“DESIGN-BASED RESEARCH” PARA EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN UN CURSO DE TRADUCCIÓN

“DESIGN-BASED RESEARCH” TO LEARN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN A TRANSLATION COURSE

Cristina Pardo-Ballester
Iowa State University

RESUMEN
Durante más de diez años los estudiantes de lengua han usado Google Translate (GT) como atajo para hacer los deberes. Algunos docentes de lengua no están de acuerdo con que se use GT para aprender la segunda lengua (Faber y Turrero-García, 2020), pero como señala Jiménez-Crespo (2017) la realidad es que la traducción automática ha llegado para quedarse. Este artículo presenta la metodología de design-based research (DBR), que se implementó durante dos años, en un curso de introducción a la traducción español-inglés basándose en actividades para facilitar la adquisición de la competencia traductora (Hurtado Albir, 2001). La implementación de la metodología de DBR permite refinar el diseño del material y mejorar la instrucción de la lengua evaluando cada iteración del proyecto. El estudio identifica dos principios de diseño que nos pueden ayudar a modificar y refinar principios pedagógicos y metodológicos mediante el uso de medios digitales.

PALABRAS CLAVE: DBR, Google Translate, colaboración, traducción

ABSTRACT
For more than ten years language students have used Google Translate (GT) as a shortcut to do their homework. Some language educators do not approve the use of GT for second language learning (Faber and Turrero-García, 2020), but the reality is that machine translation is here to stay (Jiménez-Crespo, 2017). This paper presents a design-based research (DBR) approach conducted over two years, in an Introduction to translation Spanish-English course based on activities to facilitate the acquisition of translational competence (Hurtado Albir, 2001). Implementing DBR allows refining the design of the materials and improving the teaching of the Spanish language by evaluating the iterations of the project. The study identifies two design principles that can help us modify and refine pedagogical and methodological principles using digital tools.

KEYWORDS: *DBR, Google Translate, Collaboration, Translation*

CC BY NC ND

1. INTRODUCCIÓN

"¡Arriba, arriba! Si te caes, yo te recojo"

Honestidad, comunicación y confianza son palabras claves para tender la mano a aquel estudiante que se tropieza y vuelve a tropezar con la misma piedra. Debido a la crisis de la pandemia, hoy más que nunca el profesorado ha podido apreciar de cerca los problemas de los estudiantes. Figurativamente, el buen profesor tiende la mano cuando el estudiante se cae. A pesar de los pesares que el alumno encuentre en el camino se le anima a no tirar la toalla. Se hace todo lo posible para que el estudiante siga interesado en la materia y se le anima a seguir adelante sin importar el modo de enseñanza, ya sea, presencial, semipresencial o a distancia. ¿Y cómo levantarlos si se caen? Cada profesor tiene sus propias estrategias, su propio estilo e incluso así a veces no siempre logramos lo previsto, pero no por ello hay que dejar de intentarlo.

Para que los estudiantes tengan éxito con el aprendizaje deben sentir que forman parte de un grupo que se compone de un docente y otros estudiantes. Un curso puede impartirse mediante el modelo presencial siguiendo el aprendizaje de la lengua asistida por ordenador (ALAO) o mediante el aula invertida o *flipped* por su nombre en inglés, o mediante un curso semipresencial o un curso completamente en línea. No importa cómo se diseñe y se enseñe el curso, lo que importa es que todos los que estén matriculados en dicho curso sientan que forman parte de un grupo. Sin embargo, Lomicka (2020) hace hincapié en que al enseñar cursos a distancia los estudiantes tienen más necesidad de sentirse unidos o conectados al grupo. Este sentimiento se debe a que dichos estudiantes no tienen un aula con paredes físicas y no ven a otros estudiantes del curso, a no ser que sea un curso online sincrónico donde todos se conectan mediante una videoconferencia y se ven con la cámara mediante las paredes del Internet. Por nuestra parte, consideramos que el docente debería de darle la misma importancia a ese sentimiento de pertenecer a un grupo, ya sea enseñando el curso de manera presencial o a distancia. El docente es el que tiene el poder para motivar a los estudiantes a sentirse parte del grupo. No es una tarea fácil de cumplir, pero sí es posible.

ALAO ha sido una gran ayuda para enseñar español como segunda lengua. *Español 351: Introducción a la traducción español-inglés* es un curso que se ofrece cada semestre en una universidad estatal de Estados Unidos y que sirvió para recoger datos durante cuatro años, correspondiendo con ocho ciclos, siguiendo la metodología de *Design-Based Research* (DBR) y el marco teórico de la competencia traductora (Hurtado Albir, 2001; 2004). Este artículo presenta los últimos cuatro ciclos que corresponden a la segunda parte del proyecto mediante el aprendizaje a distancia. Los cuatro primeros ciclos del proyecto enseñando *Español 351* siguieron el modelo presencial ALAO y el modelo del aula invertida (Pardo-Ballester, 2021).

Español 351 no es un curso que se preparó a marcha forzada debido a la pandemia sino un curso que se planificó y se llevaba enseñando a distancia por años. Así que la crisis del mes de marzo del 2020 debido al COVID-19 no afectó a los estudiantes ni profesorado en cuanto a la transición de emergencia. Los estudiantes desde el primer día de clase tienen acceso a todas las actividades y materiales por si quisiesen trabajar con antelación. Para contextualizar el proyecto es importante mencionar que el principal objetivo del curso *Español 351* era que los estudiantes conociesen los principios de la traducción como la tan conocida fidelidad, la calidad de las traducciones o la eliminación de interferencias. Se pretendía enseñarles la teoría y las técnicas para traducir una variedad de textos, como documentos legales, de

