro tipos de reuniones durante el semestre:

1. Reuniones generales (tres por semestre). Son conducidas por el profesor para plantear objetivos, hacer anuncios importantes y aclarar dudas generales sobre el curso. Se realizan al comienzo, cerca de la mitad y al final del curso. Se recomienda a los estudiantes asistir a todas las reuniones. Quienes no puedan participar en tiempo real deben ver la grabación de la reunión que queda disponible en la plataforma virtual.
2. Reuniones sobre temas específicos de contenido (dos o tres por semestre). Por ejemplo, el uso de un programa de memoria de traducción en particular o recursos para la traducción médica. Estas reuniones siempre están a cargo de un invitado experto en el tema, con la presencia del profesor como moderador.
3. Reuniones de estudio sobre un tema en particular (dos a cuatro por semestre). Estas reuniones son organizadas por iniciativa de los estudiantes, y pueden “invitar” al profesor a participar si lo desean. Reemplazan a las típicas reuniones de estudio presenciales, para prepararse para un examen o un proyecto.
4. Reuniones sociales y de contacto profesional (*networking*) (dos por semestre). Estas son voluntarias y semiestructuradas. Se realizan al comienzo y al final del semestre. Se divide a la clase en grupos de interés, generalmente asociados a un tipo de traducción en particular (traducción jurídica, médica, financiera, literaria, etc.).

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

La instrucción centrada en el estudiante: estrategias y tácticas para personalizar el curso y crear la percepción del control

Personalización del curso

Para inclinar el paradigma del proceso de la enseñanza hacia los estudiantes, se puede hacer que estos perciban el curso como más personalizado, mediante las siguientes tácticas:

- usar una variedad de recursos y materiales que estimulen diferentes tipos de aprendientes, como video-presentaciones, foros para discusiones virtuales, chats, presentaciones con vídeo en tiempo real, y lecturas del curso con enlaces para lecturas adicionales. Esto atiende también a los diferentes niveles de habilidades y experiencias de los estudiantes en cuanto al uso de tecnología (Hew & Kadir, 2016);

- usar materiales que permitan a cada estudiante establecer conexiones con el mundo profesional. El material utilizado ha de ser relevante en cuanto a las necesidades y metas profesionales del estudiante;
- adaptar el programa del curso (dentro de los límites permitidos por el *syllabus*) según las metas de los estudiantes y sus experiencias pasadas. En un curso virtual de traducción se deben considerar las experiencias tanto académicas y profesionales como las relacionadas con la tecnología. Es natural que los estudiantes con menos experiencia tecnológica sientan más ansiedad y miedo, lo cual afecta su motivación y la satisfacción.

Percepción del control sobre el proceso de aprendizaje

Para que cada estudiante se sienta en control de su propio proceso de aprendizaje, sugerimos:

- usar textos provistos por los estudiantes como ejercicios de traducción. Se proveen instrucciones claras en cuanto a las características de los textos que pueden proponer (por ejemplo, de acuerdo a los estándares que utiliza ATA para los textos de su certificación). Se eligen los mejores textos propuestos por los estudiantes como ejercicios de clase;
- dar a los estudiantes la posibilidad de participar en algunas decisiones del curso, por ejemplo, la fecha de un examen, o la manera de proceder en una situación que no está contemplada en el programa;
- crear actividades opcionales para aquellos que quieren más práctica, como, por ejemplo, competencias y desafíos opcionales.

La clase como comunidad de práctica: foro de debate, revisión por pares, el humor y los elementos lúdicos

El foro de debate

El foro puede ayudar a disminuir la sensación de aislamiento de los estudiantes y darles un espacio para expresar sus logros, miedos y frustraciones sobre el curso en general o sobre una actividad en particular, creando así una comunidad. Para que el foro se convierta en el centro de la comunidad de práctica se puede:

