



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias de la Educación
Magíster Pedagogía para la Educación Superior**

**CARACTERIZACION DE LA PRAXIS DOCENTE
EN ASIGNATURA DE LA CARRERA DE TRADUCCION EN
INGLES Y PROPUESTA TALLER DE USO DE TICs PARA
MEJORAS EN LA DIDACTICA DE LAS CLASES.**

**Tesis para optar al Grado Académico de
Magíster en Pedagogía en Educación Superior**

**Tesista: Evelyn González Lagos
Profesor Guía: Dr. Francisco Cisterna Cabrera**

Chillán, Julio de 2013

Doy gracias a Dios por darme la fuerza para finalizar esta meta. También agradezco profundamente a mi familia, padres, hermanos, a mi amado hijo y esposo, quienes me apoyaron y animaron incondicionalmente durante esta etapa.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
CAPÍTULO 1: EL PROBLEMA DE INVESTIGACION	6
1.1 Antecedentes del Problema	7
1.2 Explicitación del problema de investigación	9
1.3 Justificación del problema de Investigación	9-11
1.4 Pregunta de Investigación	11
1.5 Objetivo General	11
1.6 Objetivos específicos	11
1.7 Categorías	12
1.8 Sub – Categorías	12
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	14
2.1 La Didáctica de la Traducción	15
2.2 Aportes de las Teorías Generales en la adquisición de una segunda lengua	16
2.2.1 Hipótesis de Identidad	16
2.2.2 Análisis Contrastivo	16
2.2.3 Análisis de Errores	17
2.2.4 Teorías de las Variedades del Aprendizaje	17
2.2.5 Hipótesis del Input (Krashen)	18
2.2.6 Klein. Adquisición Espontánea, adquisición aguda	20
2.2.7 Vigotsky y el aprendizaje de una Lengua Extranjera	20
2.3 Teoría de Aprendizaje de Segundas Lenguas	22
2.4 Métodos De Aprendizaje De Inglés Como Segunda Lengua	24
2.4.1 <i>El método de gramática-traducción</i>	24
2.4.2 El método directo	26
2.4.3 El método audio lingue	27
2.4.4 El método de la comunidad	28
2.4.5 Suggestopedia (de Lozanov, 1979)	29

2.4.6	El método del silencio	29
2.5	La Interlengua	31
2.6	La Evaluación del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.	36
2.7	Evaluación en el aula	38
2.7.1	Evaluación diagnóstica	40
2.7.2	Evaluación Formativa	40
2.7.3	Evaluación sumativa	41
2.8	Formas de Evaluación	42
2.9	Importancia de la autoevaluación y de la coevaluación.	45

CAPITULO 3: DISEÑO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION

3.1	Tipo de Investigación: Descriptiva	48
3.2	Unidad y Sujetos de Estudio	49
3.3	Instrumentos	49
3.4	Criterios para analizar la información	53

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1	Presentación de los resultados de la investigación.	55
4.2	Síntesis interpretativa de respuestas para cada categoría.	55
4.3	Triangulación de resultados por estamento.	57
4.4.	Sobre la Praxis Pedagógica en el ámbito didáctico	58
4.5	Sobre la Praxis Pedagógica en el ámbito evaluativo	59
4.6	Discusión De Resultados E Interpretación De La Información	59
4.6.1	Praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica:	60
4.6.2	Praxis Pedagógica en el ámbito de la evaluación	61
4.6.3	Síntesis de resultados	62
4.7	Revisión Documental	64
4.8	Aportes	65

CAPITULO 5. PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA INNOVACION

5.1 Introducción	68
5.2 Objetivos de la Propuesta	68
5.3 Fundamentación Teórica	69
5.4 Actividades Pedagógicas De La Propuesta	72

CAPITULO 6. CONCLUSIONES GENERALES

6.1 Del Proyecto de Investigación	156
6.2 Síntesis De La Propuesta.	157
6.3 Plan De Acción Para Validar La Propuesta Pedagógica	158

CAPITULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

7.1. Bibliografía de la investigación	161
7.2 Bibliografía de la Propuesta	163

CAPITULO 8. DOCUMENTOS ANEXOS

INDICE DE TABLAS	168
TABLA N° 1: Respuestas de entrevistados correspondientes a Estamento de estudiantes	168
TABLA N° 2: Síntesis interpretativa de respuestas inferidas desde cada sujeto a cada subcategoría. Estamento de estudiantes	171
TABLA N° 3: Síntesis interpretativa de respuestas inferidas de cada sujeto para cada categoría. Estamento de estudiantes	176
TABLA N° 4: Síntesis interpretativa de respuestas para cada categoría considerando todo el estamento de estudiantes	179
TABLA N° 1: Respuestas de entrevistados correspondientes a estamento de docentes	180
TABLA N° 2: Síntesis Interpretativa de respuestas inferidas desde cada Sujeto a cada subcategoría. Estamento de docentes	186
TABLA N° 3: Síntesis interpretativa de respuestas inferidas desde cada Sujeto a cada categoría. Estamento de docentes	187

CAPITULO 1: EL PROBLEMA DE INVESTIGACION

1.1 Antecedentes del Problema

La traducción como medio para la adquisición del idioma, hasta no hace mucho, ha gozado de mala reputación generalizada, debido, en primer lugar, al método tradicional de gramática-traducción que obligaba al aprendizaje memorístico de extensas listas de vocabulario y reglas gramaticales normativas que debían ponerse en práctica mediante la traducción sistemática de frases. En segundo lugar, la traducción mecánica se ejecutaba sobre oraciones o breves textos descontextualizados y en tercer lugar la traducción se confeccionaba de forma muy literal siendo ésta la única versión correcta o admisible. Este tipo de traducción mimética, resultó pedagógicamente perjudicial pues como se señala comúnmente cada traducción es producto de la recepción de un individuo con una personalidad diferente a la de otro receptor y desde ese punto de vista no puede existir una única traducción correcta. (Bachmann ,1994:15).

En contra de todos estos presupuestos dogmáticos, los métodos posteriores desdeñaron por completo y de forma hiperbólica toda posibilidad de traducción y contribuyeron aun más al declive de la traducción y al método gramática-traducción tradicional en sí, desplazándolo por otros planteamientos revolucionarios que daban preeminencia a la expresión y composición libres sin tan siquiera habilitar un espacio mínimo para la lengua materna. A pesar de todos estos antecedentes, persistimos en la idea de que la enseñanza de la traducción es un elemento muy importante en la formación de los futuros traductores. Son numerosos los estudios, trabajos o monografías, que dejan entrever esa relación natural entre aprender un idioma extranjero y traducirlo. Valgan al respecto algunas ideas interesantes manifestadas por algunos especialistas e investigadores: “En vez de negar lo evidente, sería más práctico orientar la tendencia natural a la traducción en provecho del aprendizaje”. (cf. Konigs cit en Bachmann, 1994:14). Ya Malmberg, apuntaba la evidencia de que: “Todos necesitamos traducción, todos traducimos, y debe haber algún lugar para la traducción en la enseñanza de idiomas en algún nivel y hasta un grado que

dependerá de los objetivos de la enseñanza”. (Malmberg, 1971) También Santoyo señala: “Vivimos así inmersos, querámoslo o no, en una cultura cuyo rasgo más característico, más señalado y decisivo es el ser una cultura traducida”. (Santoyo, 1983:41).

En el marco de las clases de la carrera traducción en inglés, una de las tipologías textuales que más problemas plantea al alumnado es la traducción de textos técnicos. Como traductores conocemos la variedad de textos técnicos que existen en la actualidad y que comprende desde los sencillos folletos de instrucciones de una herramienta hasta el más complejo manual técnico de un artefacto que hasta ese momento desconocíamos que existiera.

Yendo un poco más allá y situándonos en la esfera de los que contamos con una formación lingüística, también somos conscientes de que en muchos casos la calidad de traducción de dichos textos deja mucho que desear, siendo algunos pasajes totalmente ininteligibles. La “deformación” lingüística nos hace intentar buscar una explicación a los errores que percibimos en dichos textos, lo cual a veces no es tan fácil como a priori pueda parecer.

Ciertamente, los textos pueden presentar errores “menores” de todo tipo (ortográficos, tipográficos, errores de concordancia, etc.) que pueden deberse a muchos factores, siendo uno de los más frecuentes el descuido ante la no revisión del producto final. Sin embargo, estos errores, no implican un no entendimiento del contenido del texto.

El verdadero problema reside en otro tipo de errores “mayores” que normalmente aparecen en textos técnicos traducidos y que el lector percibe. Dichos errores se deben al no estudiar previamente el texto ni familiarizarse con la terminología técnica del mismo.

Pero, ¿cuál es la estrategia didáctica que utiliza un profesor al enseñar a traducir a la hora de analizar este tipo de textos? La situación a la que se enfrenta todo docente de la rama de la traducción es mucho más compleja de todo lo expuesto hasta ahora, ya que el público con el que trata esta figura docente no es el formado por consumidores normales de este tipo de textos, sino por futuros traductores de esta modalidad textual, siendo, de esta forma, verdaderamente necesario realizar un análisis concienzudo de todos estos problemas “mayores”. El objetivo consiste en que los alumnos sean capaces de vislumbrar la gran complejidad que entraña la adecuada transmisión pragmática de toda una serie de conceptos, vivencias e imágenes de un texto de un idioma a otro, es decir, de “transportar” toda una gran carga pragmática del texto origen a un texto meta.

1.2 Explicitación del problema de investigación

Basándose en los resultados académicos (calificaciones) y testimonios de los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación en Inglés de la Universidad de Concepción, se ha identificado la existencia de falencias en el ámbito didáctico y evaluativo en la enseñanza de la asignatura Metodología y Práctica de la Traducción, en sus distintos niveles, lo que da como resultado una alta tasa de reprobación por parte de los estudiantes.

1.3 Justificación del problema de Investigación

La importancia del problema como objeto de estudio se basa fundamentalmente en que mucho se ha escrito sobre traducción, pero no tanto sobre lo que en buena medida ha provocado semejante interés por esta disciplina: la didáctica de la traducción. Y es que, para formar a los futuros traductores, es necesario conocer la naturaleza y objetivos de lo enseñado para, consecuentemente, elaborar materiales metodológicos idóneos que recojan las diferentes etapas y fases del

proceso de análisis y traducción de un texto original. (Rosario García López, 2004: 290).

Nadie sabe a ciencia cierta qué criterios son los decisivos para dotar a un buen traductor de las herramientas necesarias que le sirvan de apoyo y ayuda al analizar un texto de la lengua original o al realizar el proceso intertextual.

El objeto de estudio y de trabajo del traductor, el texto, es una entidad sumamente variable. Cada texto, aun siendo de la misma clase, manifiesta condiciones de creación que dan lugar a una gran variedad de estructuras, funciones y a receptores posibles. A pesar de esto y aunque no se pueda llegar a predecir todas las situaciones traslativas, ni siquiera se puedan contemplar todos los textos y encargos de traducción posibles, se puede concebir la clase de traducción temática y organizativamente como interacción profesor – alumno efectiva para la práctica, diseñando estrategias, técnicas y métodos eficaces y estableciendo un equilibrio necesario entre teoría y práctica. Se podría partir de planteamientos muy simples como son los siguientes: como todo acto de comunicación traducir es una actividad mental en la que se puede distinguir procedimientos elementales (son procesos traslativos ya solucionados por el propio individuo que se producen al traducir rutinariamente) y procedimientos relativamente complejos (por múltiples causas). De esta dicotomía se desprenden consecuencias ya generales para la DT (didáctica de la traducción): la enseñanza debe tender a solucionar los procedimientos complejos que pueden ser debidos a problemas lingüísticos, problemas textuales, problemas temáticos o problemas puramente traslativos. (Pilar Elena García, 1993:65-66).

Se puede enseñar a traducir a través de la discusión de problemas de traducción, a través de la demostración de las ventajas o inconvenientes de determinados procedimientos traslativos, y a través también de la evaluación de los resultados de la traducción (propia o ajena). Naturalmente esto supone como punto de partida tanto el dominio de las lenguas como el buen conocimiento de los textos,

sin olvidar la importancia del saber sociocultural de los dos mundos implicados en la traducción.

En el área de la traducción tal vez no existan ni puedan existir nunca “grandes soluciones”. Una DT no puede funcionar como una colección de recetas de traducción y probablemente nunca funcionara así, pero existe la estrategia minuciosa de los pasos pequeños. El traducir como una operación basada en parte en conceptos, en parte en datos: el traducir como una combinación de procesos cognitivos y asociativos: el traducir como una combinación aparentemente contradictoria entre profundidad en la elaboración textual y rapidez en el trabajo.

1.4 Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las características de la Praxis pedagógica de los docentes que imparten la asignatura “Metodología y Práctica de la Traducción” en la carrera de Traducción en Inglés de la Universidad de Concepción, Chile, en cuanto a los ámbitos didáctico y evaluativo?

1.5 Objetivo General

Caracterizar las estrategias didáctica y evaluativa utilizadas por los docentes de la carrera de Traducción en Inglés de la Universidad de Concepción, Chile, en la enseñanza de la asignatura “Metodología y Práctica de la Traducción”

1.6 Objetivos específicos

1.6.1 Describir las estrategias didáctica y evaluativa utilizadas por los docentes de la carrera de Traducción en Inglés de la Universidad de Concepción, Chile en la enseñanza de la asignatura “Metodología y Práctica de la Traducción” desde el ámbito didáctico.

1.6.2 Describir las estrategias didáctica y evaluativa utilizadas por los docentes de la carrera de Traducción en Inglés de la Universidad de Concepción, Chile, en la enseñanza de la asignatura “Metodología y Práctica de la Traducción” desde el ámbito de la evaluación de los aprendizajes.

1.7 Categorías

Las siguientes definiciones conceptuales se basan en el planteamiento de Diez y Roman (2001).

A. Praxis pedagógica en el ámbito didáctico:

Se refiere a la praxis docente en el ámbito didáctico, entendido éste como el espacio de la transmisión de los contenidos escolares, en donde el elemento central es la acción de la “transposición didáctica”

B. Praxis pedagógica en el ámbito evaluativo.

Se refiere a la praxis docente que tiene por finalidad la validación de los aprendizajes escolares con su correspondiente expresión en resultados de acuerdo con una escala numérica de calificación.

1.8 Sub – Categorías

A.1 La planificación didáctica.

Se refiere a la praxis docente en el ámbito de las planificaciones concretas, expresadas como estrategias, que se elaboran para facilitar el aprendizaje de los contenidos escolares en el aula. Esta organización se programa para un periodo equivalente a la duración del curso y requiere especificaciones para cada momento o etapa de su desarrollo.

A.2 Estrategias Metodológicas.

Se refiere a la praxis docente en el ámbito de las acciones de enseñanza para el aprendizaje de los alumnos.

A.3 Recursos didácticos.

Se refiere a los materiales y medios que utilizan los docentes para desarrollar el proceso de transposición didáctica.

B.1 Concepciones evaluativas. Está referido a la praxis docente que tiene por finalidad la validación de los aprendizajes escolares con su correspondiente expresión en resultados de acuerdo con una escala numérica de calificación.

B.2 Los criterios de evaluación. Se refiere a los parámetros que aplican los docentes para realizar el proceso de validación de los aprendizajes escolares.

B.3 Procedimientos de Evaluación. Se refiere a los aspectos operacionales de la evaluación educacional como los instrumentos, escalas de calificación, ponderaciones, frecuencia de los eventos evaluativos. Las características esenciales de los procedimientos de evaluación deben ser muy variadas, de modo que permitan evaluar los distintos tipos de capacidades y contenidos curriculares y contrastar datos de evaluación de los mismos aprendizajes obtenidos a través de sus distintos instrumentos. Además, deben poder ser aplicados tanto por el profesor como por los alumnos en situaciones de autoevaluación y de coevaluación.

Deben entregar información concreta de lo que se pretende evaluar y utilizar distintos códigos (verbales, orales, escritos, gráficos, numéricos, audiovisuales, etc...) cuando se trate de pruebas dirigidas al alumno, de modo que se adecuen a las distintas aptitudes y que el código no mediatice el contenido que se pretende evaluar. Romero y Vargas (2001).