CC BY NC ND

medicina, anuncios y otros tipos. Sin embargo, el principal objetivo del curso cambió gracias a la metodología de DBR que se siguió en dicha investigación. Hoy día el objetivo fundamental de este curso es que los estudiantes desarrollen la competencia traductora y mejoren el español, que es la lengua que la mayoría de los estudiantes tienen como lengua extranjera y también, otra gran porción de ellos tiene el español como lengua de herencia porque como dice la conocida Guadalupe Valdés (2001) se criaron con el español en sus casas y son bilingües de alguna manera, aunque no lo hablen perfectamente o a veces muy poco, son capaces de entenderlo. Con este objetivo en mente, se practica el español mediante la lectura, escritura y traducción. Además de acrecentar el vocabulario y la cultura del español con la idea de desarrollar la destreza de comprensión auditiva y la fluidez verbal. La destreza oral lleva años en desarrollarse y esa destreza verbal necesita más o menos años dependiendo de si es una conversación informal o si estamos hablando de destreza oral formal de tipo académico (Muñoz, 2006). Cuanto más vocabulario tiene el alumno mejor comprende un texto oral o escrito (Murphy, 2021). Además, el vocabulario es de suma importancia para fomentar el desarrollo de una lengua. Así que esta investigación responde a: ¿Cómo se desarrolla la competencia traductora mediante el material usado en el curso?

2. LA COMPETENCIA TRADUCTORA COMO MARCO TEÓRICO

La competencia traductora ha sido definida por muchos investigadores a partir de amplios estudios teóricos (Hurtado Albir, 2004). Según Colina (2003) empezó a relacionarse con la competencia comunicativa de la teoría de la adquisición de una segunda lengua (ASL o SLA por sus siglas en inglés) y se definía como la habilidad de interpretar, expresar, y negociar el significado de las palabras. Esta competencia comunicativa está compuesta de cuatro elementos: la gramática (tener conocimiento de la estructura y forma de la lengua), la sociolingüística (tener conocimiento de las reglas de interacción según la cultura, como puede ser usar la forma apropiada para disculparse), el discurso (tener conocimiento de las reglas de cohesión y coherencia entre las oraciones y el habla) y la estrategia (tener conocimiento para poder trabajar con la lengua lo mejor que se pueda a pesar de las deficiencias). Hurtado Albir (1996) definió la competencia traductora como "la habilidad de saber traducir" (p.39) y años más tarde Hurtado Albir y su equipo de PACTE la definieron como "El sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para traducir" (2001, p.39). Siguiendo el trabajo del grupo PACTE la competencia traductora está compuesta de seis elementos:

1. La competencia comunicativa en las dos lenguas: este tipo de competencia es la comunicación lingüística y por tanto engloba el conocimiento pragmático, sociolingüístico, textual y gramatical (Marqués, 2011). Se trata de comprender la lengua de partida y producir en la lengua de llegada un texto ya sea oral o escrito (Hurtado Albir, 2004).
2. La competencia extralingüística: es el "conocimiento enciclopédico, cultural y temático" (Hurtado Albir, 2004: 385), conocimiento que se tiene del mundo y de las culturas de ambas lenguas (Marqués, 2011). El saber donde documentarse para poder hacer una buena traducción.
3. La competencia profesional e instrumental: todo el conocimiento relacionado con el trabajo del traductor como puede ser el tipo de tecnología que se debe

CC BY NC ND

usar para completar un trabajo al igual que conocerse el mercado laboral (Hurtado Albir, 2001, 2004).

4. La competencia de transferencia: según Hurtado Albir (2004) es la competencia central del traductor. Es la habilidad que tiene el traductor en "saber comprender el texto original y reexpresarlo en la lengua de llegada" (385) teniendo en cuenta el propósito de la traducción y el destinatario.
5. La competencia estratégica: la manera en que cada persona encuentra soluciones al problema que se encuentre a la hora de hacer una traducción.
6. La competencia psicofisiológica: es la "habilidad de aplicación de recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales" (Hurtado Albir, 2001: 41). Esta competencia hace referencia a la memoria, la creatividad, el razonamiento, etc. (Marqués, 2011).

3. METODOLOGÍA

3.1 Herramientas usadas en el curso *Español 351*

En la Figura 1 se aprecia un espacio titulado *Acerca del curso* donde los estudiantes encuentran el programa, el calendario con fechas para completar las tareas, la información del profesor y de suma importancia se ofrece información sobre la estructura del curso con un video de bienvenida. Además, se les informa sobre las herramientas usadas durante el semestre, como es *Linguameeting*, un programa que les permite practicar la destreza oral con un hispanohablante mediante conversaciones. *Español 351* es un curso a distancia que se enseña de modo asincrónico, exceptuando una conversación con un tutor de *Linguameeting*. Los estudiantes completan con adelanto actividades que les servirán de apoyo para conversar y el tutor ayudará con las dificultades de dicho material. La preparación de dichas actividades antes de la reunión ayuda contra la ansiedad que algunos alumnos sienten al comunicarse con un hispanohablante. *Linguameeting* se añadió al curso en el ciclo 6 (primavera del 2020) del proyecto DBR.



Figura 1. Página principal de *Español 351: Introducción a la traducción español-inglés*

CC BY NC ND

En el menú de la parte izquierda de la Figura 1 aparece la palabra *assignments* o actividades a completar durante el curso. Estas actividades son varias y a lo largo de los semestres se modifican o se eliminan dependiendo de la evaluación y análisis de datos de cada semestre: (1) las conocidas *entradas individuales* son tareas de traducciones de 20 hasta alrededor de 300 palabras. (2) *Reflexiones* de diferente tipo: (a) Semanalmente completaban reflexiones sobre sus traducciones al compararlas con las del profesor. Este tipo de reflexiones presenta sobre todo comparaciones de los errores de la gramática, la exactitud, o el vocabulario y son reflexiones cortas. (b) Otro tipo de reflexiones son las de un trabajo de fin de curso al llevar a cabo una traducción más técnica como traducir un texto jurídico en grupo siguiendo una guía de pasos. La traducción se completaba en grupo, pero las reflexiones finales eran individuales. (c) Otras reflexiones incorporadas en el ciclo 6 (primavera 2020) se relacionan con las actividades orales que hacen durante el semestre para mejorar la destreza oral y aprender la cultura. Dichas reflexiones se basan en el programa *Linguameeting* donde los estudiantes se encuentran una vez a la semana con un tutor hispanohablante. (3) En el último ciclo (primavera 2021) se añadió un *diario semanal* con la meta de aprender sobre las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. (4) *Pronounce Live* es una actividad para mejorar la pronunciación del español. Además de esas actividades el estudiante trabaja con *quizzes* o pruebas sin tiempo limitado. El objetivo de las pruebas es saber si han comprendido el contenido de las lecciones grabadas sobre temas de traducción.