- dar instrucciones específicas sobre el uso del foro, tales como:
 - dirigirse a los demás por su nombre;
 - justificar sus opiniones y expandir afirmaciones generales;
 - siempre tratar a los demás con respeto, especialmente al expresar una opinión opuesta;
 - tener en cuenta que en un curso *online* la relación con los demás se construye lingüísticamente (a través de las palabras) por lo que se deben cuidar mucho los detalles de la comunicación en los foros;
 - citar las opiniones de los otros estudiantes;
 - leer todos los comentarios antes de añadir el suyo para contribuir positivamente a la discusión en lugar de repetir ideas ya expresadas.
- construir las discusiones alrededor de los intereses, preocupaciones y experiencias de los estudiantes.
- reconocer y reforzar las contribuciones de los estudiantes, identificar áreas de acuerdo y desacuerdo y buscar una manera de lograr consenso, aprendizaje y entendimiento; evaluar la eficacia del proceso de la discusión (Baker, 2010, pp. 23-24).

El profesor mismo debe modelar la forma de comunicación deseada en el foro. Debe enfatizar que su opinión no es la única correcta, para lograr que los estudiantes den su opinión personal y no se limiten a tratar de adivinar la respuesta que quiere escuchar el profesor. El profesor también debe tratar de evitar que la participación en el foro se perciba como una simple obligación rutinaria. Por ejemplo, si se trata de las discusiones sobre las lecturas semanales, una posible táctica podría ser dividir a los estudiantes en tres grupos. Las tareas para cada grupo pueden ser:

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

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

Revisión por pares

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

- explicar abiertamente los beneficios de la revisión y realimentación por pares a los estudiantes;
- dar a los estudiantes una versión adaptada de los estándares de evaluación de ATA como base para la evaluación por pares. Tal práctica los hará reflexionar sobre el proceso y producto de traducción propios y de otra persona. A la vez, hará que el aprendizaje se acerque a los estándares de la traducción profesional.

El uso del humor y los elementos lúdicos

El humor puede ser una herramienta muy poderosa en la creación de la comunidad. El resultado es evidente en una clase presencial. En una clase virtual el humor cobra aún más importancia porque puede humanizar la atmósfera y ayudar a los estudiantes a relajarse de una forma instantánea. Aun los estudiantes menos activos se sienten más inclinados a participar y compartir algunas anécdotas, chistes o casos de traducciones incorrectas, porque este tipo de información genera una reacción positiva. Tales actividades también mejoran la actitud de los estudiantes hacia el curso en general.

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

Estrategias y tácticas para la implementación del aprendizaje situado:

- pedir a los estudiantes que busquen oportunidades para hacer un trabajo voluntario de traducción, por ejemplo, folletos (turísticos, médicos, de los museos locales). El tener un “cliente” como receptor de su producto les estimulará y los hará familiarizarse con aspectos del proceso de traducción profesional (fechas límite, calidad del producto final);
- incluir presentaciones ofrecidas por expertos en un área específica de traducción;
- ponerlos en contacto con los estudiantes de años anteriores para una posible tutoría o asesoría en cuanto al desarrollo profesional;
- incluir proyectos auténticos. Kiraly (2000), por ejemplo, propone enfocarse en un proyecto de traducción publicable como el componente central de la clase (p. 60);
- Kiraly (2000), también propone usar un contrato en vez de baremos (p. 151) que incluirá la información sobre los programas, las herramientas, las fechas límite, requisitos especiales, precio, etc.

Estrategias y tácticas para una colaboración productiva: el papel del instructor, la creación de la interdependencia positiva

El papel del instructor

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

- formar cuidadosamente los grupos de trabajo. Se sugiere formar grupos pequeños (3-4), teniendo en cuenta las variables (lengua dominante, área de conocimiento específico, dominio de la tecnología);
- crear roles fijos dentro del grupo. Se propone que cada participante se desempeñe dentro de un rol fijo y asuma responsabilidades ante el resto del grupo. Por ejemplo, los diferentes papeles que los estudiantes asumieron en el grupo propuesto por Kiraly son: “el organizador, el secretario, el asimilador, abogado del diablo, y el animador” (p. 108). Se puede organizar una discusión previa sobre tales papeles para que los estudiantes los exploren conscientemente. Tal discusión puede ayudar a evitar la holgazanería social (Johnson & Johnson, 1991, p. 63), o la situación en la cual algunos estudiantes dejan que los otros hagan el trabajo. En caso de notar esto, el profesor puede hacer “una intervención diplomática”, como lo llama Kiraly (2000, p.117);
- entrenar a los estudiantes antes de la actividad en cuanto a las bases esenciales para un trabajo colaborativo efectivo y darles un seguimiento después de cada actividad colaborativa (Huertas, 2011);
- crear reglas estrictas en cuanto a las fechas relativas al proceso y finalización total del trabajo;
- usar las tareas con medios audiovisuales atractivos como base de las tareas colaborativas;
- usar herramientas que facilitan el proceso de comunicación y colaboración, tales como Basecamp y Edmodo. Si no están bien diseñadas, las actividades colaborativas pueden ser una; fuente de frustración en una clase virtual. El uso de la tecnología apropiada en actividades bien diseñadas es fundamental.