CAPÍTULO 2: MARCO TEORICO

2.1. La Didáctica de la Traducción

En primer lugar, podemos recordar que hasta mediados del siglo XX la traducción era considerada como un medio para aprender la lengua extranjera y sólo recientemente se ha convertido en objeto de aprendizaje comenzando a desarrollar su propia didáctica independiente de la lengua. La Rocca, M. (2007).

Una concepción de la lengua como sistema, típico de la lingüística estructural (Saussure, 1976), con el cambio de paradigma en lingüística, se ha pasado a una consideración de la lengua como instrumento de comunicación, típico de la lingüística funcional y, por último, se ha instaurado una nueva concepción, la de la lengua como vehículo de comunicación intercultural (Byram, 2001). En este contexto, se inserta la definición de la traducción como habilidad de comunicación intercultural (Consejo de Europa, 2002).

Desde una perspectiva didáctica, podemos distinguir entre dos diferentes acepciones del término traducción: traducción-producto y traducción-proceso. La primera (traducción como producto) es el resultado de la segunda (traducción como proceso): es el texto que resulta de la operación de traducción y, en un contexto institucional, es el que se utiliza generalmente para evaluar la competencia traductora del estudiante. La Rocca, M. (2007).

Se incluyen teorías y conceptos que derivan de diferentes disciplinas como las ciencias psicológicas y cognitivas y las pedagógicas, junto con las disciplinas que conforman su epistemología disciplinar propia. En efecto, la didáctica de la traducción es la disciplina que se ocupa de los problemas inherentes a la enseñanza de la traducción. Las disciplinas que conforman esta investigación en un primer nivel teórico disciplinar son, por tanto, la didáctica, la evaluación y la traductología, que nos indicará qué enseñar, es decir, qué es la traducción.

2.2 APORTES DE LAS TEORÍAS GENERALES EN LA ENSEÑANZA Y ADQUISICION DE UNA SEGUNDA LENGUA.

2.2.1 Hipótesis de Identidad:

Los defensores de la *hipótesis de identidad* sostienen que el aprendizaje de segundas lenguas (L2) es un proceso similar al aprendizaje de la lengua materna (L1), en otras palabras, que el aprendizaje de la primera y segunda lengua es básicamente un mismo proceso regido por las mismas leyes (W. Klein 1986: 23). Sin embargo, quizás sería más prudente, como hacen ciertos autores, por ejemplo, Jakovobits (1970), Wode (1974, 1981), Burt y Dulay (1980) (citados en W. Klein 1986: 23), abogar por una hipótesis de '*identidad esencial*', aunque el problema en este caso reside en ver qué elementos pueden ser considerados como esenciales en la adquisición de una lengua en contraposición a aquéllos que no lo son (W. Klein 1986: 23 – 24). (Para comprender mejor cómo se adquiere la primera lengua, véase Alison J. Elliot 1981: 90 y ss.; W. Littlewood 1984: 7 y ss.)

2.2.2 Análisis Contrastivo

Para el *análisis contrastivo*, la adquisición de la segunda lengua está determinada por la estructura del primer lenguaje del aprendiz. Así pues, si la estructura objeto de estudio en una segunda lengua es similar a otra característica de la primera lengua del aprendiz, éste no tendrá problema en aprenderla porque se producirá una '*transferencia positiva*'. Si, por el contrario, la estructura que ha de ser aprendida en el segundo idioma difiere de las que son propias de su primera lengua, las dificultades de aprendizaje aumentarán debido a una '*transferencia negativa*' o '*interferencia*'. (W. Klein 1986: 25). (Ver Gass y Selinker, 1983; Kellerman y Sharwood- Smith, 1985; Rechert y Raupach, 1985; citados en W. Klein 1986: 26).

2.2.3 Análisis de Errores

El *análisis de errores* guarda estrecha relación con la hipótesis contrastiva, pero difiere de ella fundamentalmente en que se ocupa de los errores atribuibles no sólo a una interferencia sino a todas las fuentes posibles: *errores interlinguales (interlingual errors)*, llamados ‘transferencia negativa’ o ‘interferencia’ por la hipótesis contrastiva; *errores intralinguales (intralingua errors)* dentro del lenguaje objeto, similares a los que cometen los niños cuando están aprendiendo su lengua materna; errores debidos al contexto sociolingüístico de comunicación; errores causados por el uso de estrategias cognitivas y psicolingüísticas; y errores fruto de innumerables variables afectivas (H. D. Brown 1987: 169 – 185).

2.2.4 Teorías de las Variedades del Aprendiz

Las **teorías de las variedades del aprendiz** ven la adquisición de la segunda lengua como una serie de transiciones lingüísticas de una variedad a otra dotadas de una cierta sistematicidad: *‘El proceso de la adquisición de la lengua se puede construir como una serie de transiciones de una variedad a la siguiente, y dichas transiciones revelan nuevamente una sistematicidad inherente.’* (“*The process of language acquisition can be construed as a series of transitions from one variety to the next, and these transitions again reveal an inherent systematicity.*” (W. Klein 1986: 29). El autor más influyente dentro de esta corriente fue Selinker (1972) (citado en W. Klein 1986:29.), que propuso el término interlenguaje (interlanguage). Dicho término se define como el sistema lingüístico que un aprendiz construye en su camino hacia el dominio de la lengua objeto, es decir, constituye un estadio intermedio entre su lengua nativa y el lenguaje objeto (Brown 1987: 169). Esta teoría supone un paso hacia delante sobre la hipótesis contrastiva - que considera la relación entre la lengua nativa del aprendiz con la lengua objeto - y el análisis de errores - que contrasta la performance (‘ejecución’) del aprendiz y la lengua objeto -. La *interlengua* tiene en cuenta los tres

elementos, incorporando de un modo explícito el análisis contrastivo de la interlengua del aprendiz con su lengua nativa y el lenguaje objeto (Ver exposición detallada de esta teoría en H. D. Brown 1987: Capítulo 9.)

Un *pidgin* es un lenguaje simplificado usado por hablantes de diferentes lenguas fundamentalmente con propósitos comerciales. Su principal peculiaridad es que toma elementos tanto de la lengua objeto como de la lengua nativa e incluso puede desarrollar características propias (T. McArthur 1992: 778 – 781). Por todo ello, muchos investigadores (por ejemplo, W. Klein 1986: 31 – 32; H. D. Brown: 1987: 192) han considerado este tipo de lenguaje como un caso especial de adquisición de segundas lenguas. Prueba de ello, es lo que A. M. Zurita (1998) llama *Spanglish*, una mezcla entre español e inglés, característica de las primeras etapas de aprendizaje de nuestros alumnos. Nuestra principal tarea en este campo es evitar que dicho pidgin se fosilice y dificulte la adquisición de la lengua objeto.

2.2.5 Hipótesis del Input (Krashen)

Una de las teorías que más ha influido en el área de la adquisición de segundas lenguas ha sido, sin lugar a dudas, la '**hipótesis del input**', a la que S. D. Krashen ha dedicado una monografía (1985). Krashen sitúa la hipótesis del input en un marco de referencia formado por cinco hipótesis en un intento de fundamentar una Teoría de la adquisición de segundas lenguas:

1. Hipótesis de la Adquisición – Aprendizaje: La adquisición para Krashen es un proceso subconsciente idéntico al que utilizan los niños al adquirir su primera lengua. El aprendizaje, por el contrario, es un proceso consciente que da lugar a un conocimiento sobre la lengua. Además, Krashen asegura que aquello que se ha aprendido conscientemente no se puede transformar en adquirido o viceversa. De acuerdo con estas ideas la enseñanza implícita de una lengua estaría reñida con la adquisición de la misma. Sin embargo, y teniendo presentes a otros autores

que cuestionan esta separación tan radical que plantea Krashen (Ver R. Ellis 1984: 161 – 167; Las respuestas de McLaughlin y Bialystok en H. D. Brown 19872: 189 - 191 para una visión más completa, preferimos no hacer distinción entre los vocablos *adquisición* y *aprendizaje*.

2. Hipótesis del Orden Natural, que postula que los hablantes adquieren las reglas del lenguaje en un orden predecible.

3. Hipótesis del Monitor: Esta hipótesis defiende que mientras la capacidad para producir emisiones lingüísticas es propia de nuestra competencia adquirida, el aprendizaje consciente funciona como editor o monitor, haciendo auto-correcciones o modificando el output antes o después de hablar o escribir.

4. Hipótesis del Input, que asegura que el lenguaje se adquiere '*comprendiendo input que contiene i+1*' ("*understanding input containing i +1*") (S. D. Krashen, 1985: 2), donde *i* simboliza nuestro nivel real de competencia e *i + 1* equivale al siguiente nivel de competencia según el orden natural de adquisición. Comprenderemos el lenguaje que no hemos adquirido todavía gracias a la ayuda del contexto.

5. Hipótesis del Filtro Afectivo, que funciona a modo de tamiz. Cuando se halla abajo (down) permite que el aprendiz adquiera el lenguaje sin dificultad, siempre que éste reciba el input comprensible apropiado. Si por el contrario, dicho filtro afectivo se encuentra arriba (up), el aprendiz entenderá lo que oye o lee, pero no lo adquirirá (Contrástese con la teoría de Roger, en H. D. Brown 19872: 70–72.). De aquí se deduce que la motivación y la seguridad de nuestros alumnos en sí mismos es muy importante y de estas cuestiones depende en gran medida que nuestras lecciones de vocabulario sean aprendidas de una manera exitosa.

2.2.6 Klein. Adquisición Espontánea, adquisición aguda

Klein (1986: 15 y ss.) propone distinguir entre adquisición del lenguaje espontánea, que se produce durante la comunicación diaria y está libre de cualquier intervención intencional o sistemática; y adquisición de lenguaje guiada, normalmente por un profesor o tutor. No obstante, sólo se trata de una distinción meramente funcional, ya que no cree que dicha distinción corresponda a diferentes modos de aprendizaje de la lengua.

2.2.7 Vigotsky y el aprendizaje de una Lengua Extranjera

Nos referiremos en este apartado a algunas consideraciones efectuadas por Vigotsky en referencia al aprendizaje de una lengua extranjera. Las mismas fueron realizadas para explicar las relaciones entre los conceptos espontáneos y los científicos.

Para Vigotsky (1995, p.148) “El desarrollo de los conceptos espontáneos del niño procede de modo ascendente, y el de sus conceptos científicos en forma descendente, hacia un nivel más elemental y concreto (...) un concepto científico comprende desde el principio una actitud ‘mediatizada’ hacia el objeto”. Esto no sucede con el espontáneo que se origina en las experiencias cotidianas del niño pero su evolución “debe haber alcanzado un determinado nivel para que el niño pueda absorber un concepto científico afín”. Queda clara la relación entre ambos y es entonces cuando Vigotsky introduce el tema del aprendizaje de un idioma extranjero diciendo que “la influencia de los conceptos científicos sobre el desarrollo mental del niño es análoga al efecto del aprendizaje de un idioma extranjero, un proceso consciente y deliberado desde su comienzo”.

Para Baquero (1996, p.129) “la construcción de conceptos científicos parte del contacto inicial con la definición verbal de los mismos, que requiere de la remisión comentada, a un sistema de conjunto en el que el concepto cobra sentido”. Entendemos que se parte de lo general a lo particular. De tal modo podría resultar

posible que un niño pueda enunciar una regla pero necesite de más tiempo para ponerla en práctica.

Es posible trazar un paralelismo entre el aprendizaje de la lengua oral en contextos de las experiencias cotidianas, y el aprendizaje del lenguaje escrito en la escuela, o entre el aprendizaje de la lengua nativa y el de una lengua extranjera. Surge en la fase superior del desarrollo un sistema estructural análogo en comparación con un sistema desarrollado en otra esfera durante una edad más temprana.

Creemos que con referencia al aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar nos encontramos frente al hecho de que por un lado el niño aprende un idioma que desconoce sobre la base de lo que ya conoce en el propio. Resulta imposible pretender que los alumnos no traduzcan o busquen el equivalente a su lengua materna de todas las expresiones que se le expliquen en la lengua extranjera, a pesar de que el docente muchas veces intenta no hacerlo. Ellos ya manejan o dominan la mayoría de los conceptos en su lengua nativa, por tanto solo necesitan del aprendizaje del nuevo código lingüístico para su comprensión. Por ello coincidimos con Vigotsky (1995, p.149) cuando dice que “el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera es contingente de un cierto grado de madurez en la nativa”. Por otra parte, también resulta que el estudio consciente y deliberado de un idioma extranjero facilita el dominio de formas superiores de la lengua nativa. “El niño aprende a considerar a su idioma como un sistema particular entre muchos, a ver sus fenómenos bajo categorías más generales, y esto conduce al conocimiento de sus operaciones lingüísticas” (Vigotsky, 1995, p.149,150).

2.3 Teoría de Aprendizaje de Segundas Lenguas

En la figura 1 recogemos las principales teorías de aprendizaje de segundas lenguas según la clasificación de J. L. González y M. Asensio (1998: 52).

1. Teorías innatistas

- 1.1. Teorías lingüísticas:
 - a) el enfoque inductivo de Greenberg
 - b) el enfoque deductivo de Chomsky
- 1.2. La teoría del monitor (Krashen)
- 1.3. Las perspectivas neurolingüísticas:
 - a) la hipótesis del período crítico (Lenneberg)
 - b) la teoría neurofuncional de Lamendella

2. Teorías ambientalistas (sociolingüísticas y psicosociales)

- a) el modelo de aculturación / pidginización (Schumann)
- b) el modelo de nativización (Andersen)
- c) el modelo de acomodación del discurso (Giles)
- d) la teoría de Labov
- e) el paradigma dinámico (Bickerton)
- f) el enfoque de la competencia comunicativa (Hymes)
- g) el estudio de las actitudes y la motivación (Gardner y Lambert)

3. Teorías interaccionistas

- 3.1. La teoría tipológico-funcional (Givón)
- 3.2. El modelo multifuncional del Grupo ZISA
- 3.3. La teoría del interlenguaje (Selinker)
- 3.4. Las teorías cognitivas
 - a) Bialystok
 - b) McLaughlin
 - c) la teoría integrada de Ellis.

Fig. 1 Tipos de Teorías sobre la Adquisición / Aprendizaje de segundas lenguas tomado de J. L. González y M. Asensio (1998: 52).

En un primer término, J.L. González y M. Asensio distinguen entre tres tipos de teorías basándose en el tipo de influencia que ejercen ciertos factores sobre el aprendizaje: A) **innatistas**, que defienden la existencia de una facultad innata al hombre que le permite aprender; B) **ambientalistas**, basadas en la importancia

del ambiente social y educativo del aprendiz; y C) **interaccionistas**, que tienen en cuenta tanto factores innatos como ambientales.

Dentro de las teorías **innatistas**, González y Asensio destacan las *teorías lingüísticas*, “*que defienden un componente lingüístico que sea innato y universal*” (J.L. González y M. Asensio 1998: 51), en su enfoque inductivo (Greenberg 1966) y deductivo (Chomsky 1981). En lo que respecta a la *Teoría del Monitor* de Krashen (1985), sus principales aportaciones ya han sido explicadas más arriba. A dicha explicación habría que añadir que Krashen cree en la existencia de un mecanismo especial en los niños, equivalente al *Language Acquisition Device (LAD)* de Chomsky (Krashen 1985: 2-3), que los prepara para aprender la lengua de una manera fácil y rápida. Las *perspectivas neurolingüísticas* se basan fundamentalmente en las implicaciones de la especialización cerebral en el aprendizaje de las lenguas. Entre ellas destacan la hipótesis que postula la existencia de un período crítico para el desarrollo del lenguaje (Hipótesis del Período Crítico, Lennenberg 1967) y la teoría neurofuncional de Lamandella (1977).

Dentro del grupo de **teorías ambientalistas** destaca el modelo de la Aculturación / Pidginización (Schuman 1978a, b), que defiende la idea de que los procesos de pidginización en contextos naturales son similares a los que se producen en los estudiantes durante las primeras fases de adquisición de segundas lenguas.