La Figura 2 muestra *Pronounce Live* la herramienta que se incorporó en el ciclo 8 (primavera 2021) para que los estudiantes mejorasen la pronunciación. El alumno escucha un texto y graba un texto tratando de imitar la voz que escucha. Una vez que trabaja con esta herramienta tiene que bajarse del sistema su informe con la nota que consiguió alcanzar (Figura 3).

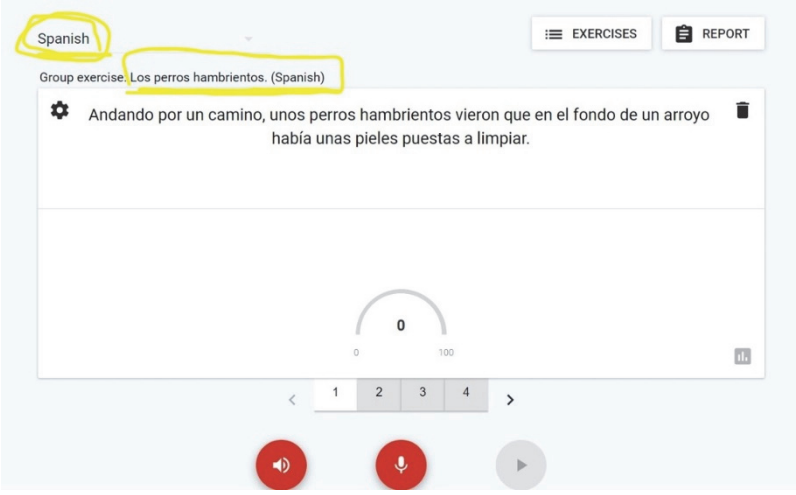

Figura 2. Muestra de unos ejercicios de pronunciación en español con *Pronounce Live*

BY NC ND

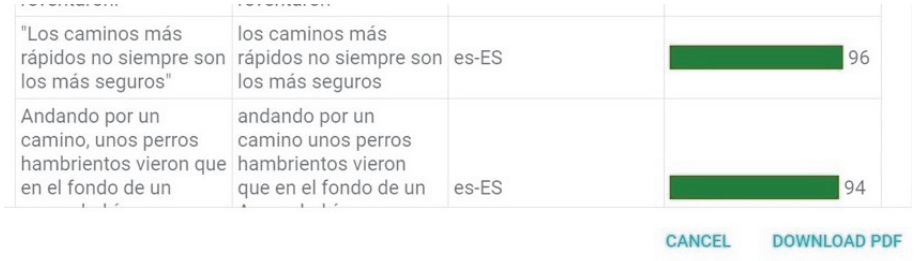

Figura 3. Muestra de informe de un ejercicio de *Pronounce Live*

En la Figura 4 se muestra la estructura del curso en módulos, como el módulo de la narración, o la descripción o la impersonalidad. Estos módulos se relacionan con el libro que se usa en el curso *En otras palabras*.

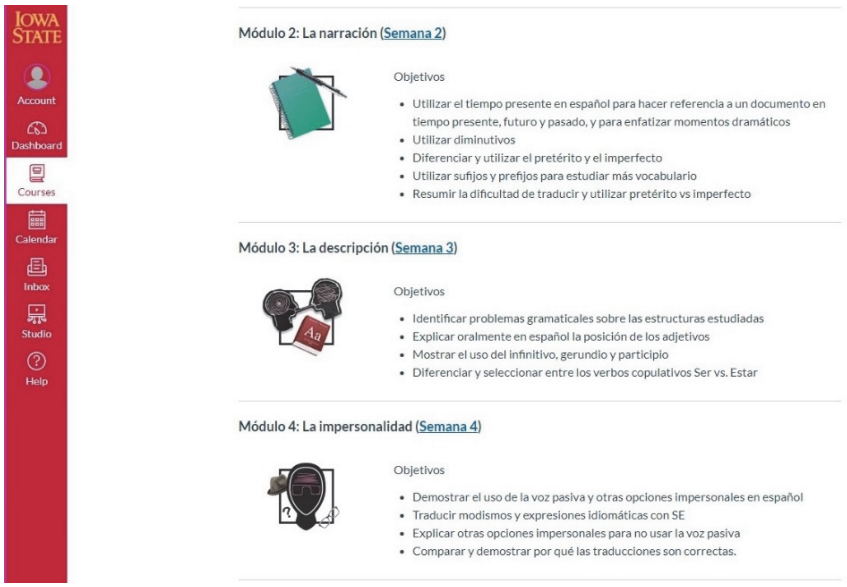

Figura 4. Estructura del curso por semanas y módulos en la plataforma Canvas

3.2. *Design Based Research* (DBR)

DBR es un modelo de investigación que se usa sobre todo en el campo de la educación (Wang y Hannafin, 2005). Sus principales objetivos son 1) desarrollar nuevas teorías, o contribuir a teorías mediante nuevos principios de diseño que surgen a partir de proyectos y 2) mejorar las prácticas de cualquier estudio o medir el nivel de eficacia en dichas herramientas creadas. En dichas prácticas se siguen ciertos pasos a la hora de diseñar material pedagógico para la enseñanza. En el modelo DBR hay ciclos de repetición que están compuestos por muchos pasos que se usan para ir explorando el diseño de los materiales. También se representan intervenciones significativas donde los investigadores identifican elementos relevantes de las situaciones, los interpretan y toman decisiones. Otro paso de DBR es evaluar y analizar los resultados. Tras dicha evaluación y análisis se vuelven a rediseñar los pasos, estudios o materiales (Rodríguez y Pardo-Ballester, 2013). Como bien declaran Wang y Hannafin (2005) DBR es un método que no pretende reemplazar a otras metodologías, sino que usa una multitud de procedimientos y