La interdependencia positiva

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

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

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

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Si bien, como nota Rojo (2017), “los investigadores son cada vez más conscientes del papel relevante de las emociones en los procesos cognitivos centrales para las tareas de traducción, tales como la resolución de problemas o la toma de decisiones” (p.382), este estudio responde a la necesidad de investigación en este campo, más específicamente en el ámbito de la enseñanza de la traducción en una clase virtual. El creciente número de cursos y programas de traducción que se ofrecen a distancia hace necesaria la revisión de una didáctica integral que incluya estrategias socioafectivas. Dado que el ámbito virtual educativo se corresponde en muchos aspectos con el ámbito laboral actual de los traductores, las destrezas adquiridas en una clase virtual de traducción son transferibles al mundo profesional, y las estrategias socioafectivas representan un papel muy importante tanto en un ámbito como en el otro, abarcando destrezas esenciales a la vez para el profesor, el estudiante y el traductor.

En el aula virtual, el buen manejo del aspecto socio-afectivo es esencial tanto para el proceso de aprendizaje como para el proceso de traducción. Las estrategias socioafectivas propuestas, basadas en el estudio sobre el área afectiva del proceso de aprendizaje de Oxford y la teoría socioconstructivista de Vigotski, se convierten en una herramienta didáctica indispensable para los instructores de traducción en línea que permite a la vez optimizar el resultado de la enseñanza y ayuda a preparar a los estudiantes para el ámbito laboral.

La encuesta realizada a estudiantes recién graduados del Programa de Traducción brinda indicadores que se relacionan con las dimensiones socioafectivas planteadas por Oxford (2011). En base a ellas se han propuesto estrategias específicas que buscan evitar o disminuir la frecuencia de estados emocionales negativos tales como el miedo, el aburrimiento, la ira y la vergüenza, fomentando a la vez los estados positivos tales como la relajación, el interés y el orgullo:

- Desarrollar e implementar una efectiva estructura curricular y presentación de los materiales para evitar la frustración, ansiedad y miedo.
- Crear una proximidad comunicativa y presencia social del profesor para relajación e interés.
- Implementar una instrucción centrada en el estudiante: personalización del curso y creación de la percepción del control para aumentar la sensación de orgullo en los estudiantes.
- Poner en funcionamiento una comunidad de práctica: foro de debate, revisión por pares, humor y elementos lúdicos tanto para la efectividad del proceso de aprendizaje para relajación.
- Establecer un aprendizaje situado para generar el interés y la conexión con la futura profesión.

Un planteamiento transmisionista para la pedagogía de la traducción resulta improductivo, especialmente dadas las características de los estudiantes y de la traducción profesional de hoy en día. Las estrategias socioafectivas se complementan perfectamente con el aprendizaje colaborativo y maximizan su eficacia también en un contexto virtual. Acompañadas de una propuesta pedagógica colaborativa y situada que utiliza la tecnología apropiada, afectan positivamente las emociones de los estudiantes, motivándolos y aumentando así su rendimiento académico. El uso de estas estrategias les ayudará no solo para aprender a traducir, sino también les servirá como preparación para su futuro profesional a un nivel práctico.