Muy relacionada con esta teoría se encuentra el modelo de Nativización de Andersen (1981). El enfoque de la competencia comunicativa de Hymes también resulta interesante, ya que centra su interés en la comunicación y negociación de significados, apostando de este modo por el uso de la lengua objeto de estudio durante el aprendizaje de la misma. Sin embargo, hay que tener en cuenta que cuando nos encontramos en el aula resulta bastante difícil, a veces imposible, que surja una comunicación similar a la de la vida real, ya que, entre otros inconvenientes, podemos encontrarnos con que el contenido de lo que el alumno dice en la clase está controlado en gran medida por el libro de texto o el profesor, o con que los diálogos no tienen lugar en situaciones realistas (A. Meziani 1998: 30-31).

Otras teorías, también de base sociolingüística y psicosocial, son el modelo de Acomodación del discurso de Giles (Giles y Byrne 1982), la teoría de Labov, el paradigma dinámico de Bickerton y el estudio de las actitudes y la motivación de Gardner y Lambert.

En el último grupo de teorías (***interaccionistas***), J. L. González y M. Asensio (ob. cit.) incluyen la *teoría Tipológico-Funcional* de Givón (1979), y el *Modelo Multidimensional del Grupo ZISA* (Meisel, Clashen y Pienemann 1981), que recoge conceptos tales como el de aprendibilidad y enseñabilidad. Las aportaciones de la teoría de la *interlengua*, propuesta por Selinker (1972), ya se han sido expuestas con anterioridad.

Entre las *teorías cognitivas* se destacan, por una parte, las de Bialystok (1978) y McLaughlin (1978, 1987), que niegan la separación tan tajante entre los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* propuesta por Krashen (1985: 1) y proponen la existencia de un *continuum* explícito / implícito para explicar la complejidad de la adquisición de segundas lenguas (Ver las respuestas de McLaughlin y Bialystok en H. D. Brown 1987: 189 – 191); y, por otra, la teoría integrada de Ellis (1990), que intenta conjugar las corrientes cognitiva y lingüística.

2.4 METODOS DE APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

2.4.1 El método de gramática-traducción

Este método es el primero conocido como tal en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y fue el que se utilizaba tradicionalmente para el aprendizaje de las lenguas clásicas, de ahí que paso a conocerse también como método “tradicional”. Su objetivo principal es, básicamente, el conocimiento de las palabras y reglas gramaticales de la lengua meta, de manera que el alumno pueda tanto entender oraciones como construirlas y, de esta forma, llegue a apreciar la cultura y la literatura de la lengua extranjera, adquiriendo al mismo tiempo, si cabe,

un conocimiento mas profundo de la suya propia, así como desarrollando su intelecto y capacidad de raciocinio. Neuner (1989:48)

Teóricamente, este método consiste en la enseñanza de la segunda lengua por medio de la primera, pues toda la información necesaria para construir una oración o entender un texto es facilitada a través de explicaciones en la lengua materna del discente. “La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda” (Richards/Rodgers, 1998: 11).

Se podrían diferenciar tres pasos esenciales para el aprendizaje de la lengua: la memorización previa de un listado de palabras;

1. el conocimiento de las reglas gramaticales necesarias para unir y relacionar esos vocablos en oraciones correctas, y
2. la realización de ejercicios, básicamente de traducción, tanto directa como inversa.

Estamos ante un método exclusivamente deductivo, en el que se parte siempre de la regla para llegar al ejemplo. La base esta en la forma escrita de la lengua, fundamentalmente literaria, guiada por criterios formales, y se dedica una atención prácticamente nula a aspectos de pronunciación y entonación, excluyendo, asimismo, cualquier atisbo de aspecto comunicativo.

Neuner tiene una visión metafórica de la lengua como un “edificio” construido sistemáticamente con “ladrillos lingüísticos” según unas reglas lógicas, la resume este autor afirmando que, con el método “de gramática y traducción”, el dominio de la lengua significa el conocimiento de la misma. Y, desde un punto de vista psicológico, este método esta basado en un concepto de aprendizaje cognitivo, es decir, en el entrenamiento del entendimiento, la aplicación de reglas y la memorización, que juega un papel determinante en el proceso de aprendizaje. Neuner (1989:147)

Como comentamos en el apartado anterior, hay que tener en cuenta que la enseñanza de lenguas extranjeras era, hasta mediados del siglo pasado, un privilegio de la educación superior o de las escuelas “de elite”, en el marco de la enseñanza publica, y, por tanto, el hecho de que el método “de gramática y

traducción” fuera considerado como el mas adecuado para aprender lenguas de una forma “cultura” era garantía de éxito en tales instituciones. Esta fue también la razón por la que este método domino la enseñanza de lenguas hasta bien terminada la Segunda Guerra Mundial.

2.4.2 El método directo

Los orígenes del método “directo”, tradicionalmente denominado “natural” o “inductivo”, se remontan a tiempos tan antiguos como los del método “tradicional”, puesto que surgió como una reacción a este. Anteriormente, incluso, ya se podía demostrar su existencia, aunque no era considerado conscientemente como procedimiento metodológico, pues nos consta que se aplicaban estrategias naturalistas de forma intuitiva en tiempos remotos para el aprendizaje de determinadas lenguas (tal es el caso, por ejemplo, de los jóvenes romanos, que aprendían griego junto con esclavos procedentes de Grecia).

El *Método directo* de enseñanza de lenguas extranjeras, también conocido como *método natural*, parte del principio de enseñar el idioma mediante el uso exclusivo de la lengua estudiada. Entre sus teóricos más importantes cabe destacar al lingüista danés Otto Jespersen.

Características principales:

- Se enseña el vocabulario a través de objetos, mímica, y otros elementos visuales y materiales.
- La gramática se asimila mediante el procedimiento inductivo: es decir, el alumno deduce las reglas gramaticales a partir de la presentación de ejemplos en la propia lengua de estudio.
- Se centra en el aprendizaje oral.
- El trabajo se desarrolla fundamentalmente a través de preguntas y respuestas del profesor a los alumnos y, después, entre los mismos alumnos.

El método directo fue la respuesta al método de Gramática – Traducción, puso las bases para la teoría didáctica de enseñanza de idiomas posterior.

2.4.3 El método audiolingüe

El método “audiolingüal” o “audio-oral” esta basado en una serie de nuevos planteamientos de la investigación lingüística y psicológica del aprendizaje, que tienen lugar durante los años treinta y cincuenta, principalmente, en los Estados Unidos. Esta claramente influenciado por el estructuralismo lingüístico y la teoría de descripción de la lengua de Bloomfield (1933), por la que ya no se considera como punto de partida del análisis de la lengua el sistema de reglas de una lengua determinada, como lo fue el latín, por ejemplo, sino que cualquier lengua puede aunar un conjunto de estructuras características propias y puede ser descrita a partir de ellas.

La base de este método es el análisis de la lengua hablada y el procedimiento es descriptivo e inductivo (Neuner, 1989: 149).

El origen de este método esta vinculado a la Segunda Guerra Mundial, ya que el ejército americano necesitaba disponer de hablantes de varias lenguas extranjeras en poco espacio de tiempo. De esta forma, se busco urgentemente un metodo rápido y seguro para la adquisición de las lenguas y, para ello, se contrataron lingüistas e informantes nativos. En esta línea, Delgado Cabrera (2002-2003: 6-7) nos advierte que: Bloomfield se intereso también por la enseñanza de las lenguas extranjeras y participo en el “Army Specialized Training Program” americano, poco antes de la Segunda Guerra Mundial, para la formación de interpretes para su ejercito. El Army Method abrio grandes esperanzas para la D.L. (Didáctica de la Lengua), pero no dio los resultados esperados. Fueron Charles Fries y Robert Lado los lingüistas “prácticos” que en mayor medida proyectaron las teorías estructuralistas en la enseñanza de idiomas, uniendo tales postulados lingüísticos con las teorías de Skinner sobre el aprendizaje: la adquisición de una lengua supone la adquisición de un nuevo conjunto de hábitos que hay que fijar a partir de modelos (patterns) mediante la practica repetitiva de estructuras (pattern drills) a

fin de que el aprendiz logre utilizar la lengua de una manera automática y con el mínimo de errores.

La existencia de mucha teoría lingüística y psicológica sirvió para promover el método audiolingual. Como resultado se establecieron estas reglas:

1. A los estudiantes se les da la nueva información en forma de diálogo.
2. La adquisición de una lengua depende de memorizar e imitar.
3. Las estructuras gramaticales se aprenden por repetición.
4. Hay muy poca explicación de las reglas gramaticales. Cada persona las aprende como una descripción propia de los datos.
5. El vocabulario que se aprende tiene un límite porque sólo se aprenden palabras nuevas en el contexto en que ocurren.
6. Se utilizan los cassettes y los medios visuales.

2.4.4 El método de la comunidad

Este método fue desarrollado en los años setenta por Charles A. Curran, psicoterapeuta y profesor de Psicología de la Universidad estadounidense de Loyola, en Michigan. Se basa fundamentalmente en técnicas de asesoramiento psicológico adaptadas al aprendizaje. Está dirigido a adultos que aprenden en grupos reducidos entre los que se crea un clima de confianza y comprensión. A los docentes se les encomienda, entre otras, la tarea de quitarles a los alumnos los temores e inseguridades mediante una posición menos autoritaria y amenazadora, y acercarles la lengua meta como medio de comunicación, permitiéndoseles, si es preciso, utilizar la lengua de los discentes para la traducción. Se trata de un aprendizaje basado en el trabajo en grupo, en incentivar la cooperación y no la competición, así como en fomentar la iniciativa personal y la responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje. Entre sus principales técnicas se encuentran, según Larsen-Freeman (1986), grabar conversaciones de alumnos, transcribirlas

y usarlas para corregir y mejorar su pronunciación, por una parte, y potenciar la reflexión abierta sobre las actividades que se hagan en el aula.

2.4.5 Suggestopedia (de Lozanov, 1979)

También llamado “superlearning” (“supra-aprendizaje”), así como “pedagogía desuggestiva” o “aprendizaje global”. El iniciador de este método es el médico y neuropsiquiatra búlgaro Georgi Lozanov, quien hace público el término en 1978. Se trata de un intento, por medio de diversas vías (audios, traducciones, mímica, etc.), de activar las dos mitades del cerebro para el proceso de aprendizaje, partiendo de la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas. La idea es que gracias a determinadas fases de sugestión y relajación no sólo desaparezcan el temor y la vergüenza a la hora de aprender una lengua, sino que se consiga un aprendizaje rápido y eficaz. En este proceso adquiere también importancia el entorno del discente (comodidad en el asiento, luz tenue, música baja, etc.) y es, asimismo, significativa la utilización de estímulos externos, como dibujos y pósteres con informaciones gramaticales explicadas en la lengua que se pretende aprender, así como también la introducción de la música clásica y las actividades de dramatización, de componente lúdico y de pregunta-respuesta, entre otras (Larsen-Freeman, 1986 y Baur 1990).

2.4.6 El método del silencio

Como su propio nombre indica, el “Silent Way of Language Teaching” es un método fundamentalmente caracterizado por el silencio del profesor a lo largo del proceso de aprendizaje. Según su creador, el científico y pedagogo egipcio Caleb Gattegno, la función del docente se basaría en la organización y dirección del proceso únicamente por medio de gestos, materiales escritos, colores simbólicos y objetos lúdicos, como, por ejemplo, unos palitos de colores.

Gattegno creó una escuela en la que se enseñan numerosas lenguas por medio de su método y para la que se crearon diversos materiales y listas de vocabulario.

La intención es mostrar las listas colgadas en la pizarra con objeto de ser consultadas por el alumno cuando lo necesite.

En este método se considera de gran importancia evitar el aprendizaje memorístico del léxico (Wienold, 1991: 343).

Una valoración positiva de este método es que por medio del silencio del profesor se hace posible que el alumno se vea obligado a reflexionar continuamente acerca de su aprendizaje.

No obstante, por otra parte, se le ha criticado el hecho de que se descuide el control de la comprensión auditiva y pronunciación del discente (op. cit.: 344-348).

Con este método el maestro siempre pide a los estudiantes producir lo que han aprendido. Por ejemplo, después de introducir el verbo "dar", el maestro indica con sus gestos que un estudiante pida a un compañero darle un crayón de cierto color, etc.

Gattegno menciona que usando este método, el estudiante aprende muy poco vocabulario, sin embargo tiene una gran variedad de oraciones que puede decir con esas pocas palabras. Por ejemplo, después de unas cuatro lecciones, el alumno aprende un sustantivo: crayón; siete adjetivos de color: azul, amarillo, rojo, verde, negro, café, celeste; números: uno, dos, tres; artículos: un, el; verbos en la forma imperativa: tome, dé, ponga; una preposición: a; unos pronombres: me, se, él, ella; unos adverbios: aquí, allá; y una conjunción: y.

Aunque el vocabulario es muy limitado, el alumno puede formar espontáneamente centenares de oraciones. Por ejemplo: *Tome el lápiz _____ (siete colores posibles); Démelo (déselo a él, a ella);* También puede unir esos dos enunciados con una conjunción, *Tome un lápiz rojo y démelo.*

Una regla que Gattegno propone para este método es la de introducir sólo una palabra o frase nueva a la vez, introduciendo la siguiente recién cuando los estudiantes manejan bien lo que han aprendido.

2.5 LA INTERLENGUA

Uno de los postulados teóricos que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua es la Interlengua.

El término Interlengua apareció por primera vez en las teorías desarrolladas por Selinker (1984), quien la definió como la gramática interina construida por el aprendiz en su proceso de adquisición de la segunda lengua cuando trata de producir enunciados en la lengua de llegada. Los términos "sistema aproximativo", propuesto por Nemser (1971), y "dialecto idiosincrásico" o "lengua del aprendiz", utilizados por otros lingüistas como Corder (1984) a inicios de la década de los 70, corresponden igualmente con la definición de interlengua presentada anteriormente, es decir, corresponden con el concepto de un estadio intermedio entre la lengua de partida, que generalmente es la lengua materna (LM), y la lengua de llegada (L2).

Según afirma Nemser, este sistema aproximativo o Interlengua (IL) está organizado estructuralmente y presenta el orden y la cohesión de un sistema, aun cuando el mismo cambia constantemente con una rapidez atípica y está sujeto a transformaciones radicales, debidas a la inclusión de nuevos elementos a medida que el proceso de adquisición del nuevo sistema avanza. El concepto de Interlengua define también el sistema individual, es decir, la gramática interiorizada por cada individuo en su proceso de adquisición de la lengua objetivo en las distintas etapas de dicho proceso. Selinker sostenía que la construcción de la interlengua obedece fundamentalmente a **cinco procesos cognitivos** que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de una L2. Estos procesos son los que se presentan a continuación:

1. **Transfert lingüístico.** Se habla de Transfert lingüístico como la primera etapa del proceso cognitivo de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, visto que algunas estructuras y reglas de la interlengua pueden tener como origen el

transfert (la transferencia) de las estructuras de la lengua de partida, que por lo general es la lengua materna.

2. **Transfert de enseñanza.** El método utilizado para la enseñanza de la lengua objetivo es considerado un factor importante en el proceso de adquisición del nuevo sistema lingüístico, debido a que algunos elementos y reglas son el resultado de elementos fácilmente identificables en los procedimientos o estrategias de enseñanza aplicados por el docente.
3. **Estrategias de aprendizaje de L2.** En el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 se observa que algunos elementos de la interlengua podrían ser el resultado de una aproximación por parte del aprendiz a los elementos de la lengua de llegada que debe interiorizar, de la forma como el individuo afronta el material que se desea aprender.
4. **Estrategias de comunicación en L2.** En el esquema planteado por Selinker, se habla de las estrategias de comunicación en L2 debido a que ciertos elementos de la interlengua podrían resultar de las diversas formas utilizadas por el aprendiz para comunicarse con nativos hablantes de la lengua objetivo en el momento en el que la lengua deja de ser un objeto de estudio y se convierte en un instrumento para establecer comunicación efectiva con otros individuos en L2.
5. **Hipergeneralización de los elementos lingüísticos de la L2.** Cuando el estudiante tiene dominio de ciertos elementos de la lengua objetivo, se puede presentar una hipergeneralización de dichos elementos, por lo que algunas estructuras de la interlengua podrían ser producto de la generalización de las estructuras morfosintácticas y de diversas realizaciones semánticas de la lengua objetivo.