CC BY NC ND

métodos pertenecientes a métodos de investigación y de diseño. Reeves (2006) argumentó que la enseñanza y aprendizaje asistidos con la tecnología mejora con estudios longitudinales. En dichos estudios hay procesos colaborativos de evaluación, iteraciones, reflexiones, se hacen ajustes a los problemas, se encuentran soluciones y se diseñan guías con lo aprendido. Además, Pitso (2015) indica que DBR se basa en métodos cuantitativos y cualitativos y el contexto de estudio ocurre en un entorno natural como podría ser un aula en lugar de un laboratorio donde se hacen experimentos. Otra característica de la metodología de DBR es la flexibilidad que se tiene al revisar el diseño de una práctica. Dicha característica se opone a la metodología de experimentos donde hay procedimientos fijos como proponer una hipótesis e investigar dicha hipótesis con un grupo de control y otro experimental. Al seguir dichos procedimientos nos aseguramos que el estudio de investigación tiene cierta validez. En cambio, en DBR se obtiene la validez del estudio mediante las intervenciones que hace el investigador, recoge suficientes datos para explicar cualquier cambio que se haga en el diseño.

Pardo-Ballester y Rodríguez (2009) llevaron a cabo el diseño y desarrollo de material didáctico siguiendo el modelo DBR. El modelo sirvió de guía para desarrollar y evaluar lecturas con glosas de multimedia para el aprendizaje del español. Si al leer la lectura el estudiante no comprendía una palabra y dicha palabra estaba marcada con diferente color era una indicación para ayudarlo a comprender el significado haciendo clic en la palabra o glosa. La glosa incluía diferentes íconos como ayuda visual con una imagen para indicar el significado de la palabra o expresión, la pronunciación de la palabra, el significado en inglés, un video para explicar el significado y un sinónimo en español. Los autores afirmaron que dichas lecturas se desarrollaron siguiendo muchos ciclos. Los diseñadores no fueron los únicos que evaluaron el material, sino que mediante pruebas piloto estudiantes de español como lengua extranjera evaluaron el material. En este proceso de evaluación se exploró y se trató de comprender los entornos de aprendizaje diseñados en el material y cómo interactuaban los estudiantes con dicho material.

DBR se ha usado en muchos contextos diferentes, como por ejemplo para explorar las experiencias de aprendizaje que tienen los niños de primaria y secundaria cuando aprenden a codificar mediante actividades basadas en construccionismo (Papavlasopoulou, Giannakos y Jaccheri, 2019), para investigar el desarrollo de la creatividad con estudiantes de ingeniería del último año de grado (Pitso, 2015), para explorar el desarrollo de la lengua con alumnos bilingües (Martínez-Álvarez y Bannan, 2013), para explorar programas que mejoren la enseñanza del profesor de lengua mediante ciclos de reflexión (Bush y Sorensen, 2013) o para mostrar el máximo rendimiento del modelo DBR dentro del contexto de aprendizaje de la lengua asistida por ordenador (Hung, 2013). Del mismo modo que estudios previos usaron DBR con diferentes metas, DBR se usó para mejorar la enseñanza de *Español 351* e identificar límites a lo largo de los semestres.

4. RESULTADOS PRELIMINARES AL IMPLEMENTAR DBR

Para mostrar la investigación llevada a cabo mediante la metodología de DBR, este estudio se ocupa de describir los últimos cuatro ciclos de un proyecto llevado a cabo desde el 2015 al 2021. En la Tabla 1 se observan los diferentes semestres en los que se mejoró el curso de traducción siguiendo la metodología de DBR. Cada semestre corresponde con un ciclo de intervenciones de repetición. El número de participantes que formaron parte de la investigación corresponde con el número de

CC BY NC ND

estudiantes matriculados en el curso enseñado con el formato a distancia. Tras analizar los datos de cada ciclo se hicieron los cambios necesarios. Para comprender lo que funcionó o no funcionó en cada ciclo se analizaron, interpretaron y evaluaron Los datos que provenían de las reflexiones de las tareas entregadas, las evaluaciones finales, los diarios semanales, los apuntes del docente de dichos cursos y las videoconferencias de *Linguameeting*.

Tabla 1. Resumen sobre la metodología DBR en el curso de *Español 351*

	Ciclo 5 Otoño 2019	Ciclo 6 Primavera 2020	Ciclo 7 Verano 2020	Ciclo 8 Primavera 2021
N	35	54	19	60
Formato	Online	Online	Online	Online
Tareas	Lecciones	Lecciones	Lecciones	Eliminación y modificaciones de lecciones
	Pruebas	Pruebas	Pruebas	Pruebas modificadas
	Voicethread	Linguameeting	Linguameeting	Linguameeting
	Entrada individual (EI): 2 pasos	EI: 2 pasos	EI: 2 pasos	EI: 6 pasos
	Proyecto final en grupo:	–	–	Diarios
	Traducir un testamento			PronounceLive
	Reflexión individual: Ensayo final	Reflexión final de Linguameeting		Reflexión final de Linguameeting
Datos	Reflexiones Evaluaciones Apuntes	Reflexiones Evaluaciones Apuntes Linguameeting	Evaluaciones Linguameeting	Reflexiones Evaluaciones Apuntes Linguameeting Diarios

CICLO 5

En los ciclos 5, 6 y 7 se siguieron usando las mismas lecciones grabadas con videos, pruebas sobre las lecciones grabadas sin límite de tiempo y entradas individuales mediante dos pasos para completar las traducciones que se habían usado en el ciclo 4. Los dos pasos de traducir cada entrada individual consistían primero en hacer la traducción según los conocimientos de cada uno y segundo en comparar su traducción con la traducción del docente. El objetivo de tener dos pasos era que se diesen cuenta que es posible más de una traducción y que no dependiesen tanto de *Google Translate* (*GT*) porque no siempre era un buen recurso.