El análisis de las percepciones y necesidades de los 59 participantes en este estudio preliminar, basado en un marco teórico y pedagógico específicos, puso de manifiesto la relevancia de las estrategias socioafectivas en un programa de Traducción, corroborando estudios anteriores. Se hace evidente la necesidad de un estudio extensivo para comprobar la eficacia de las estrategias y tácticas propuestas en este artículo. Los datos recogidos por medio de encuestas, notas de campo y observaciones de los estudiantes y del profesor, junto con mediciones objetivas de la calidad del producto de la traducción, nos permitirán verificar la eficacia de nuestra propuesta.

REFERENCIAS

- Allen, I. E., Seaman, J., Poulin R. & Taylor Straut T. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States*. Recuperado de <https://goo.gl/GCc2wv>
- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *Journal of Educators Online*, 7(1), 1-30. Recuperado de <https://goo.gl/P76MGe>
- Bardzell, S., Bardzell, J., So, H. & Lee, J. (2004). *A tirade for integrating technology and learning in public health education*. Trabajo presentado en la Association for Educational Communications and Technology, Chicago, IL.
- Bolliger, D. U., Supanakorn, S. & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers and Education*, 55(2), 714-722. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.004>
- Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor & Occupational Outlook Handbook. (2014). *Interpreters and Translators*. Recuperado de <https://goo.gl/BD7Bsh>
- Cánovas, M. M., González, M. & Keim, L. (2010). *Acortar distancias: Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.
- Davydov, V. V. & Kerr, S. T. (1995). The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research, and practice. *Educational Researcher*, 24(3), 12-21. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X024003012>
- Deacon, A. (2012). Creating a context of care in the online classroom. *Journal of Faculty Development*, 26(1), 5-12.
- DiVerniero, R. & Hosek, A. (2011). Students' perceptions and communicative management of instructors' online self-disclosure. *Communication Quarterly*, 59(4), 428-449. doi: <https://doi.org/10.1080/01463373.2011.597275>
- Ginder, S. & Sykes, A. (2013). *Characteristics of exclusively distance education institutions, by state: 2011-12 (NCES 2013-172)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubsearch>
- González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- González-Davies, M. (2006). Challenges for the new century: Schools for all and narrowing gaps through transformation pedagogies. *Quaderns de traducció*, 13, 41-54.
- González-Davies, M. (2010). Socioconstructivismo, humanismo y plataformas pedagógicas: De la teoría al proyecto auténtico de traducción. En M. Cánovas, M. González-Davies & L. Keim (Eds.), *Acortar distancias. Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras* (pp. 143-166). Barcelona: Ed. Octaedro.
- González-Davies, M. & Enríquez-Raído, V. (2016). Situated Learning in Translator and Interpreter Training: Bridging Research and Good Practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 1-11. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154339>
- Harper, V. B., Jr. (2005). The New Student-Teacher Channel. *T.H.E. Journal*, 33(3), 30-32.
- Hew, T-S. & Kadir, S. L. S. A. (2016). Predicting instructional effectiveness of cloud-based virtual learning environment. *Industrial Management & Data Systems*, 116(8), 1557-1584. doi: <https://doi.org/10.1108/IMDS-11-2015-0475>
- Hockenbury, D. H. & Hockenbury, S. E. (2007). *Discovering psychology*. New York: Worth Publishers.
- Huertas, E. (2011). Collaborative learning in the translation classroom: Preliminary survey results. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, 16, 42-60. Recuperado de <https://goo.gl/kKJTYh>
- Jahng, N. (2013). Collaboration indices for monitoring potential problems in online small groups. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(1), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.21432/T2Z30Q>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston, MA, USA: Allyn and Bacon Publishing.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10. doi: <https://doi.org/10.1007/BF02905780>
- Kim, C., Park, S. W. & Cozart, J. (2014). Affective and motivational factors of learning in online mathematics courses. *British Journal of Educational Technology*, 45, 171-185. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01382.x>
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Northampton, MA: St. Jerome Pub.