Pasemos ahora a explicar los conceptos que Besse y Porquier (1984) presentan como características de la interlengua:

a) **Sistematicidad y variabilidad.** La IL puede ser considerada sistemática debido a que se describe a través de un conjunto de elementos organizados. Sin embargo, su sistematicidad no le resta peso al carácter cambiante que la

distingue como sistema dinámico que está en constante movimiento. La variabilidad de los elementos de la IL depende en gran parte del contexto lingüístico y social en la que dichos elementos son utilizados. De esta forma se ilustra el estado transitorio y la inestabilidad en el tiempo del sistema intermedio.

b) Simplificación o complejización. Si bien es cierto que una IL es, por naturaleza, menos desarrollada que la L2, la primera puede tener rasgos complejos que no siempre se representan en el cuadro descriptivo de la lengua de llegada. De igual forma se puede presentar una simplificación de las reglas de la L2, es decir, la selección de las estructuras que, según el criterio del aprendiz, son las más claras, simples y eficaces para lograr avanzar en el proceso de adquisición del nuevo sistema.

c) Permeabilidad. En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua coexisten dos sistemas interiorizados, uno ya establecido y el otro en proceso evolutivo. Esta coexistencia permite la permeabilidad de la IL (Adjemian 1984).

d) Dinamismo. El carácter dinámico de la IL se puede observar en la evolución del sistema, que va pasando de las estructuras más simples a construcciones complejas, siguiendo como hilo conductor las reglas y estructuras de la L2. Se pueden presentar casos de fosilización, en los que la dinámica de la evolución hacia la L2 se detiene entre dos estadios del proceso de aprendizaje o se produce una regresión parcial o total a un estadio anterior de la IL.

La interlengua posee características propias de un sistema lingüístico cualquiera. Sin embargo, la inestabilidad y variabilidad de sus estructuras, entre otros, son rasgos que la distinguen de las lenguas naturales y que fundamentan su carácter evolutivo. De igual forma, el fenómeno de la fosilización, aun cuando no se puede colocar dentro del cuadro de características de una IL, puede ser considerado como uno de los rasgos distintivos entre el sistema intermedio (IL) y las lenguas naturales, como lo son la L1 y la L2. La fosilización, según lo explicado por Selinker, es un proceso

psicolingüístico que con frecuencia se presenta a lo largo del proceso de desarrollo del sistema intermedio, en cualquiera de sus estadios y que lleva al uso de estructuras subyacentes en la gramática interiorizada del individuo. La importancia de la lengua de partida en el proceso de desarrollo de una IL ha sido objeto de discusión durante muchos años. Algunos lingüistas como Meisel y Cancino restan importancia al papel de la lengua de partida (L1) en el desarrollo de la IL, puesto que consideran que la existencia de ciertas formas tanto en la L1 como en la IL no prueba el desarrollo de un proceso de transfert de estructuras (Citado en Mc Laughlin 1987). Sin embargo, existen otras corrientes lingüísticas que afirman que la lengua de partida es un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Se pueden citar como ejemplo los trabajos de Shumann (1978), quien en sus estudios sobre la adquisición del inglés como segunda lengua, señala como ejemplo la dificultad que presentan los hispanohablantes para eliminar la forma no+verbo (I not speak English) de su interlengua y usar la estructura correspondiente en inglés, es decir, para usar el auxiliar (I don't speak English), puesto que tienen el patrón no+verbo en su lengua materna (Yo no hablo inglés). Esta dificultad, según explica Shumann, no se ve tan acentuada en aprendices del inglés cuya L1 no es el español u otra lengua romance.

En los estudios de Corder (1984), se afirma que es difícil distinguir cuándo ciertas estructuras de la IL que se asemejan al sistema de la LM son efectivamente el resultado de un proceso de reestructuración del sistema interiorizado de la L1 (lengua materna) o si son, por el contrario, producto de un aprendizaje creativo del nuevo sistema.

Si se parte de la definición de la IL como sistema intermedio, las características internas y el desarrollo de la misma no pueden ser comprendidos sin la doble referencia al sistema de la L2 (al cual trata de asemejarse), y al sistema interiorizado de la L1 (que contiene elementos esenciales en la construcción de la IL). La interlengua podría ser definida, entonces, como un sistema intermedio que funciona como filtro: se construye sobre las bases de otro

sistema ya existente, se va perfeccionando y abandona ciertas estructuras, evoluciona constantemente para llegar a un nuevo sistema (Giacobbe y Lucas, 1980). Este sistema intermedio sigue las huellas dejadas por la lengua de partida, toma algunas reglas de la lengua de llegada y establece ciertas estructuras que no pertenecen ni a la L1 ni a la L2, sino que son propias de cada IL.

La evolución de la IL, desde su punto de partida, es representada en un cuadro propuesto por Besse y Porquier (1984:196), en el que se puede observar la conexión de los tres sistemas lingüísticos:

De acuerdo con las teorías anteriormente expuestas, es innegable la influencia de la L1 en el proceso de desarrollo de una IL. El fenómeno del transfert de la L1, ya sea positivo o negativo, queda evidenciado no sólo en la IL, sino también en otras teorías de la lingüística aplicada que nacieron en las décadas de los '50 y de los '60, y que fueron desplazadas posteriormente por otras perspectivas de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2. Sin embargo, es importante destacar que los efectos de la L1 sobre el sistema lingüístico intermedio son impredecibles. No todas las realizaciones en el discurso de la IL pueden ser explicadas mediante el fenómeno de transferencia lingüística, en primer lugar, debido al carácter individual de la IL; y en segundo lugar, dada la importancia de otros factores, como las características de la lengua de llegada y las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas durante el proceso, cuya influencia puede ser definitiva en el desarrollo de la interlengua.

2. 6 La Evaluación del Proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

Muchos autores consideran que la evaluación tradicional se basa en una epistemología positivista (Brooks y Brooks, 2001; Jonassen, 1991; Kiraly, 2000; Kohonen, 1999), lo que contrasta con una enseñanza basada en principios constructivistas y humanistas. Brooks y Brooks (2001). Estos autores sugieren una forma de evaluación integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y basada en actividades auténticas y significativas.

También Jonassen (1991) considera que una evaluación que se base en principios constructivistas debe formar parte integrante del proceso educativo; en su opinión los criterios de evaluación deberían ser al mismo tiempo un instrumento de evaluación y autoevaluación, de esta forma: “the metacognitive awareness of learning that would result from this process should improve learning and, of course, the product as well”.¹ (1991: 30). Este autor considera que para evaluar el aprendizaje desde una perspectiva constructivista es necesario establecer criterios que tengan la misma complejidad cognitiva que caracteriza los objetivos de la educación constructivista. A continuación se resumen algunos de los criterios propuestos por Jonassen para la elaboración de un método de evaluación constructivista:

- Los criterios de evaluación deberían fundarse en las necesidades reales de formación;
- La evaluación debería realizarse por medio de tareas complejas que hagan resaltar la utilización de estrategias cognitivas superiores como el análisis, la síntesis, la argumentación, etc.;
- El contexto en que se realiza la evaluación debe tener la misma complejidad del mundo real y del contexto de aprendizaje;

¹ “la conciencia metacognitiva del aprendizaje que resultaría de este proceso mejoraría sea el aprendizaje, sea el producto”

- La evaluación debería realizarse desde perspectivas múltiples y debería incluir diferentes modalidades.

Según Don Kiraly la evaluación desde una perspectiva socioconstructivista “can be seen as a process of sitting and working with students in a mutual quest for new understanding”² (Kiraly, 2000).

Según Kiraly (2000: 143-145), el principio de Fiabilidad (*trustworthiness*) se refiere a la calidad de la evaluación y apunta a una representación substanciada y creíble de las capacidades de los estudiantes. Los cuatro componentes del principio de Fiabilidad propuestos por Guba y Lincoln: Credibilidad, Transferibilidad, Confiabilidad y Confirmación, según Kiraly, “parallel the positivist scientific criteria of validity, generalizability, reliability and objectivity, but are based on constructivist assumptions regarding the multifaceted, dynamic and intersubjective nature of knowledge construction”³ (Kiraly, 2000). Los otros dos principios, Autenticidad y Equidad (*authenticity* y *fairness*), que no tienen una correspondencia en la evaluación basada en criterios científicos, son también fundamentales desde una perspectiva constructivista y toman en consideración los factores multidimensionales que intervienen en la evaluación.

Kiraly considera que los principios constructivistas se pueden aplicar sea a la evaluación formativa, sea a la sumativa. Este autor sugiere para ello la utilización de criterios descriptivos (*thick description*) que permitan aclarar los diferentes aspectos del proceso de evaluación, y el recurso a estándares de evaluación profesionales. Por su parte, Kohonen (1999) presenta las diferencias existentes entre una evaluación basada en tests objetivos (*standardized testing*) y una basada en principios constructivistas y humanistas (*authentic assessment*).

² “se puede considerar como un proceso de sentarse a trabajar con los estudiantes en una búsqueda recíproca de nueva comprensión”

³ “establecen un paralelismo con los criterios científicos de validez, generalizabilidad, confiabilidad y objetividad, pero se basan en supuestos constructivistas acerca de la naturaleza múltiple, dinámica e intersubjetiva de la construcción del conocimiento”

Para este autor, estos dos paradigmas de evaluación se basan en diferentes visiones de la enseñanza y del aprendizaje, persiguen diferentes objetivos y responden a diferentes necesidades educativas, sin embargo no se excluyen mutuamente, sino que se complementan y pueden ser utilizados con diferentes finalidades de evaluación. Entre las ventajas de la evaluación auténtica, según Kohonen, figuran su capacidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuir a la instauración de un ambiente positivo, favorecer la autoestima, aumentar la participación activa de los estudiantes y su autonomía y responsabilidad. Entre las posibles dificultades evidenciadas por Kohonen (1999) figuran, en cambio, la mayor complejidad de interpretación de los datos recogidos, la mayor necesidad por parte de los estudiantes de ayuda y sostén para hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje y la posibilidad de resistencia por parte de los estudiantes mismos, acostumbrados a formas de evaluación tradicionales.

2.7 EVALUACIÓN EN EL AULA

Evaluación en el aula se refiere a cualquier estrategia usada por los profesores para recolectar información sobre el proceso de aprendizaje (McMillan, 2001). Estas evaluaciones generalmente son diseñadas por los propios docentes, para monitorear el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. La mayoría de estas evaluaciones son auténticas (Hughes, 2003); es decir, las tareas por medio de las cuales se evalúa, requieren que los estudiantes completen actividades reales o pedagógicas para demostrar sus conocimientos y habilidades (O'Malley y Valdez Pierce, 1996). La autenticidad de estas actividades evaluativas se mide con base en qué tan similares son a la forma como se usa la lengua extranjera por fuera del aula de clase (Hughes, 2003). Así, entre más parecido sea su empleo en el aula y el modo en que se utiliza fuera de ella, mayor autenticidad tendrá la evaluación.

Para determinar la validez de las evaluaciones, se debe verificar que efectivamente se estén cumpliendo sus propósitos principales que, según Reynolds, Livingston y Willson (2006), son: (1) mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, (2) alinear la evaluación con el proceso de

enseñanza y (3) ayudar a los profesores para que sean más efectivos y puedan tomar correctivos.

Las evaluaciones tienen propósitos muy complejos de alcanzar. Por eso el reto más grande que tienen los profesores es poder usar sus evaluaciones de manera efectiva, ya que muchas veces las buenas prácticas en evaluación están en conflicto con las realidades que viven los docentes (McMillan, 2001). Entre estas realidades encontramos el número de estudiantes, la intensidad horaria, los recursos disponibles, el ambiente en el aula de clase, la motivación de los estudiantes, las percepciones que se tienen sobre evaluación, las políticas institucionales, entre otras (López, 2008b).

Como resultado de este conflicto, los profesores se ven obligados a usar instrumentos de evaluación que no son consistentes con las buenas prácticas en evaluación (McMillan, 2001). Esto demuestra la importancia de formar a todos los docentes en el uso adecuado de la evaluación. Los profesores deben formarse para entender el rol de la evaluación en el proceso de aprendizaje, es decir, para usar las evaluaciones como mecanismos de retroalimentación, para interpretar los resultados de las evaluaciones y para tomar acciones adecuadas que conduzcan al mejoramiento (López, 2008b).

De igual manera, Shepard (2001) argumenta que las teorías cognitivas y constructivistas del aprendizaje, las nuevas tendencias curriculares y las nuevas visiones sobre evaluación del aprendizaje exigen que se hagan cambios radicales en la forma como se usan las evaluaciones en el aula de clase. Sugiere que la evaluación sea parte integral del proceso de aprendizaje. Esto requiere que la evaluación se utilice para retroalimentar a los estudiantes sobre cómo van en ese proceso. Por lo tanto, es importante que los profesores promuevan un ambiente propicio dentro del aula de clase para que las evaluaciones faciliten el aprendizaje.

De acuerdo al momento en que se realiza y al fin que persigue, la evaluación se divide entre tipos: Diagnóstica o De Entrada, Formativa o De Proceso y Sumativa o De Salida.

2.7.1 Evaluación Diagnóstica.

La evaluación diagnóstica es aquella que se realiza al momento de iniciar o antes del proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo general, persigue responder la interrogante: ¿En qué condiciones se encuentran los alumnos, antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje?.

Este tipo de evaluación es la primera fuente de información que proporciona al profesor elementos de juicio para tomar decisiones con finalidad proyectiva, vale decir, lo que traerá consigo el proceso a emprender.

En términos específicos, lo que se pretende con una evaluación diagnóstica es:

- Determinar el punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar los conocimientos previos, destrezas previas y actitudes en términos de conductas de entrada.
- Prever causas que podrían afectar el aprendizaje de los estudiantes.
- Precisar cuál será la metodología más adecuada al grupo.

Por otro lado, los efectos posibles o decisiones de una evaluación diagnóstica suelen ser los siguientes:

- Nivelar a los estudiantes.
- Replantear los objetivos del Programa (modificarlo).
- Iniciar el proceso de acuerdo a lo planificado.

2.7.2 Evaluación Formativa.

Este tipo de evaluación se lleva a cabo mientras el proceso está en curso. Su finalidad principal es ver cómo se está desarrollando el proceso, vale decir, constituye la base para una retroalimentación del proceso. En este sentido, tiene un carácter remedial, por cuanto a través de la información que nos entrega se podrán tomar las providencias para encauzar en mejor forma tanto el aprendizaje de los estudiantes como la enseñanza del docente.

La evaluación formativa es de mucha utilidad para el docente, quien puede aprovecharla como una autoevaluación. De este modo, “a través de la

evaluación con estas características el profesor puede evaluar perfectamente su gestión docente, introducir modificaciones, innovar metodológicamente, justificar claramente la evaluación diferenciada, etc.” (Riquelme, 1994).

En particular, la evaluación formativa tiene por objetivos específicos:

- Controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Retroalimentar el proceso.
- Identificar dificultades en el logro de los objetivos.

Los efectos o decisiones que se vislumbran comúnmente después de una evaluación formativa son los siguientes:

- Reforzar a los estudiantes en torno a los objetivos con dificultad para ser logrados.
- Otorgar mayor tiempo a aprendizajes de mayor dificultad.
- Reajustar las estrategias y la metodología de enseñanza.
- Continuar de acuerdo a lo planificado.

2.7.3 Evaluación Sumativa.

Esta evaluación se realiza en el momento en que el proceso finaliza o está culminando. En general, constituye una instancia evaluativa a través de la cual se pretende determinar la calidad del producto o resultados de aprendizaje. A través de este tipo de evaluación se puede determinar si los estudiantes cumplen o reúnen las cualidades que se pretendieron que adquiriera y si tiene las competencias que se establecieron como mínimo.