La plataforma *Voicethread* se usó en el ciclo 4 y se volvió a usar en el ciclo 5 pues la evaluación del ciclo 4 indicó que se cumplían las necesidades de los estudiantes al interactuar asincrónicamente con por lo menos dos estudiantes. El objetivo era que los estudiantes siguiesen comunicándose oralmente y por escrito como cuando el curso se impartía de modo presencial-ALAO (ciclo 1) o con el aula invertida (ciclo 2 y 3). *Voicethread* era la herramienta que sustituía la participación en el aula.

CC BY NC ND

En las iteraciones anteriores a la quinta los estudiantes tuvieron que completar un proyecto en grupo al que se les asignaba un tema. Los participantes podían decidir si querían trabajar con una traducción directa (español-inglés) o inversa (inglés-español) y a partir de ahí se les agrupaba. En el ciclo 5 se decidió seleccionar un mismo texto para todos los grupos ya que el nivel de español de los estudiantes estaba muy desnivelado. La única incertidumbre fue agrupar a los estudiantes que tenían un nivel más básico con otros de un nivel más alto. Con el nivel disparejo de los grupos se esperaba que los desaventajados en la lengua aprenderían con la ayuda de los más aventajados en el idioma extranjero.

Como en ciclos anteriores, el producto de la primera versión de la traducción que había hecho cada grupo estaba disponible en un foro de discusión. Todos los estudiantes tenían acceso a las traducciones de todos los grupos. Además, la responsabilidad de cada grupo era evaluar la traducción de otro grupo mediante comentarios críticos con el fin de rechazar o aceptar los elementos de la traducción. Después del paso de la evaluación tenían que leer los comentarios que otro grupo le había dado y volver a mejorar la traducción haciendo caso omiso de los comentarios o aceptando dichos cambios para mejorar el producto final. *Google Docs* fue la herramienta que usaban para trabajar y comunicarse entre ellos. Uno de los requisitos del proyecto era que el docente tuviese acceso al documento de Google para observar la colaboración del grupo.

CICLO 6

A pesar de que el proyecto de traducción en grupo de un texto auténtico es una buena actividad colaborativa para desarrollar la competencia traductora enfocada sobre todo en la competencia profesional y estratégica, los datos evaluados al final del ciclo 5 indicaron que era necesario eliminarlo del curso. Las reflexiones individuales y finales del proyecto del ciclo 5 indicaron que no fue un tema muy fácil para muchos debido al nivel de español que algunos tenían y por la falta de colaboración de algunos participantes. En los ciclos previos el proyecto en grupo había tenido resultados muy positivos (ciclos 1, 2, y 3) al impartirse con un modelo presencial-ALAO o con el aula invertida. El ciclo 4 también fue positivo, pero se notó una diferencia de calidad entre los ciclos previos y el ciclo 4 enseñado con un modelo a distancia. Los datos del ciclo 5 que provenían de los trabajos finales y evaluaciones indicaron que los estudiantes sentían que era un proyecto difícil por no tener el conocimiento léxico específico en su propio idioma y por la falta de colaboración de algunos miembros del grupo. Así que a veces en un grupo de cuatro, un estudiante hacía lo mínimo o nada. Dichos comentarios indicaban la necesidad de eliminar el proyecto en el ciclo 6 a pesar de saber que este trabajo los ayudaba a desarrollar la competencia comunicativa bilingüe.

En las evaluaciones del ciclo 5 también surgió el tema de la necesidad de hablar y de practicar la lengua oralmente. A pesar de que en el ciclo 5 se usaba *Voicethread* y por tanto se practicaba la lengua mediante mensajes de voz o escritos, estas interacciones eran asincrónicas y los estudiantes necesitaban interactuar sincrónicamente y con ayuda del docente. Esos comentarios anónimos indicaban cambios. Así fue como se incorporó el programa de *Linguameeting* en el ciclo 6 y siguientes ciclos. La meta era que se conectasen con un grupito y un/a tutor/a usando ZOOM que es la plataforma que usa la compañía *Linguameeting*. Estas interacciones con *Linguameeting* ayudan a mejorar la fluidez verbal, a aumentar el vocabulario y a dar un empujón al aprendizaje de la cultura hispana. Para usar esta nueva herramienta se crearon varias actividades. Unas estaban relacionadas a la

CC BY NC ND

traducción mediante el uso de expresiones idiomáticas, vocabulario y cultura. Por ejemplo, una actividad podía incluir un anuncio de publicidad con una imagen y juegos de palabras. Otras actividades consistían en practicar la lengua mediante opiniones personales sobre un tema específico como puede ser el bilingüismo. En las reuniones de *Linguameeting* los estudiantes interactúan oralmente ofreciendo soluciones a las traducciones, dando su opinión sobre un tema o haciendo preguntas al/la tutor/a, dependiendo de lo que incluya la actividad. Las reuniones grabadas en *Linguameeting* mostraron la dificultad de algunas actividades y la colaboración mediante conversaciones en grupo para solucionar dichas tareas. El problema con que se encontraban los estudiantes al traducir era la falta de cultura que terminaba solucionándose con la interacción del tutor o de la tutora hispanohablante y por tanto se ayudaba al estudiante a desarrollar la competencia extralingüística y la competencia de transferencia ya que al comprender la cultura se puede comprender y descodificar el texto original y traducir el sentido del texto de partida al de llegada. Este tipo de actividad involucra a los estudiantes con la cultura de cierto país y además da pie para hablar de lo que se hace en otros países o culturas.

Los apuntes del docente indicaban que era necesario hacer algunos cambios en las pruebas que evaluaban el material de las lecciones grabadas ya que las respuestas de algunas respuestas habían resultado confusas. También las instrucciones de algunas entradas individuales presentaron problemas de comprensión. Algunos estudiantes anónimos se lamentaron en las evaluaciones finales sobre las reglas de puntuación para evaluar las entradas individuales. Cada entrada individual valía 3 puntos y perder un punto resultaba en un 66.6% en dicha traducción. Este punto lo perdían por no tener la competencia comunicativa bilingüe bien desarrollada y por fallarles el conocimiento gramatical, sociolingüístico o pragmático a la hora de comprender el texto original. Este problema de las reglas de evaluación había surgido en el ciclo 4 (Pardo-Ballester, 2001). Además, en las evaluaciones finales también indicaron no estar interesados por ciertas lecciones grabadas sobre las modalidades de la traducción. Dichos comentarios señalaban el poco interés por dicho material ya que no llegaban a comprenderlo y no lo consideraban relevante para un curso de introducción. Estos comentarios surgieron en ciclos anteriores.