- Kiraly, D. (2005). Project-based learning: A case for situated translation. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 50(4), 1098-1111. doi: <http://dx.doi.org/10.7202/012063ar>
- La Rocca, M. (2005). El taller de traducción como metodología experimental en un marco epistemológico socioconstructivista y humanista. En *Actas del II Congreso internacional de la asociación ibérica de estudios de traducción e interpretación* (pp. 92-105). Madrid, 9-11 de febrero de 2005. Madrid: AIETI.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education. Vygotskian praxis and the theory/practice divide*. New York: Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. (1990). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lehmann, K. J. (2004). *How to be a great online teacher*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Lokken, F. & Mullins, C. (2015). ITC 2014 distance education survey results. Trends in eLearning: Tracking the impact of eLearning at community colleges (10th Anniversary Edition). Recuperado de <https://goo.gl/EX9FnB>
- Mashaw, B. (2012). A Model for measuring effectiveness of an online course. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 10(2), 189-221. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2011.00340.x>
- Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17. doi: <https://doi.org/10.1080/03634520601009710>
- McLellan, H. (1995). *Situated learning perspectives*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mottet, T. & Richmond, V. (1998). An inductive analysis of verbal immediacy: Alternative conceptualization of relational verbal approach/avoidance strategies. *Communication Quarterly*, 46, 25-40. doi: <https://doi.org/10.1080/01463379809370082>
- Nippard, E. & Murphy, E. (2007). Social presence in the web-based synchronous secondary classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 33(1), 109-124.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Longman, NJ, USA: Pearson.
- Palomares Perraut, R., & Pinto Molina, M. (2000). Aproximación a las necesidades, hábitos, y usos documentales del traductor. *Terminologie et Traduction*, 3, 98-124.
- Prieto-Velasco, A. & Fuentes-Luque, A. (2016). A collaborative multimodal working environment for the development of instrumental and professional competences of student translators: An innovative teaching experience. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 76-91. doi: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154344>
- Risku, H. (2002). Situatedness in translation studies. *Cognitive Systems Research*, 3(3), 523-533. doi: [https://doi.org/10.1016/S1389-0417\(02\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S1389-0417(02)00055-4)
- Risku, H. (2016). Situated learning in translation research training: Academic research as a reflection of practice. *The Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 12-28. doi: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1154340>
- Rojó, A. (2017). The role of emotions. En J. W. Schwieter & A. Ferreira (Eds.), *The handbook of translation and cognition* (pp. 369-385). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. En M. Moore & W. Anderson (Eds.), *Hand-book of distance education* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schrodt, P., Witt, P. L., Turman, P. D., Myers, S. A., Barton, M. H., & Jernberg, K. A. (2009). Instructor credibility as a mediator of instructors' prosocial communication behaviors and students' learning outcomes. *Communication Education*, 58, 350-371. doi: <https://doi.org/10.1080/03534523.2011.555917>
- Serrano, J. & Pons, R. (2014). Introduction: Cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30(3), 781-784.
- Spiceland, J. D. & Hawkins, C. P. (2000). The impact on learning of an asynchronous active learning course format. *The Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 68-75.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J. & Coulson, R. L. (1992). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains. En Duffy, T., & Jonassen, David H (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 57-76). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Trad, L., Katt, J. & Neville Miller, A. (2014). The effect of face threat mitigation on instructor credibility and student motivation in the absence of instructor nonverbal immediacy. *Communication Education*, 63(2), 136-148, doi: <https://doi.org/10.1080/03634523.2014.889319>

- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C. & Shaw, S. M. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research*, 76, 93-135. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543076001093>
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19-34). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Varney, J. (2009). From hermeneutics to the translation classroom: A social constructivist approach to effective learning. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 1(1), 27-43.
- Vigotski, L. S. (1962). *Thought and language*. (E. Hofman & G. Vakar, Trans.). Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Vigotski, L. S. (1978). *Mind in society. Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice: A brief introduction*. Recuperado de <https://goo.gl/y1g6HU>
- Williams, M. & Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.
- Witt, P. L. & Wheelless, L. R. (2001). An experimental study of teachers' verbal and nonverbal immediacy and students' affective and Cognitive Learning. *Communication Education*, 50(4), 327-342. doi: <https://doi.org/10.1080/03634520109379259>

© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria del Área de Institutional Research and Effectiveness de la Dirección de Aseguramiento de la Calidad, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional. (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>), que permite el uso no comercial, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.