La evaluación sumativa es determinante, dado que el proceso ha finalizado y por consiguiente se observa el nivel alcanzado por los sujetos que estuvieron expuestos a él.

Con la información obtenida se puede nuevamente retroalimentar el sistema, pero los estudiantes ya no tienen la posibilidad de recuperar o más bien dicho superar las deficiencias demostradas en esta etapa final.

Con la evaluación sumativa se llega a sancionar el proceso mediante las calificaciones, vale decir, con la calificación de cada alumno se formaliza el proceso de evaluación.

Los principales propósitos que se persiguen con una evaluación de carácter sumativo son los siguientes:

- Determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos.
- Retroalimentar todo el sistema.
- Calificar el rendimiento de los alumnos.

Los efectos o decisiones posibles a raíz de una evaluación sumativa son los siguientes:

- Aprobación o Promoción de alumnos.
- Continuar con la siguiente unidad y/o proceso.

2.8 Formas de Evaluación

Las tendencias actuales en educación plantean que los planes y programas de un “nuevo currículo” deben procurar el que los estudiantes puedan construir los conocimientos y competencias de manera propia y mediante una aprendizaje activo y participativo.

Al respecto, Santibáñez (2000) señala que el proceso evaluativo podrá fortalecer el desarrollo y logro de estos propósitos si su ejecución permite participar no sólo al profesor sino también al alumnado.

Ander-Egg (1996), al referirse a las características que debe poseer la evaluación, plantea que debe ser integral, continua, formativa y cooperativa. Quizás el elemento más nuevo de los mencionados sea el último. Hoy todos los intentos pedagógicos en la educación se vuelcan por desarrollar una **evaluación cooperativa**, “...con lo cual se amplía el sujeto evaluador, en cuanto procura que participen en esta tarea todas las personas que intervienen

en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. De ahí entonces, la idea de que los estudiante también deben participar en el control y valoración de su propio aprendizaje. Para cumplir con esta tarea, es necesario que los estudiantes conozcan a priori los criterios de evaluación que se van a utilizar, a fin de que puedan detectar errores y deficiencias de aprendizaje, para saber si han comprendido los conceptos, si dominan determinados procedimientos, técnicas y métodos, y cuáles son las actitudes y conductas esperadas.

Esta característica de la cooperatividad de la evaluación se evidencia en la práctica a través de la **autoevaluación** y la **coevaluación**.

¿Qué se entiende por autoevaluación y coevaluación?

a) Autoevaluación.

“La autoevaluación es la que se practica el propio agente, adoptando una actitud crítica personal” (Ramo y Gutiérrez, 1995). En otras palabras, es la forma de evaluación por medio de la cual el sujeto juzga sus propios conocimientos actitudes, habilidades y destrezas.

Según Ander-Egg (1996), la utilidad y ventaja de esta modalidad se apoya en el supuesto de que el que se autoevalúa puede revisar por sí mismo sus propias actividades, como estudiante, y desarrollar, como persona, la capacidad de autocrítica. En efecto, la autoevaluación puede ser muy educativa, ya que el alumno que está estudiando de manera continua hace, al mismo tiempo que estudia, una evaluación permanente de su trabajo.

b) Coevaluación.

“Es la que se realiza cuando un grupo expresa las valoraciones de los trabajos de alguno de sus miembros o del grupo en su conjunto” (Ramo y Gutiérrez, 1995). Esta forma evaluativa responde a la idea de que del mismo modo de que se potencian el trabajo en grupo y el trabajo en equipo, se deben buscar formas de evaluación grupal.

Ander-Egg (1996), advierte que la participación de los alumnos en la evaluación grupal, en algunos casos, crea problemas. “Por ejemplo, cuando

existe un acuerdo entre ellos para atribuirse o asignarse las notas más altas posibles, con lo cual tienen mejor expediente académico y están en mejores situaciones para competir”. También podría darse una “solidaridad malentendida”, consistente en ayudar a quien está cercano a una reprobación o situación similar.

Según Ríos (2000), con relación a la participación de los actores escolares, es posible aplicar el principio de cooperatividad de la evaluación, el cual permite incorporar a los estudiantes al proceso de evaluación, principalmente en los aprendizajes vinculados a las actitudes, a través de procesos de autoevaluación y coevaluación, favoreciendo con ello la propia valoración de sus fortalezas y debilidades como aprendiz.

De acuerdo a esto, entonces, se persigue disminuir el alto poder que le otorga la heteroevaluación al profesor –especialmente por medio de la calificación– descentralizando el acto evaluativo, con el propósito de fortalecer el compromiso de los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes.

El desarrollo de las capacidades de autocrítica y crítica, implícitas en la evaluación, no sólo están relacionadas con aspectos actitudinales como la honestidad, la responsabilidad, lealtad, etc., sino también con las capacidades intelectuales, como el desarrollo de destrezas metacognitivas (conciencia acerca de los principales aspectos de sus procesos mentales).

Tanto la autoevaluación como la evaluación de pares deben desarrollarse preferentemente en un contexto pedagógico en que se lleven a la práctica metodologías activas participativas, con la utilización de diversos materiales didácticos; en donde el docente cumpla un rol como facilitador de los aprendizajes de los estudiantes.

2.9 Importancia de la autoevaluación y de la coevaluación.

Según Santibáñez (2000), que los alumnos ejerciten su propia evaluación (autoevaluación) y la evaluación de sus condiscípulos (coevaluación) les permitirá verificar formativamente sus vacíos, errores, dificultades y progresos encontrados en el camino que deben recorrer para lograr los aprendizajes esperados. Así el estudiante aprenderá a no estar siempre dependiendo del docente para analizar, interpretar y juzgar los temas abordados en cada clase, sino que se capacitará para tomar conciencia, reconocer, aceptar y valorar, con argumentos fundados, honestos y responsables, la calidad y de su desempeño y el de sus pares.

Esto será la base para que el alumno se comprometa activa y permanentemente en la construcción y valoración de su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

De lo anterior se desprende que las instancias evaluativas no sólo deberán circunscribirse a los momentos de aplicación de pruebas escritas u orales para fines de calificación de aprendizajes, sino que deberán comprender todo momento y circunstancia en que se desarrollen los procesos educativos, por ejemplo, cuando se realicen trabajos grupales en terreno, en laboratorio, a través de exposiciones, discusiones o debates, etc.

De esta forma el proceso evaluativo contemplará características como las anteriormente descritas, específicamente la cooperatividad, cumpliendo así un rol realmente formativo y orientador tanto del autoaprendizaje como del aprendizaje colaborativo de habilidades, destrezas, capacidades y actitudes.

El proceso integral de evaluación incluye por cierto la labor del docente, vale decir, no sólo el profesor evalúa a los alumnos y éstos a su vez se autoevalúan y se evalúan entre sí, sino que también puede evaluarse al docente. Situación esta última que permite una real retroalimentación a nivel de aprendizaje y también a nivel de sistema de enseñanza.

Sin embargo, se debe tener claro que no todas las acciones de la labor docente pueden ser evaluadas por los estudiantes. Hay algunas que no son observables por el alumno y otras que por falta de formación aún no están capacitados para evaluar. Al respecto Ríos (2000) señala que la evaluación de los alumnos hacia la labor docente "... debe darse en aquellas actividades en que los alumnos estén en condiciones de juzgar, las que en general se refieren a aspectos vinculados a la metodología, evaluación, material didáctico y a la relación que se establece entre ambos actores educativos en el contexto del aula. Otros ámbitos de la docencia no pueden ser juzgados por los estudiantes, quedando algunos aspectos del desempeño docente a juicio de su superior, de un par o a la propia apreciación que el profesor tiene de sí mismo".

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de Investigación: Descriptiva

Debido a que el objetivo general de la investigación consiste en describir las características de las estrategias didáctica y evaluativa utilizadas por los docentes de la carrera de Traducción en Inglés de la Universidad de Concepción en la enseñanza de la asignatura Metodología y Práctica de la Traducción, se utilizará el tipo de investigación descriptiva que permite caracterizar el fenómeno estudiado de acuerdo con la finalidad expresada en los objetivos de la investigación.

La investigación cualitativa es el tipo de investigación más adecuada para tratar y entender el problema en torno a la praxis pedagógica de los profesores de Metodología y Práctica de la Traducción, ya que ayuda a describir los sucesos y conducta de los sujetos de estudio con los otros miembros del grupo y ayuda a la interpretación de los significados que tienen estas conductas en dicho grupo porque, en definitiva, se considera que es lo que influye sustancialmente sobre las reacciones y los comportamientos de las personas. En este caso sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Se trataría de una investigación cualitativa basada en el paradigma interpretativo hermenéutico, ya que se toman las opiniones de los diferentes estamentos, se infieren e interpretan en el presente informe y se logra profundizar y entender el fenómeno de estudio. Se utilizarán como fuentes primarias de datos el docente de las asignaturas y los estudiantes de la misma, quienes mediante determinados instrumentos permitirán apreciar la praxis docente. En palabras de Echeverría: “Todo entendimiento para ser posible, requiere de un preentendimiento tanto en lo que se refiere al medio (lenguaje) como a la materia del discurso. El reconocimiento de que el entendimiento requiere de un preentendimiento (de un entendimiento previo compartido) es uno de los rasgos fundamentales del círculo hermenéutico”, Echeverría (1997:220).

3.2 Unidad y Sujetos de Estudio

El trabajo de investigación será llevado a cabo en la Universidad de Concepción, en la ciudad de Concepción, Chile.

Los sujetos de estudio corresponden a los siguientes estamentos: estudiantes, y docente de la asignatura.

Para efectos de caracterizar la praxis docente en la asignatura, se utilizara como instrumento la entrevista cualitativa.

3.3 Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaran para recopilar la información que se utilizará son la entrevista a estudiantes y docente y la revisión documental.

La entrevista cualitativa “se trata de una conversación con un alto grado de institucionalidad y artificiosidad debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (no obstante, al permitir la expansión narrativa de los sujetos, se desenvuelve como una conversación cotidiana)”.Sierra (1998). Lo anterior, se refiere que se puede recabar una gran cantidad de información de una forma más cercana y directa.

3.3.1 LA ENTREVISTA

La entrevista será de tipo semi estructurada y será aplicada a los estudiantes de la asignatura y al docente a cargo. Se realizara una entrevista al profesor y a 10 estudiantes de la asignatura escogidos de manera selectiva.

Las preguntas abarcan los distintos aspectos de la praxis docente y evaluativa contemplados en sus respectivas categorías y sub categorías:

SUB-CATEGORIAS	ESTAMENTOS	INSTRUMENTOS
A.1 Planificación didáctica A.2 Estrategias metodológicas de enseñanza A.3 Recursos Didácticos	Estudiantes	Entrevistas, revisión documental
B.1 Criterios de Evaluación B.2 Procedimientos de Evaluación		

CARRERA: TRADUCCION EN INGLES ASIGNATURA: METODOLOGIA Y PRACTICA DE LA TRADUCCION I ENTREVISTA CUALITATIVA		
HORA, LUGAR, FECHA		
SUJETO 1 Condición: Estudiante – profesor		
SUB-CATEGORIAS	PREGUNTA	RESPUESTA
A.1 A.2 A.3	<p>(A.1) 1. De acuerdo a su opinión y experiencia como estudiante ¿los docentes de Metodología y Practica de la Traducción de su universidad, planifican los contenidos, estrategias, actividades y evaluación de sus clases en forma similar?</p> <p>(A.2) 2. Mencione y describa las estrategias que utiliza su profesor de Metodología y Practica de la Traducción para enseñar a traducir textos. Especifique el contenido abordado.</p> <p>(A.2) 3. Mencione y describa las estrategias utilizadas por su profesor de Metodología y Practica de la Traducción para concluir una unidad relacionada con contenidos de traducción de textos. Especifique los contenidos abordados.</p> <p>(A.2) 4. Mencione y describa las estrategias mas significativas utilizadas por su profesor de Metodología y Practica de la Traducción para lograr aprendizajes entre los estudiantes, relacionados con la metodología para la traducción de textos. Especifique los contenidos abordados.</p> <p>(A.3) 5. Mencione y describa los medios o materiales utilizados por su profesor de Metodología y Practica de la Traducción para desarrollar las planificaciones en el ámbito de la metodología de la traducción de textos.</p> <p>(A.3) 6. De acuerdo a su experiencia como estudiante ¿en que medida su profesor de Metodología y Practica de la Traducción ha utilizado los recursos audiovisuales e informáticos para el desarrollo de la metodología para la traducción de textos.</p> <p>(A.3) 7. De acuerdo a su experiencia como estudiante ¿Cuál es su opinión de los recursos y materiales utilizados por su profesor de Metodología y Practica de la Traducción para el desarrollo de sus clases.</p>	
B.1 B.2	<p>(B.1) 8. Mencione y describa los criterios que utiliza su profesor de Metodología y Practica de la Traducción para evaluar las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de los estudiantes.</p> <p>(B.1) 9. Mencione con cuanta anticipación o en que momento su profesor de Metodología y Practica de la Traducción les informa sobre los criterios de evaluación que se utilizaran para evaluar las competencias de los estudiantes.</p> <p>(B.1) 10. De acuerdo a su experiencia y opinión como estudiante ¿Cuáles son los criterios que con mayor frecuencia utiliza su profesor de Metodología y Practica de la</p>	

	<p>Traducción para evaluar las competencias de los estudiantes?</p> <p>(B.2) 11.¿Cual (es) son los instrumentos de evaluación utilizados por su profesor de Metodología y Practica de la Traducción para conocer el resultado de los aprendizajes de los estudiantes?</p>	
--	---	--

CARRERA: TRADUCCION EN INGLES ASIGNATURA: METODOLOGIA Y PRACTICA DE LA TRADUCCION I ENTREVISTA CUALITATIVA		
HORA, LUGAR, FECHA		
SUJETO 1 Condición: Profesor		
SUB-CATEGORIAS	PREGUNTA	RESPUESTA
A.1 A.2 A.3	<p>(A.1) 1. Mencione y describa los tipos de planificación didáctica utilizada por usted para la enseñanza de la metodología y práctica de la traducción.</p> <p>(A.2) 2.¿Cuáles son las estrategias metodológicas de enseñanza utilizadas por usted para enseñar a traducir textos?</p> <p>(A.2) 3 ¿Cuáles han sido las estrategias metodológicas utilizadas por usted para concluir una unidad relacionada con contenidos de traducción de textos?</p> <p>(A.2) 4. ¿Cuáles han sido las estrategias más significativas utilizadas por usted en la asignatura Metodología y Práctica de la traducción para lograr el aprendizaje entre los estudiantes?</p> <p>(A.3) 5. ¿Cuales han sido los medios o materiales que ha utilizado para el desarrollo de las planificaciones en el ámbito de la metodología de la traducción de textos?.</p> <p>(A.3) 6. ¿En que medida ha utilizado los recursos audiovisuales e informáticos para el desarrollo de la metodología para la traducción de textos?.</p> <p>(A.3) 7. ¿Que recursos y materiales ha incorporado o creado en el corto plazo para el desarrollo de sus clases de Metodología y Practica de la Traducción?</p>	
B.1 B.2	<p>(B.1) 8. ¿Cuáles son los criterios que utiliza para evaluar las competencias cognitivas de los estudiantes de Metodología y Practica de la Traducción?.</p> <p>(B.1) 9. ¿Cuáles son los criterios que utiliza para evaluar las competencias procedimentales de los estudiantes de Metodología y Practica de la Traducción?.</p> <p>(B.1) 10. ¿Cuáles son los criterios que utiliza para evaluar las competencias actitudinales de los estudiantes de Metodología y Practica de la Traducción?.</p> <p>(B.2) 11. Mencione cual o cuales son los instrumentos de evaluación que usted utiliza en la signatura Metodología y Practica de la Traducción para conocer el resultado de los aprendizajes de los estudiantes..</p>	

3.3.2 Revisión documental

Se revisará documentación de la asignatura en estudio para determinar su naturaleza y características. Los documentos a revisar serán los certámenes y sus pautas. Además se utilizará como apoyo el programa de la asignatura.