CICLO 7

En el ciclo 7 no se hicieron cambios exceptuando la eliminación del trabajo final de *Linguameeting*. Esta decisión no fue porque en el ciclo anterior esta tarea hubiera recibido una mala evaluación, sino porque el ciclo 7 ocurrió en un periodo de seis semanas mientras que el resto de los ciclos tenían 15 semanas. Este ciclo tampoco incluyó todo el material y tareas que normalmente se incluyen en un semestre. En las evaluaciones finales comentaron sobre la alegría de recibir comentarios en sus traducciones finales. Se les daba una nota, pero agradecían los comentarios aportados a sus traducciones y reflexiones sobre las entradas individuales.

CICLO 8

El hecho de tener acceso a las grabaciones de las reuniones de *Linguameeting* ofreció una ventana para observar la dificultad que algunos estudiantes tenían pronunciando español. La entonación de las palabras no era correcta o el acento hablando español se asemejaba a los sonidos de vocales y consonantes americanas. Así que se agregó *Pronounce Live* de la compañía Sanako. El objetivo de estas tareas era que los estudiantes pronunciasen palabras o frases siguiendo el modelo de la

CC BY NC ND

máquina. Se pretendía una mejora de la competencia comunicativa que involucrase el conocimiento de la fonología.

Además, haciendo una evaluación más detallada de las evaluaciones de los ciclos anteriores y guiada por datos empíricos se le dio un cambio al curso. Se eliminaron lecciones grabadas y pruebas que los estudiantes consideraban difíciles. Anteriormente, con los proyectos finales de traducir textos auténticos la traducción enfocada en el proceso de la escritura (comentar, revisar y mejorar) resultó ser un método aceptado por los estudiantes. Según Gile (2009), cuando el docente comenta las traducciones de los estudiantes sin decirles que su traducción es correcta o incorrecta, los estudiantes se dan cuenta de los problemas que tienen las traducciones. Además, el docente sugiere buenos principios, métodos y procedimientos para traducir. Así que, aunque el proyecto final de un texto auténtico se eliminó, se siguió el mismo proceso enfocado en la escritura para las entradas individuales con el fin de que el estudiante desarrollase la competencia traductora.

Ahora bien, se hicieron grandes cambios. En primer lugar, se usaron textos nuevos que no provenían del libro *En otras palabras*. Eran textos que provenían de material para hispanohablantes, por ejemplo, chistes, fábulas o cuentos. En estos textos había un toque de cultura que se consideraba esencial para desarrollar la competencia comunicativa y la extralingüística. Las entradas individuales pasaron de tener dos pasos a seis pasos. Las reglas de evaluación cambiaron y el proceso de evaluación también, ofreciendo más oportunidades para aprender la lengua mediante la traducción. Los seis pasos consistían en: *paso 1* el texto original, *paso 2* una traducción hecha con GT del texto ofrecido en el *paso 1*, *paso 3* otra traducción hecha por GT usando el texto que GT ya había traducido en el paso 2. El *paso 4* consistía en observar las diferencias entre las traducciones hechas por GT y comentar problemas o ventajas de la herramienta usada, con el fin de que el estudiante desarrollase la competencia comunicativa y extralingüística. En el *paso 5,* el estudiante tenía que traducir el texto que aparecía en el *paso 1* para así poder desarrollar la competencia de transferencia. Finalmente, en el *paso 6* el estudiante comentaba el método usado en la traducción, problemas planteados y las estrategias para solucionar los problemas. El *paso 6* se incluyó para que el estudiante desarrollase la competencia estratégica del traductor. Este proceso ofrecía al estudiante una oportunidad al poder repetir la traducción después de recibir los comentarios del docente. El único requisito que se puso fue que los estudiantes entregasen la primera versión de la traducción el miércoles en lugar del domingo. De este modo el estudiante podía recibir comentarios una o dos veces ya que la fecha final de entrega seguía siendo cada domingo. Los comentarios que recibían eran sobre el método escogido o sobre principios como puede ser la precisión o interferencias, sin darles una respuesta válida.

El hecho de tener los comentarios del docente es otra manera de mejorar las traducciones y de involucrarlos en el curso ya que hay una interacción entre estudiante y docente. Esta interacción también se apreció en los diarios semanales que se incluyeron. El objetivo de los diarios es recibir comentarios sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera. Por ejemplo, un estudiante comentó que ya tenía experiencia con el español por haber estudiado en un colegio de inmersión, pero que incluso así encontró que el curso era más difícil que el resto de los cursos que tomó de español y le ayudó con su nivel de español. Por lo general, completar los diarios era importante para que los estudiantes pensasen en su aprendizaje y se motivasen a pensar más profundamente ya que recibían comentarios del docente. Por ejemplo, después de leer un diario el docente interactúa con preguntas de seguimiento. El estudiante lee las dudas o preguntas del docente y

CC BY NC ND

en el diario de la siguiente semana el estudiante responde a dichos comentarios. Dicha interacción les ofrecía apoyo.

5. SOBRE LOS RESULTADOS POSTERIORES

En la sección anterior se detallaron resultados de todos los ciclos, pero el ciclo 8 merece ser más detallado ya que de dicho ciclo surgieron principios de diseño al analizar nuevamente los ciclos previos.

La evaluación final de los estudiantes la completaron solamente 25 estudiantes de 60 que había matriculados en el curso del ciclo 8. La encuesta final que recoge la evaluación de los estudiantes incluyó una pregunta para saber qué actividad del curso los ayudó más a desarrollar la competencia traductora. Trece estudiantes aplaudieron el proceso de evaluación de las entradas individuales. Apreciaron recibir comentarios en sus traducciones antes de la entrega final ya que aprendían de sus errores y podían mejorar la traducción final. Un estudiante comentó que lo que más odiaba era trabajar con las entradas individuales, pero que era la actividad más beneficiosa para su aprendizaje comparada con el resto de las tareas. Esta satisfacción también se apreció en los diarios semanales que los estudiantes escribían y en los correos electrónicos escritos al docente agradeciendo las aclaraciones sobre sus dudas. Cuando se les preguntó sobre lo que menos les gustó del curso o lo que no contribuyó a su aprendizaje, solamente un alumno no se mostró satisfecho con el proceso de las entradas individuales, ya que argumentaba pasar muchas horas preparando las traducciones y no obtenía la calificación deseada. El problema era el estar muy ocupado debido a su trabajo y las seis clases que llevaba durante el semestre. La falta de tiempo impedía entregar las tareas el miércoles para recibir comentarios del profesor. A pesar de que los estudiantes estaban satisfechos con el proceso de evaluación de las entradas individuales también surgieron comentarios sobre las instrucciones y las reglas de evaluación. Tres estudiantes anónimos comentaron que al principio les resultó difícil comprender las instrucciones y que las reglas para evaluar necesitaban ser más específicas.

Linguameeting fue la segunda herramienta que los estudiantes consideraron importante para desarrollar la competencia traductora. Doce estudiantes apreciaron tener contacto con un hispanohablante de su edad que los ayudaba a mejorar la pronunciación, a conversar naturalmente y a practicar la destreza oral fuera del contexto del aula que los acercaba a la cultura hispana. Además, ningún estudiante mencionó que tuvo problemas con la herramienta en cuanto a las conversaciones que mantuvieron con los tutores. Solo un estudiante comentó que no se usase ZOOM por tener una mala conexión, pero el problema era con su conectividad y no con la herramienta en sí. Este hecho se comprobó revisando las grabaciones de las reuniones con *Linguameeting* y siendo un solo estudiante el que tuvo problemas en las reuniones.

Los *diarios*, la herramienta de *Pronounce Live* y los videos de *lecciones grabadas* también se mencionaron como ayuda para desarrollar la competencia traductora. Algunos estudiantes escribieron que en general el curso estaba muy bien diseñado y cada herramienta lo ayudaba a mejorar el español.

BY NC ND

6. LA EVALUACIÓN DE DBR

Como diseñadores de cursos y profesores de lengua a veces es muy difícil eliminar el material que diseñamos ya que el docente pone muchas horas de trabajo en dichos materiales. El profesor tiene el conocimiento y entrenamiento de la materia que enseña pero, si queremos cumplir nuestra labor de educar, hay que considerar lo que es importante para aprender la lengua extranjera cuando el alumno tiene un nivel determinado y más aun cuando el nivel de los alumnos varía. Así pues, en el ciclo 8 se eliminaron lecciones grabadas sobre las modalidades de la traducción que ciclo tras ciclo no habían despertado el interés de la mayoría de los estudiantes. También, se eliminaron todas las entradas individuales para crear nuevas con un proceso enfocado en el aprendizaje del estudiante y no en la practicidad para el profesor. Al docente le es más conveniente poner una calificación, dar comentarios finales sobre la traducción y seguir con otra actividad ya que es muy agotador comentar y hacer un seguimiento de las traducciones ofreciendo dos o tres oportunidades para que el estudiante mejore su traducción y por tanto su competencia traductora.

En el ciclo 8 se agregaron nuevas herramientas como *Pronounce Live* o la entrega de *diarios* para seguir mejorando la lengua al desarrollar la competencia comunicativa y motivar a los estudiantes con el aprendizaje de la segunda lengua. La creación de nuevas actividades y el esfuerzo que pone el docente merece la pena cuando nos damos cuenta que hemos cumplido los objetivos fundamentales del curso impartido.

Del estudio iterativo del curso de *Español 351* nacen dos principios de diseño que también responden a la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla la competencia traductora mediante el material usado en el curso?

1. Involucrar y motivar: Seguir de cerca la cita de Benjamin Franklin "*Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo*" es de suma importancia para desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para la competencia comunicativa en las dos lenguas que es una de las subcompetencias necesarias para desarrollar la competencia traductora. Los estudiantes evaluaron las lecciones grabadas de los ciclos 1 al 7 como complejas y eran lecciones que solamente enseñaban contenido para que después los estudiantes identificasen conceptos mediante pruebas. Sin embargo, dichas lecciones o pruebas no involucraban al estudiante con actividades que les ayudasen a comprender dicho material. Las actividades de *Linguameeting* y las *entradas individuales* involucran al estudiante mediante la interacción y la retroalimentación. Los *diarios* obligan al estudiante a analizar el material y darse cuenta si lo comprenden o si por lo contrario todavía necesitan ayuda.
2. Oportunidad de aprender la segunda lengua: El uso de traductores digitales como GT hoy día forma parte de la vida de los estudiantes de una lengua extranjera. Ya en el ciclo 4 el docente tenía evidencia del uso de GT y más evidencia hubo en los ciclos 5, 6 y 7, pero esa evidencia a veces es difícil de probar. Puede ser frustrante para el docente saber que un estudiante usa dicha herramienta con cualquier actividad sin considerar el proceso de ASL. Pero, animo a todos los docentes de lengua a usar la herramienta para nuestro y el beneficio del estudiante. Antes de que el estudiante use dicha herramienta el docente puede crear cualquier actividad haciendo uso del texto que GT pudiese ofrecer. Si usamos dicha herramienta el estudiante tiene que

CC BY NC ND

buscar otras estrategias para completar la actividad. Esa estrategia podría ser la interacción entre el docente y el alumno.

7. CONCLUSIONES

Gracias al método de DBR el diseño del curso universitario de *Español 351* ha mejorado año tras año para que el alumno obtenga lo máximo de una enseñanza a distancia. Diseñar un curso a distancia no es tarea fácil para tener a la mayoría de los estudiantes satisfechos. En el aula hablamos con ellos y por muy ocupados que estemos podemos ver las necesidades de cada estudiante. Sin embargo, el docente en un curso ofrecido a distancia no tiene las mismas oportunidades para interactuar y asistir a los estudiantes. Los hay los que andan muy atareados y a pesar de necesitar ayuda no aparecen a las horas de tutoría. Sin embargo, un seguimiento del material mediante DBR abre los ojos para aceptar lo que funciona y lo que no funciona tan bien.