Los documentos de evaluación serán revisados según los criterios de la siguiente pauta:

**CARRERA: TRADUCCION EN INGLES
ASIGNATURA: METODOLOGIA Y PRACTICA DE LA TRADUCCION I
ENTREVISTA CUALITATIVA**

Asignatura:

Documento:

Sub categorías	Aspectos a observar	SI	NO	COMENTARIOS
B.1	¿Es la evaluación consecuente con los objetivos de la asignatura?			
B.1	¿De qué tipo de evaluación se trata Heteroevaluación, co evaluación o autoevaluación?			
B.2	¿El instrumento utilizado presenta validez? Evalúa de acuerdo a lo indicado en el programa de la asignatura.			

3.4 Criterios para analizar la información

Luego de recopilar la información por cada sujeto en cada estamento, el procedimiento práctico es el siguiente: “seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y triangular la información con el marco teórico”, Cisterna Cabrera Francisco (2005:68).

Para llevar a cabo todo lo mencionado anteriormente es necesario, seleccionar previamente la información recogida en el trabajo de campo, separando lo que será útil o no para la investigación.

Para el caso de entrevistas a docente y estudiantes, la información recogida fue analizada mediante una triangulación hermenéutica fundiendo las preguntas dentro de las sub-categorías, luego fundiendo las sub-categorías obteniendo una interpretación para las categorías por sujeto. Luego se unieron las interpretaciones en las categorías de todos los sujetos, obteniendo resultados generales para las dos categorías por estamento.

En el caso de la revisión documental solo se analizó la categoría B referida a la evaluación debido a que los documentos analizados eran evaluaciones. Se extrajeron las respuestas de las pautas de revisión documental de los documentos analizados y se plasmaron en un texto para cada documento. Luego se realiza una inferencia para los resultados obteniéndose el resultado final para los documentos.

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Presentación de los resultados de la investigación.

El trabajo de campo fue realizado durante el segundo semestre académico del año 2009. Se realizaron entrevistas a los estudiantes y docente de la asignatura investigada, junto con la revisión documental.

A continuación se presentan las inferencias interpretativas por categoría a nivel de estamentos tomados desde la sección anexos donde encontrara las tablas que respaldan la información que presentamos:

4.2 Síntesis interpretativa de respuestas para cada categoría. Estudiantes y docentes.

4.2.1. Categoría A. Praxis pedagógica en el ámbito didáctico. Estamento estudiantes. Ver tabla N° 3 en sección anexos.

Los estudiantes casi por unanimidad reconocen la existencia de una planificación de contenidos y actividades por parte de sus profesores.

Reconocen la utilización de estrategias metodológicas diversas por parte de sus profesores, entre las que destacan la lectura del texto traducido a voz alzada, la revisión en conjunto como grupo curso del texto traducido, la lectura de material de apoyo para el uso del idioma español, etc.

Reconocen el uso de materiales y recursos adecuados para el desarrollo y apoyo de sus clases, entre estos se mencionan el uso de Internet, proyector de multimedia, computador, diccionarios en línea y fotocopias. Sin embargo, consideran que existe una falencia en cuanto al uso de TICs y se sienten en desventaja en este sentido ya que solo tienen dos horas de clases en laboratorio, lo que consideran insuficiente.

4.2.2. Categoría B. Praxis pedagógica en el ámbito de la evaluación. Estamento estudiantes. Ver tabla N° 3 en sección anexos.

Reconocen que los profesores informan los criterios de evaluación con anticipación, en su mayoría a principio de año o semestre, es decir que se

incluye en el programa de la asignatura que es entregado en la primera clase de la asignatura.

Entre los criterios mencionados están los errores de traducción, ortografía, gramática, léxico, ambigüedad, cognados falsos, entre otros. Lo anterior implica el descuento de puntaje por error cometido.

Como principal instrumento de evaluación mencionan los certámenes que son textos que deben traducir. También existen evaluaciones acumulativas.

Solicitan mayor participación en las evaluaciones, mencionando que se necesita introducir la autoevaluación y co evaluación como instrumentos evaluativos de sus clases.

4.2.3 Categoría A. Praxis pedagógica en el ámbito didáctico. Estamento Docentes. Ver tabla N° 1 en sección anexos.

El docente menciona como principal metodología el análisis y discusión de las versiones traducidas de los textos por parte de los estudiantes.

El profesor reconoce el uso de recursos y materiales como textos de diferentes áreas, computador, proyector de multimedia e Internet en apoyo al desarrollo de sus clases.

4.2.4 Categoría B. Praxis pedagógica en el ámbito de la evaluación. Estamento Docentes. Ver tabla N° 1 en sección anexos.

Entre los criterios mencionados por el profesor se encuentran aquellos relacionados con la fidelidad semántica, economía, precisión, dinamismo y fluidez del texto producido por el estudiante, como así también el tiempo que demoran en traducir el texto.

El principal instrumento de evaluación mencionado por el profesor son los certámenes, consistente en un texto escrito que debe ser traducido por el estudiante. La evaluación es cualitativa ya que se somete a juicio del profesor.

4.3 Triangulación de resultados por estamento.

4.3.1 Categoría A: Praxis pedagógica en el ámbito didáctico. Estamento Estudiantes

Existe unanimidad respecto a la existencia de una coincidencia y coherencia entre la planificación y los contenidos, actividades y evaluaciones de la asignatura Metodología y Práctica de la Traducción I.

Las estrategias reconocidas principalmente por los estudiantes son la lectura del texto, la comparación grupal de las traducciones, la revisión de textos paralelos y estudio de la funcionalidad del texto.

Entre los recursos mencionados destacan los textos impresos y digitales entregados por el profesor; el uso de proyector de multimedia, computador y video para el apoyo de las clases y el uso de diccionarios online, bilingües y monolingües. Sin embargo, consideran que existe una falencia en cuanto al uso de TICs y se sienten en desventaja en este sentido ya que solo tienen dos horas de clases en laboratorio, lo que consideran insuficiente.

4.3.2 Categoría A: Praxis pedagógica en el ámbito didáctico. Estamento Docentes

La metodología utilizada es el análisis y discusión de las versiones traducidas de los textos por parte de los estudiantes

Los principales recursos utilizados son textos de diferentes tipologías: manuales, cartas comerciales, catálogos, textos científicos, etc. y ha incorporado ejercicios para mejorar el Español. Se utilizan como recursos de apoyo el computador, proyector de multimedia e Internet.

4.3.3. Categoría B: Praxis pedagógica en el ámbito de la evaluación. Estamento de Estudiantes

Reconocen que el profesor informa los criterios de evaluación con anticipación, en su mayoría a principios de año.

Entre los criterios de evaluación se encuentran principalmente los descuentos de puntaje por errores de traducción, ortografía, gramática, redacción, léxico y ambigüedad en el texto traducido.

El principal instrumento de evaluación es el certamen que consiste en un texto relacionado con la unidad que están estudiando, el cual debe ser traducido dentro de un periodo determinado de tiempo.

Solicitan mayor participación en las evaluaciones, mencionando que se necesita introducir la autoevaluación y co evaluación como instrumentos evaluativos de sus clases.

4.3.4. Categoría B: Praxis pedagógica en el ámbito de la evaluación. Estamento de Docentes de Aula

Entre los criterios de evaluación cognitivos menciona la pertinencia de las respuestas de los estudiantes y el tiempo que demoran en la traducción del texto, es decir, la comprensión, análisis y posterior traducción del texto.

Entre los criterios de evaluación procedimentales menciona la resolución y toma de decisiones para traducir el texto, eligiendo la técnica más adecuada, es decir, precisión, economía y fidelidad semántica del texto.

Entre los criterios de evaluación actitudinales menciona el trabajo ordenado y sistemático de las clases, la participación en el análisis de sus propias traducciones y las de sus compañeros.

El principal instrumento de evaluación son los certámenes escritos que son textos relacionados con la unidad que están revisando y que deben ser traducidos por el estudiante.

4.4 Sobre la Praxis Pedagógica en el ámbito didáctico:

Los estudiantes concuerdan en la coincidencia entre las planificaciones, contenidos y actividades que se llevan a cabo durante las clases.

Los estudiantes reconocen como estrategias metodológicas utilizadas por el profesor de la asignatura Metodología y Práctica de la Traducción I, las

presentaciones y lectura del texto, la comparación grupal de las traducciones, la revisión de textos paralelos y estudio de la funcionalidad del texto.

Los estudiantes reconocen como recursos didácticos la entrega de textos, videos, proyección de imágenes, uso del computador, y la revisión de diccionarios en línea a través de Internet.

El docente reconoce como estrategia metodológica la aplicación de ejercicios para mejorar el manejo del Español, la aplicación de diferentes técnicas de traducción, y el uso de textos para traducir de diferentes áreas y tipologías.

El docente reconoce como recursos didácticos manuales, cartas comerciales, catálogos, textos científicos, etc. y ha incorporado ejercicios para mejorar el Español. Reconoce el uso de recursos de apoyo el computador, proyector de multimedia e Internet.

4.5 Sobre la Praxis Pedagógica en el ámbito de la evaluación:

Los estudiantes coinciden en afirmar que su profesor les informa con anterioridad los criterios de evaluación que serán aplicados, casi por unanimidad afirman que esta información le es entregada a principios de año.

Los estudiantes mencionan que entre los criterios de evaluación utilizados por los docentes de la asignatura Metodología y Práctica de la Traducción I se encuentran la revisión de errores de redacción, traducción, ortografía, gramática, coherencia del texto, léxico, terminología utilizada y ambigüedad.

Los estudiantes mencionan como principal instrumento de evaluación la aplicación de certámenes escritos que consisten en la traducción de un texto relacionado con el tema visto en la unidad correspondiente.

El docente reconoce como criterios de evaluación cognitivos la pertinencia de las respuestas de los estudiantes y el tiempo que demoran en la traducción del texto, es decir, la comprensión, análisis y posterior traducción del texto.

Entre los criterios de evaluación procedimentales menciona la resolución y toma de decisiones para traducir el texto, eligiendo la técnica más adecuada, es decir, precisión, economía y fidelidad semántica del texto.

Entre los criterios de evaluación actitudinales menciona el trabajo ordenado y sistemático de las clases, la participación en el análisis de sus propias traducciones y las de sus compañeros y finalmente entre los principales instrumentos de evaluación se menciona un certamen escrito que es un texto escrito relacionado con la unidad que están revisando y que debe ser traducido por el estudiante.

4.6 DISCUSIÓN DE RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

A partir de los resultados obtenidos de las entrevistas aplicadas a los estamentos de estudiantes y docentes es posible interpretar lo siguiente:

4.6.1 Praxis pedagógica en el ámbito de la didáctica:

1. Planificación Didáctica

El docente entrevistado reconoce el uso de la planificación de las actividades de las clases, incorporando diversos tipos de textos que los estudiantes deben traducir y trabajar en clases. Cabe señalar que existe coincidencia con respecto a la planificación de las clases y las llevadas a cabo en el aula. En este punto, tanto estudiantes como profesor coinciden.

2. Estrategias metodológicas de enseñanza

Las estrategias metodológicas utilizadas fomentan sobre todo el análisis concienzudo de la información que se posee y la aplicación de los conocimientos aprendidos directamente en la práctica a través de la traducción, discusión, trabajo grupal y comparación de los textos por parte de los estudiantes. Sin embargo no menciona todas las estrategias metodológicas utilizadas.

Se reconoce como estrategia más novedosa y destacable la lectura a voz alzada del texto y la defensa de la traducción por parte de los estudiantes.

Los estudiantes reconocen como principal estrategia metodológica para finalizar una unidad la traducción de un texto relacionado con el tema de la unidad.

3. Recursos didácticos

El docente reconoce el uso de textos de diferentes tipologías: manuales, cartas comerciales, catálogos, textos científicos, etc. y la incorporación de ejercicios para mejorar el Español. También reconoce como recursos y materiales, el uso del computador, proyector de multimedia e Internet.

Los estudiantes mencionan como recursos didácticos los textos entregados por el profesor, ya sea en papel o digital, el uso del computador, diccionarios bilingües online, proyector de multimedia e Internet para la búsqueda de términos y cualquier información que sirva de apoyo para la traducción del texto.

4.6.2 Praxis Pedagógica en el ámbito de la evaluación

1. Criterios de Evaluación

Entre los criterios de evaluación cualitativos utilizados por el docente se encuentran la evaluación de la precisión, economía, pertinencia, originalidad y fidelidad semántica del discurso. Es importante destacar que considera que los recursos que utilizan los estudiantes para obtener el producto final de la traducción, tanto como las estrategias que utilizan para resolver los problemas que se les presentan y la toma misma de decisiones por parte de ellos reflejan a su modo de ver las competencias cognitivas de los estudiantes. Con respecto a la evaluación de las competencias actitudinales existe una evaluación

implícita no expresada en una calificación sino que en el nivel de responsabilidad y compromiso demostrado por el estudiante a través de su participación en clases y los aportes realizados durante ésta.

Sería deseable introducir una co evaluación y autoevaluación dentro de los instrumentos evaluativos ya que de esta manera se podría destacar su desempeño y grado de compromiso con la asignatura, así como también definir con mayor claridad los criterios de evaluación de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de los estudiantes.

Los estudiantes reconocen que los criterios de evaluación utilizados por los docentes de la asignatura se basan fundamentalmente en la corrección de los errores de la traducción del texto, como por ejemplo los errores de léxico, ortografía, redacción, gramática, ambigüedad, etc.

2. Procedimientos de evaluación

Entre los principales instrumentos de evaluación utilizados por los docentes aplicados a los estudiantes destaca la aplicación de certámenes escritos consistentes en la traducción de un texto, cuyo tema está relacionado con la unidad que están concluyendo.

Existe coincidencia entre los procedimientos de evaluación reconocidos por los diferentes estamentos.

4.6.3 Síntesis de resultados

Al comienzo de la investigación, se planteó la siguiente pregunta ¿Cuáles son las características de la Praxis pedagógica de los docentes que imparten la asignatura “Metodología y Práctica de la Traducción” en la carrera de Traducción en Inglés de la Universidad de Concepción, en cuanto a los ámbitos didáctico y evaluativo?. Dicha pregunta significó el desarrollo de un proceso descriptivo de las características de la praxis pedagógica de los docentes de la asignatura Metodología y práctica de la Traducción de la Universidad de

Concepción, Chile. Para el proceso anterior se requirió de la participación de estamentos que contribuyeron a la descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Paso a presentar las categorías y sub-categorías previamente establecidas y los resultados obtenidos en base a estos.

Categoría A. Praxis pedagógica en el ámbito didáctico.

Sub – Categoría A.1 La planificación didáctica

Existe coincidencia entre los diferentes estamentos, respecto a la existencia de planificaciones de actividades de las clases, como también de estrategias que ayudan en la aplicación de dichas planificaciones.

Sub – Categoría A.2 Estrategias metodológicas de enseñanza

Dentro de las estrategias metodológicas utilizadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje están la lectura y análisis del texto que se traducirá, y la elección de la estrategia de traducción que se elegirá y que es más pertinente, se realiza la búsqueda de la terminología y se considera la puntuación y redacción correcta del texto. Existe consenso respecto de las estrategias metodológicas utilizadas por parte de los estudiantes, quienes siguen los pasos correspondientes para llegar a un resultado positivo y obtener un texto traducido eficaz y eficientemente dentro de los parámetros establecidos.

Sub – Categoría A.3 Recursos Didácticos

Existe coincidencia respecto de los recursos didácticos utilizados, dentro de los cuales se mencionan los textos escritos y entregados digitalmente a través del correo electrónico; el uso de computador, Internet por parte del profesor y los estudiantes es reconocido, junto con el uso del proyector de multimedia por parte del profesor como apoyo a la realización de su clase.

Existe una marcada tendencia al uso de las tecnologías de la información en el apoyo de la traducción de los textos, ya que por ejemplo con ayuda de Internet se pueden consultar los diccionarios terminológicos online y diccionarios monolingües. También se puede buscar información relacionada con el tema que se está traduciendo para ayudar a entender mejor el encargo de traducción en el que se está trabajando.