Prueba de ello fue que se incluyó un proyecto final de traducción en grupo en los ciclos 1,2, 4 y 5 porque se conocían los siguientes beneficios para los estudiantes: (1) una actividad colaborativa los involucraba en la materia al tener que comentar, criticar o apoyar la traducción de otro grupo. (2) Los ayudaba a pertenecer a una clase ya que tenían contacto con un grupo más reducido y también con el resto de los estudiantes. (3) Los ayudaba a desarrollar la competencia traductora porque identificaban problemas como la interferencia, precisión, vocabulario, o comprensión del texto. (4) Este tipo de colaboración permitía que los estudiantes tomasen las riendas de su propio aprendizaje. A pesar de los beneficios que el proyecto final ofrece para el aprendizaje de una segunda lengua y a pesar de haber implementado dicha actividad durante semestres, dejó de funcionar en el ciclo 5. Sin embargo, esto no quiere decir que la actividad sea mala, sino que los estudiantes que llegan al aula cambian con el tiempo. Hay oleadas de estudiantes de nivel apropiado o con un nivel superior al que se espera en un curso. Otras veces las oleadas de estudiantes de segunda lengua llegan con niveles más bajos.

DBR ayudó a mejorar la enseñanza del curso haciendo los cambios necesarios para el beneficio de los estudiantes. Como se mencionó al principio del artículo la honestidad, comunicación y confianza son claves para que el estudiante tenga éxito y el docente puede asistirlos mediante la interacción que tiene con ellos. ¿Cómo lograrlo? Si se enseña a distancia las actividades colaborativas como las de *Linguameeting*, la interacción mediante comentarios a las traducciones y las oportunidades para mejorarlas son fundamentales para que el estudiante desarrolle la competencia traductora. Ahora bien, el ofrecer dos o tres oportunidades sin dar una respuesta concreta consume demasiado tiempo del docente, sobre todo cuando los comentarios son densos con el fin de que el estudiante aprenda de ellos. Sin embargo, si sentimos que hemos cumplido nuestra labor de educar vale la pena dicho esfuerzo.

REFERENCIAS

Bush, M. y Sorensen, M. 2013. An alternate reality experience for language learning: A design-based evaluation. En *Design-Based Research in CALL. CALICO Monograph Series. Vol. 12*, 81–107.

BY NC ND

Colina, S. 2003. Toward an empically-based translation pedagogy. En B. J. Baer y Geoffrey S. Koby eds. *Beyond the ivory tower: Rethinking translation pedagogy. Vol. 7*. Amsterdam: John Benjamins, 29–59.
Faber, A. y Turrero-Garcia, M. 2020. Online translators as a pedagogical tool. The FLTMAG <https://fltmag.com/online-translators-as-a-pedgagical-tool> (acceso: 15/06/2021).
Gile, D. 2009. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins.
Hung, H.T. 2013. Capitalizing on the dual goals of design-based research in computer-assisted language learning contexts. En *Design-Based Research in CALL. CALICO Monograph Series. Vol. 12*, 67–80.
Hurtado Albir, A. 1996. La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción. *Sendebar* 7: 39–57.
Hurtado Albir, A. 2001. La competencia traductora y su adquisición. *Revista de Traducción* 6: 34–45.
Hurtado Albir, A. 2004. *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
Jiménez-Crespo, M. 2017. The role of translation technologies in Spanish language learning. *Journal of Spanish Language Teaching* 4: 181–193.
Lomicka, L. 2020. Creating and sustaining virtual language Communities. *Foreign Language Annals* 53: 306–313.
Marqués, D. A. 2011. Las once competencias del traductor: El perfil ideal en servicios de traducción. *Comunicación, cultura y política: Revista de Ciencias Sociales* 4: 53–68.
Martínez–Álvarez, P. y Bannan, B. 2013. Blending practices: DBR and CALL to enrich emergent bilingual learners' concept and language development. En *Design–Based Research in CALL. CALICO Monograph Series. Vol. 12*, 127–156.
Muñoz, C. ed. 2006. *Age and the rate of foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
Murphy, V. 2021. Does mainstream education support multilingualism, and why should we care? Presentado en AESLA 38, Universidade da Coruña, 14 de abril.
Papavlasopoulou, S., Giannakos, M.N., Jaccheri, L. 2019. Exploring children's learning experience in constructionism–based coding activities through design–based research. *Computers in Human Behavior* 99: 415–427.
Pardo-Ballester, C. 2021. Student engagement for language learning in a translation course. Presentado en 15th annual International Technology, Education and Development Conference INTED.
Pardo-Ballester, C. y Rodríguez, J. C. 2009. Using Design-Based Research to guide the development of online instructional materials. In C. A. Chapelle, H. G. Jun e I. Katz eds. *Developing and evaluating language learning materials*. Ames, IA: Iowa State University, 86–102.
Pitso, T. 2015. Developing creativity in advanced undergraduates: A design–based research approach. *SAGE Research Methods Cases*. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446273050145493 12> (acceso: 15/06/2021)
Reeves, T. 2006. Design research from a technology perspective. En J.van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney y Nieveen, N. eds. *Educational design research: The design, development and evaluation of programs, processes and products*. New York: Routledge, 52–56.
Rodríguez, J. C. y Pardo–Ballester, C. 2013. Design-Based Research in CALL. *CALICO Monograph Series. Vol. 12*, 183–209.
Valdés, G. 2001. Heritage language students: Profiles and possibilities. En J. K. Peyton, D.A. Ranard y S. McGinnis eds. *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. McHenry: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 4–5.
Wang, F. y Hannafin, M. 2005. Design-Based Research and technology – enhanced learning environments. *Educational Technology Research & Development* 53(4): 5–23.

CC BY NC ND