Categoría B. Praxis pedagógica en el ámbito evaluativo.

Sub – Categoría B.1 Criterios de Evaluación.

Tanto estudiantes como profesor reconocen la existencia de diversos criterios de evaluación, esto para evaluar competencias cognitivas y procedimentales. Falta incluir dentro de los criterios de evaluación, la evaluación de las competencias actitudinales y se requiere además, aclarar la existencia de todos estos criterios como tales al estamento de estudiante. Sería importante que manejaran los conceptos referidos a criterios de evaluación. Se tiende a confundir los criterios de evaluación con los procedimientos.

Sub – Categoría B.2 Procedimientos de Evaluación

Los estamentos consultados coinciden en los procedimientos de evaluación utilizados por los profesores para conocer el logro de los aprendizajes de los estudiantes en el ámbito de la traducción de textos, sin embargo, algunos de los estudiantes confunden los instrumentos de evaluación con los criterios de evaluación.

Continuando con los instrumentos de evaluación, se considera importante incluir la co-evaluación como instrumento de evaluación, para así valorar con calificaciones el desempeño de los estudiantes entre sus pares.

4.7 Revisión Documental

Inferencias por los registros de certámenes. Se observa la categoría B referida a la praxis en el ámbito evaluativo.

Numero de Certamen	Inferencias
B.1	¿Es la evaluación consecuente con los objetivos de la asignatura?
B.1	¿De qué tipo de evaluación se trata Heteroevaluación, co evaluación o autoevaluación?

B.2	¿El instrumento utilizado presenta validez? Evalúa de acuerdo a lo indicado en el programa de la asignatura.
Certamen 1	La evaluación es válida por cuanto ayuda a comprender los textos a traducir de las distintas áreas, lo cual constituye parte de los objetivos de la asignatura. Se trata de una heteroevaluación sumativa por cuanto guarda directa relación con lo visto en clases.
Certamen 2	La evaluación es válida por cuanto ayuda a comprender los textos a traducir de las distintas áreas, lo cual constituye parte de los objetivos de la asignatura. Se trata de una heteroevaluación sumativa por cuanto guarda directa relación con lo visto en clases.

4.8 Aportes

La investigación de la praxis pedagógica de los docentes de la asignatura Metodología y Práctica de la Traducción en los ámbitos de la didáctica y la evaluación ha contribuido para conocer las características que dichas praxis pedagógicas presentan en la Universidad de Concepción en la carrera Traducción en Idiomas extranjeros. Además, permitió comparar y analizar los diferentes puntos de vista de los estamentos entrevistados.

Se reconoce una mejora en la praxis de los profesores de la asignatura mencionada anteriormente y se destaca la puesta al día y preocupación del docente por permanecer actualizado respecto de los temas y contenidos de la asignatura. Existe una clara planificación de los contenidos, actividades, y

estrategias metodológicas utilizadas, observando que le sería necesario incorporar el punto de vista de los estudiantes a la evaluación, haciéndolos partícipes de ésta en forma más activa, ya que esto se contradice con la activa participación en clases que los estudiantes llevan a cabo.

En base a lo diagnosticado se observa un déficit con respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la praxis pedagógica de los docentes del área de traducción ya que esta se limita solo al uso de diccionarios en línea, dejando de lado otros recursos disponibles a través de la correcta implementación de las TICs. También se observan debilidades respecto a la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, faltando una autoevaluación y co evaluación en el proceso.

**CAPITULO 5:
PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA
INNOVACION**

5.1 Introducción

El gran reto que imponen la globalización y la sociedad del conocimiento a la educación superior, podríamos decir que es el desafío de forjar una educación superior capaz de innovar, de transformarse, de participar creativamente y competir en el conocimiento internacional.

En cuanto a las nuevas demandas como el surgimiento de nuevas profesiones y subprofesiones cada vez más especializadas; los cambios en cuanto a los nuevos perfiles profesionales, nuevas competencias, relacionadas con las nuevas tecnologías obligan a un cambio en la forma de enseñar. Así pues, la presencia de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria se hace imprescindible para adaptarse a un nuevo modelo educativo en el que el profesor deja de ser el único transmisor de conocimientos y pasa a ser un gestor de información encargado de seleccionarla y filtrarla, así como de orientar al alumno en su interpretación. El objetivo debe ser, por tanto, no sólo impulsar de manera mecánica el uso de la tecnología, sino desarrollar verdaderos procesos de innovación docente (Carnoy 2004; Salinas 2004). En este sentido, me encuentro trabajando para incorporar diferentes tecnologías y materiales que redunden claramente en el aprendizaje de los alumnos y supongan una metodología innovadora de enseñanza de la traducción a través de un curso de Capacitación en TICS dirigido a docentes de educación superior.

5.2 Objetivos de la Propuesta

El objetivo de la propuesta es contribuir al mejoramiento de la formación profesional en la carrera Traducción e Interpretación en Inglés de la Universidad de Concepción a partir de una propuesta orientada a optimizar en los docentes de las asignaturas profesionales las competencias para mejorar la didáctica y evaluación en enseñanza de la traducción en inglés incorporando las TICS.

Por medio de talleres se busca capacitar a los docentes en materia de didáctica y evaluación de la traducción, apoyados por las TICS, desde el punto de vista de la especialidad, desarrollando así talleres donde se analizará tanto las bases teóricas como prácticas y su enfoque aplicado a la Traducción en inglés.

5.3 Fundamentación Teórica

En este contexto de enseñanza / aprendizaje, el profesorado del Siglo XXI se enfrenta a su mayor reto. En primer lugar deberá cubrir una serie de funciones: ser consultor de la información, colaborador en grupo, guía y facilitador del conocimiento, desarrollador de cursos y materiales, supervisor académico, entre otros. Para todo ello deberá adquirir una serie de competencias que le habiliten para ejercer tales funciones: por una parte ser conocedor de los medios tecnológicos y las potencialidades de la red; saber gestionar diferentes escenarios de enseñanza / aprendizaje en las que la habilidad tecnológica se complemente con el conocimiento y la experiencia; saber utilizar la red como canal de comunicación y aprendizaje colaborativo y cooperativo. Camacho M. (2007: 10-11)

La escuela o universidad en este caso es un excelente lugar para que los estudiantes investiguen ideas y hechos en un ambiente seguro y la tecnología puede constituirse en este entorno seguro. Jonassen (2000) también concuerda con esto; argumenta que las herramientas digitales pueden proveer un espacio controlable para un problema donde los estudiantes pueden aprender haciendo, al mismo tiempo que simulan problemas importantes, situaciones y contextos del mundo real. Jonassen cree que la tecnología puede nutrir a los estudiantes facilitando la exploración y el acceso a determinada información y comparando perspectivas, creencias y diferentes concepciones del mundo.

La tecnología puede también ayudar a conectar a los docentes entre sí. Desafortunadamente, muchos docentes trabajan aislados y pierden la oportunidad de aprender de sus colegas, y ni hablar de intercambiar buenas ideas con aquellos que están aún más lejos. Bransford (1999), del National Research Council (Concejo Nacional de Investigación), llevo a cabo una amplia

revisión sobre las mejores prácticas en la educación. Su trabajo mostró el poder de la tecnología para construir comunidades locales y globales conformadas por docentes, administradores, estudiantes, padres, científicos, y otras personas, así como también la expansión de oportunidades para el aprendizaje de los propios docentes. Las herramientas digitales pueden también proveer el puente necesario para conectar educadores con expertos de las distintas disciplinas trabajando en ese campo.

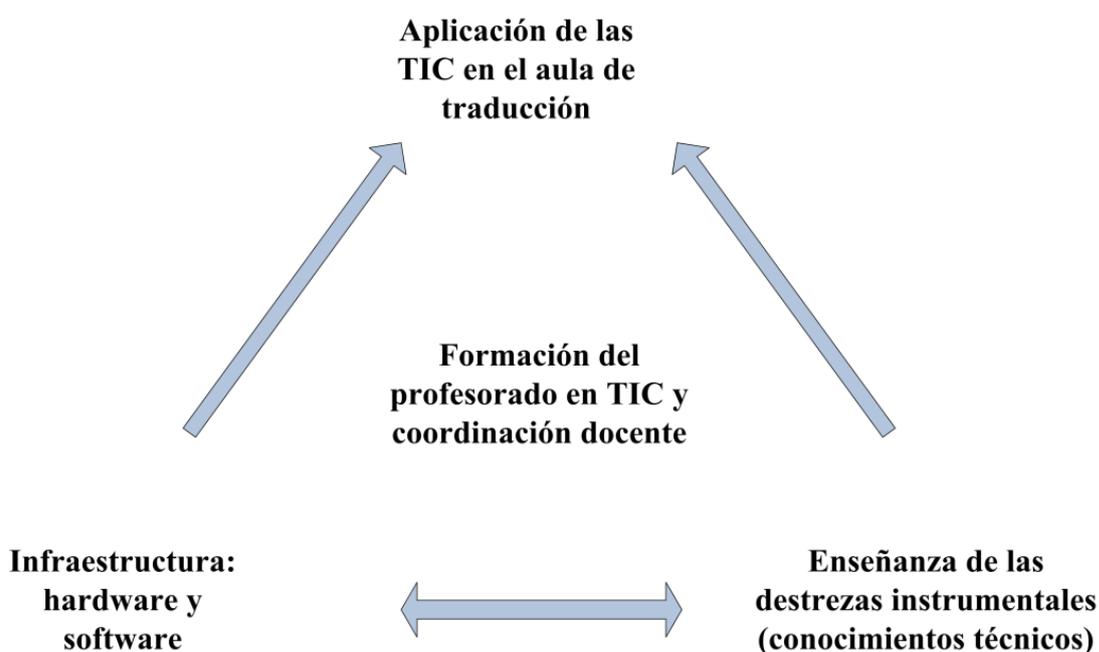
La mayor influencia que la tecnología puede ofrecer es la de apoyar la reflexión del alumno en este proceso de “aprender haciendo”. Jonassen (2000) postula que las herramientas digitales pueden ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre qué están aprendiendo y sobre cómo llegaron a aprenderlo. Argumenta que las herramientas digitales pueden apoyar el proceso interno de construcción de sentido a medida que los estudiantes construyen sus propias representaciones.

Con la ayuda de las nuevas tecnologías se puede llevar a cabo un aprendizaje autónomo en el que el aprendiz decida, en cada momento, los contenidos, la manera y el momento en que desea adquirirlos (Varela Salinas 2007). Así pues, la presencia de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria se hace imprescindible para adaptarse a un nuevo modelo educativo en el que el profesor deja de ser el único transmisor de conocimientos y pasa a ser un gestor de información encargado de seleccionarla y filtrarla, así como de orientar al alumno en su interpretación. El objetivo debe ser, por tanto, no sólo impulsar de manera mecánica el uso de la tecnología, sino desarrollar verdaderos procesos de innovación docente (Carnoy 2004; Salinas 2004). En este sentido, la Universidad de Concepción está trabajando para incorporar diferentes tecnologías y materiales que redunden claramente en el aprendizaje de los alumnos y supongan una metodología innovadora de enseñanza de la traducción.

Si bien hace unos años diccionarios, enciclopedias y una buena máquina de escribir constituían las herramientas básicas de un traductor, en la actualidad el computador ha pasado a ocupar ese puesto ampliando el número de posibles tareas de manera exponencial. Así, la actividad traductológica ha pasado a llevarse a cabo en un entorno altamente tecnificado, por lo que es condición

sine qua non que el traductor acabe dominando su herramienta fundamental de trabajo. Como apuntábamos, si bien no es un fin en sí mismo aprender a utilizar esta herramienta, será un medio imprescindible sin el cual el traductor no podrá realizar su labor de modo eficiente y competitivo.

Para que la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula de traducción sea posible, el proyecto deberá basarse en dos pilares fundamentales: la infraestructura y la enseñanza de las TIC para la traducción. Asimismo, será imprescindible la formación del profesorado de traducción, tal y como probamos en la Ilustración, de manera que éste sea capaz de utilizar las tecnologías a su favor en el aula en asignaturas de traducción y de terminología.



El uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua supone un gran reto a alcanzar por parte tanto de instituciones educativas, como de un profesorado todavía poco formado y menos consciente de los cambios metodológicos a los que se enfrenta: flexibilización tiempo-espacio, emergencia de nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, desaparición del rol tradicional del profesor, estrategias de formación que potencian la colaboración y el auto-aprendizaje, la generación de redes de comunicación... Ante este reto, las instituciones educativas deben facilitar que los procesos de

creación, gestión y transferencia del conocimiento se susciten de forma apropiada a la vez que deben actuar y promover la nueva cultura del aprender (Gisbert, 2005). Como ya es sabido, la formación a lo largo de la vida se establece como prioridad en los programas educativos y de formación de la agenda europea (2007-2013).

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las dos tendencias más importantes han sido la enseñanza de la lengua asistida por ordenador CALL para evolucionar a la corriente actual: Web-based training o learning: enseñanza basada en la web. De entre las potencialidades educativas de las TIC para la enseñanza/aprendizaje del inglés cabe destacar: entre muchas otras la potencialidad educativa de la red como fuente inagotable de recursos digitales en todos formatos: sonido, imagen, video, el acceso a material auténtico, las posibilidades de intercambios, la asociación positiva entre el uso de las TIC con los resultados, el desarrollo habilidades curriculares, la posibilidad de creación y distribución de materiales formativos y finalmente la generación de redes y comunidades virtuales de aprendizaje.

5.4 ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS DE LA PROPUESTA

Programa del Taller

1. Identificación

Nombre: TALLER DE CAPACITACION PARA DOCENTES DE INGLES EN USO DE LAS TICS EN EL AREA DE DIDACTICA Y EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES.

Dirigido a: Docentes de la Carrera Traducción e Interpretación Ingles – Español de la Universidad de Concepción, Chile.

Duración: 32 horas cronológicas.

2. Descripción:

Actividad de capacitación de carácter teórico – practico que tiene como finalidad principal proveer a los Docentes de Ingles de competencias

pedagógicas en el uso de las TICS, en cómo incorporar y aplicar herramientas TICS para la didáctica y evaluación del idioma inglés.

3. Objetivos del Taller

3.1. Objetivo General: Capacitar a los docentes en el desarrollo de competencias teórico-prácticas esenciales en el ámbito de la didáctica y evaluación de los aprendizajes, basados en tecnologías de la información y la comunicación.

3.2. Objetivos Específicos

1. Comprender las finalidades y sentido de la didáctica mediante el uso de las TICS en la formación de profesionales traductores de inglés.
2. Identificar las distintas Estrategias didácticas y su importancia.
3. Determinar y clasificar qué contenidos y herramientas tecnológicas son útiles para la enseñanza del inglés mediante las TICS.
4. Crear recursos educativos para su aplicación en el aula.
5. a) Reconocer los diversos agentes evaluativos y tipos de evaluación, importancia, características y procedimientos de implementación.
6. Reconocer los elementos de evaluación más pertinentes a la formación por competencias.
7. Identificar los elementos reguladores de la evaluación necesarios para la adecuada construcción de los instrumentos.
8. - Elaborar instrumentos evaluativos de orden cuali y cuantitativo para evidenciar el desarrollo de las competencias en los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación en Inglés.
- Evaluar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del Taller.

4. Unidades Temáticas

Unidad Temática	Cantidad de Horas
Comprender las finalidades y sentido de la	4

didáctica mediante el uso de las TICS en la formación de profesionales traductores de inglés.	
Estrategias Didácticas Estrategias, Técnicas y Actividades para el Uso de las TICS y su importancia.	12
Criterios y Procedimientos de evaluación Agentes evaluativos Instrumentos evaluativos Evaluación por competencias Elementos reguladores de la evaluación	12
Evaluación del Taller	4
Total	32

5. Metodología Didáctica

El curso de capacitación estará planteado en una metodología que consiste en:

- Clases teóricas: clases expositivas, cuyo objetivo es presentar información referida al ámbito de la didáctica y evaluación de los aprendizajes
- Clases prácticas: cuyo objetivo es la aplicación práctica de conocimientos adquiridos a situaciones concretas, aprender mediante la práctica.
- Método de Simulación: cuyo objetivo es experimentar el ejercicio de construir una actividad con recursos tecnológicos.
- Trabajo en pareja e individual: cuyo objetivo es trabajar colaborativamente en la confección teórico-práctica de criterios y procedimientos de evaluación a utilizar en sus asignaturas.

6. Evaluación del Taller

Al final de cada sesión se realizará una autoevaluación

Trabajo práctico en parejas 70%

Trabajo practico individual 20%

Autoevaluación final 5%

Co evaluación final 5%

7. Bibliografía (Ver en Bibliografía propuesta)

8. Planificación curricular (calendarización de los contenidos)

SESION	CONTENIDO
1	Presentación del Taller - Finalidades y sentido de la didáctica mediante el uso de las TICS en la formación de profesionales traductores de ingles.
2	Estrategias Didácticas y su importancia - Las TICS como apoyo al proceso de Enseñanza/ Aprendizaje
3	Contenidos y herramientas tecnológicas útiles para la enseñanza del inglés mediante las TICS. - Herramientas en línea para la enseñanza del idioma ingles - Uso de sitios web y herramientas en línea
4	Implementación de una actividad con Recursos Tecnológicos - Desarrollo de una clase o fase de capacitación mediante el uso de presentaciones usando herramientas en línea o dispositivos MP3-MP4
5	Agentes evaluativos - Autoevaluación - Co evaluación - Heteroevaluacion Instrumentos evaluativos - Cuantitativos - Cualitativos

6	<p>Formación por Competencias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Competencia traductora
7	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos reguladores de la evaluación - Validez - Confiabilidad
8	<p>Instrumentos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Confección de instrumentos de orden cuali- cuantitativos. <p>Evaluación del Taller</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación final - Co evaluación final - Revisión de trabajos prácticos

9. Planificación didáctica

La planificación didáctica toma como diagnóstico para su realización, el trabajo de investigación realizado en la primera de las tesis, donde se evidenció de primera fuente la falta de modernización en las clases por parte de los docentes de la carrera de Traducción e interpretación en inglés de la Universidad de Concepción, lo que pretende ser subsanado con la realización de talleres que incorporen las TICs en sus aulas, poniéndose así al día con los nuevos tiempos y las nuevas formas de enseñar.

La planificación didáctica en cada sesión trata lo siguiente:

Nº de Sesión: número correlativo de clases

Nº de Horas: número de horas destinadas a cada objetivo de la sesión

Objetivos: Acción de aprendizaje que se pretende lograr en cada sesión

Aprendizaje esperado: objetivo de aprendizaje para cada sesión que debe ser aprendido por el estudiante.

Actividades: Acciones que se desarrollan a lo largo de la sesión para lograr el objetivo de aprendizaje

Contenidos: Temas que se desarrollaran a lo largo de la sesión.

Recursos didácticos: Materiales, elementos y medios a emplear en el desarrollo de las sesiones

Instrumentos de evaluación: se expresa el instrumento evaluativo a utilizar en cada sesión.

PLANIFICACION DIDACTICA SESION Nº1

Nº Hrs.	Objetivo	Aprendizaje esperado	Actividades	Contenidos	Recursos didácticos	Instrumentos de evaluación
4	Comprender las finalidades y sentido de la didáctica mediante el uso de las TICS en la formación de profesionales traductores de ingles.	Comprende los conceptos de didáctica y su importancia en la formación de profesionales traductores de ingles.	<p>Inicio: Introducción: La relatora se presenta, presenta el programa de la capacitación. Realiza una dinámica de grupo a modo de presentación de los participantes. Introduce el tema con la ayuda de diapositivas.</p> <p>Desarrollo: Exposición. La relatora expone sobre el tema. Panel: Los participantes discuten y reflexionan sobre los alcances del tema.</p> <p>Cierre: Relatora realiza cierre mediante la entrega de cuestionario que deben responder los participantes en forma individual y una autoevaluación de lo aprendido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de Didáctica. - Las TIC en educación - Principios Guía de los Usos de la Tecnología en Educación 	Exposición de diapositivas mediante Power Point Se requiere computador y proyector de multimedia	Autoevaluación - Evaluación Individual interacción con Blog del Curso.

TALLER DE CAPACITACION PARA DOCENTES DE INGLES EN USO DE LAS TICS EN EL AREA DE DIDACTICA Y EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES.

Evelyn Gonzalez Lagos

Objetivo general de la Capacitación

- Adquirir competencias necesarias en el ámbito de la didáctica y evaluación de los aprendizajes, basados en tecnologías de la información y la comunicación para así optimizar su praxis docente

- El impacto de la globalización e información está cambiando nuestra visión del mundo y convierte a éste en un lugar más pequeño, un lugar en el que la ventaja de poder hablar diferentes lenguas es cada vez más obvia y necesaria.

Naves y Muñoz

Objetivo de la Sesión N° 1

- **Comprender las finalidades y sentido de la didáctica mediante el uso de las TICS en la formación de profesionales traductores de ingles.**

La Didáctica, según Medina (2008)

- Disciplina de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, que propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en sus diversos contextos. De este modo la didáctica abarca todas aquellas estrategias, técnicas y actividades dispuestas para desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

- La tecnología en sí misma no soluciona ninguno de los problemas que tenemos como educadores.
- La integración de la tecnología debe estar acompañada de una pedagogía que apoye el aprendizaje basado en la indagación.



¿Por que integrar las TIC en la practica educativa?

- Fácil acceso a una inmensa fuente de información
- Proceso rápido y fiable de todo tipo
- Canales de comunicación inmediata
- Capacidad de almacenamiento

TIC - DOCENTES

- Acceso inmediato a mayor fuente de información y recursos
- Creación de recursos digitales
- Utilización de aplicaciones interactivas para el aprendizaje
- Favorecer el trabajo colaborativo

TIC - ESTUDIANTES

- Alto poder de motivación
- Posibilidad de interacción
- Favorece el trabajo colaborativo
- Desarrollo de habilidades de investigación

PRINCIPIOS GUIA DEL USO DE LA TECNOLOGIA EN EDUCACION

- 1. Combinar la tecnología con una pedagogía constructivista que sustente los objetivos del vitae.
- 2. Usar la tecnología para ofrecer múltiples formas de recolectar, construir, organizar y comunicar el conocimiento.

PRINCIPIOS GUIA DEL USO DE LA TECNOLOGIA EN EDUCACION

- 3. Usar la tecnología para conectar aulas de aprendizaje con experiencias del mundo real: problemas, expertos y la comunidad global.
- 4. Usar la tecnología para mejorar la comprensión de los alumnos a través de andamiajes y herramientas particulares.

PRINCIPIOS GUIA DEL USO DE LA TECNOLOGIA EN EDUCACION

5. Usar la tecnología para apoyar el “aprender haciendo” y la reflexión.
6. Usar la tecnología para aliviar las tareas de representación y cálculo tediosas, para focalizarse más en la interpretación y la exploración.

Cuestionario – Sesión N° 1

Responde en forma individual lo siguiente:

- 1. ¿Qué son las TICS según su punto de vista?
- 2. ¿Cuál es la importancia de las TICS en educación?
- 3. ¿Cuál es la importancia de las TICS en la formación de Traductores en Idiomas?
- 4. ¿La pedagogía constructivista aporta en la enseñanza mediante las TICS y por que?
- 5. ¿Qué es para usted el “Aprender haciendo”?

DOCUMENTO LECTURA COMPRENSIVA N°1

LAS TIC EN EDUCACION

Las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación han evolucionado espectacularmente en los últimos años, debido especialmente a su capacidad de interconexión a través de la Red. Esta nueva fase de desarrollo va a tener gran impacto en la organización de la enseñanza y el proceso de aprendizaje. La acomodación del entorno educativo a este nuevo potencial y la adecuada utilización didáctica del mismo supone un reto sin precedentes. Se han de conocer los límites y los peligros que las nuevas tecnologías plantean a la educación y reflexionar sobre el nuevo modelo de sociedad que surge de esta tecnología y sus consecuencias.

1. La revolución digital

Nadie duda ya de que la llegada de las tecnologías de la información y comunicación han supuesto una revolución tan importante como la que provocó la invención de la escritura o de la imprenta. Pero mientras que los grandes descubrimientos que han marcado la evolución de las civilizaciones se espaciaron en el tiempo, la revolución actual se ha producido en muy poco espacio de tiempo, ha invadido todos los sectores de la vida social y está en vías de modificar las bases de la economía.

A la base de la revolución digital se encuentran tres grandes áreas: la electrónica, la digitalización y las telecomunicaciones. La **electrónica** propició en una fase preliminar el desarrollo de aplicaciones analógicas: teléfono, radio, televisión, registros magnéticos de audio y video, fax, etc. La **digitalización** ha proporcionado un sistema más abstracto y artificial de representación de la información, ya sea texto, imagen, audio o vídeo, que mejora los sistemas de almacenamiento, manipulación y transmisión a la vez que facilita el desarrollo de soportes lógicos para interactuar con las máquinas. Finalmente las **telecomunicaciones** han dado a lo anterior la capacidad de interconexión.

El paradigma de las nuevas tecnologías son las redes informáticas. Los ordenadores, aislados, nos ofrecen una gran cantidad de posibilidades, pero conectados incrementan su funcionalidad en varios órdenes de magnitud. Formando redes, los ordenadores no sólo sirven para procesar información almacenada en soportes físicos (disco duro, disquetes, CD ROM, etc.) en cualquier formato digital, sino también como herramienta para acceder a información, a recursos y servicios prestados por ordenadores remotos, como sistema de publicación y difusión de la información y como medio de comunicación entre seres humanos. Todo ello ha hecho de Internet un fenómeno con el que es preciso contar a partir de ahora en todas las esferas de la actividad humana, incluida la educación.

Las consecuencias de estos avances están provocando continuas transformaciones en nuestras estructuras económicas, sociales y culturales. Su gran impacto en todos los ámbitos de nuestra vida hace difícil que podamos actuar eficientemente prescindiendo de ellas: el mundo laboral, la sanidad, la gestión económica o burocrática, el diseño industrial o artístico, la comunicación interpersonal, la información, la calidad de vida o la educación.

2. La sociedad del conocimiento

Las innovaciones tecnológicas han proporcionado a la humanidad canales nuevos de comunicación e inmensas fuentes de información que difunden modelos de comportamiento social, actitudes, valores, formas de organización, etc. Hemos pasado de una situación donde la información era un bien escaso a otra en donde la información es tremendamente abundante, incluso excesiva. Vivimos inmersos en la llamada sociedad de la información.

El nuevo orden informático se ha convertido en motor del cambio social. La economía y la cultura se ha globalizado. En la sociedad que emerge de la era digital el conocimiento y la información adquieren un valor creciente. Los trabajadores del conocimiento empiezan a dominar el mercado laboral. Los incrementos de productividad de las organizaciones se basan en la mejora del saber, en la innovación permanente del conocimiento aplicado utilizando

tecnologías, cada vez más potentes. Así, el capital intelectual se convierte en el nuevo activo para la riqueza de las organizaciones y la gestión de ese conocimiento en una de sus actividades fundamentales.

Sin embargo no todos participan de los avances económicos y culturales. El acceso a las tecnologías y a la información está creando una **brecha digital** entre quienes pueden acceder y quienes quedan excluidos. El “Libro blanco sobre la educación y formación” (Comisión Europea, 1995) afirma que la sociedad del futuro será una sociedad del conocimiento y que, en dicha sociedad, la educación y formación serán, más que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. A través de la educación y la formación, adquiridas en el sistema educativo institucional, en la empresa, o de una manera más informal, los individuos serán dueños de su destino y garantizará su desarrollo. La cultura de los pueblos determinará su nivel económico.

Partiendo de esta realidad, la Comisión Europea ha elaborado una Estrategia de Empleo que parte de una concepción de la economía basada en el conocimiento. Las líneas fundamentales de actuación pretenden digitalizar Europa y desarrollar tecnologías de futuro. Estos planes de diseño de la futura economía del conocimiento e se han recogido en los programas eEuropa 2005 y eLearning.

Las principales actuaciones de eLearning son: equipamiento de banda ancha en las escuelas, creación de la red de investigación GEANT (mejora del proceso de aprendizaje, difusión de materiales curriculares, acceso a recursos y servicios, identificación de nuevos materiales), implantación de las escuelas del futuro mediante la red de escuelas europeas y la difusión de recursos multimedia entre profesores y otros proyectos específicos para las universidades como el Metacampus o el proyecto Ariadne. El proyecto eEuropa tiene como principales elementos: Internet para investigadores y estudiantes, empleo en la sociedad del conocimiento, alfabetización digital (capacitar, mediante estos recursos, para el trabajo cooperativo, multidisciplinar,

comunicación intercultural, resolución de problemas) , correo electrónico y contenidos europeos de redes globales.

3. La sociedad del conocimiento y la educación

El impacto de las nuevas tecnologías y las exigencias de la nueva sociedad se están dejando sentir de manera creciente en el mundo de la educación. La educación está pasando de ser un servicio secundaria a constituirse en la fuerza directiva del desarrollo económico y social.

La sociedad del conocimiento necesita nuevos trabajadores y ciudadanos. Éstos han de ser autónomos, emprendedores, trabajadores creativos, ciudadanos solidarios y socialmente activos. Se impone un cambio radical en el mundo de la educación y formación dado que se exige un mayor papel de los estudiantes individuales. El mercado laboral necesita cada vez más trabajadores flexibles y autónomos. Todo lo cual está promoviendo el concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” y la necesidad de integración entre los sistemas educativos y formativos.

El aprendizaje a lo largo de la vida no solo trata de ofrecer más oportunidades de formación sino también de generar una conciencia y motivación para aprender. Requiere de un estudiante que tome parte activa en el aprendizaje, que sepa aprender en multiplicidad de entornos, que sepa personalizar el aprendizaje y que construya en base a las necesidades específicas. Educar ya no es empaquetar los contenidos del aprendizaje y ponerlos al alcance de los alumnos sino capacitarles para la experiencia del aprendizaje.

Por otro lado hay una tendencia creciente hacia la desinstitucionalización y comercialización de la educación. La identificación del “e-learning” o aprendizaje a través de Internet como un área propicia para el desarrollo del mercado está atrayendo nuevos inversores. Cada vez más se considera el mercado educación-entretenimiento como un sector prometedor. Nuevas iniciativas educativas dirigidas van apareciendo de la mano de museos, biblioteca y otras instituciones no propiamente educativas. Finalmente el

mercado se llena de nuevos centros de enseñanza y portales educativos con iniciativas de formación continuada. La educación está adquiriendo un puesto de gran importancia en el desarrollo y consolidación de la nueva sociedad.

4. TIC y educación

El sistema educativo no puede quedar al margen de los nuevos cambios. Debe atender a la formación de los nuevos ciudadanos y la incorporación de las nuevas tecnologías ha de hacerse con la perspectiva de favorecer los aprendizajes y facilitar los medios que sustenten el desarrollo de los conocimientos y de las competencias necesarias para la inserción social y profesional de calidad. Debe también evitar que la brecha digital genere capas de marginación como resultado de la analfabetización digital.

El saber está omnipresente en la sociedad actual, sin embargo la educación no puede sucumbir a este abuso. No debe confundirse saber e información. Las nuevas tecnologías dan acceso a una gran cantidad de información, que no ha de confundirse con el saber. Para que la información devenga en conocimientos el individuo debe apropiársela y reconstruir sus conocimientos. Por esta razón lo primero que debe hacerse explícito es que la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación no han de eludir la noción de esfuerzo. Los nuevos recursos informáticos pueden contribuir al desarrollo de las capacidades cognitivas de los ciudadanos, pero nunca en ausencia del esfuerzo personal.

Las tecnologías constituyen un medio como jamás haya existido que ofrece un acceso instantáneo a la información. A cada uno le toca enriquecer y construir su saber a partir de esa información y a la educación proporcionar las bases para que esto se produzca. Para que estas tecnologías estén verdaderamente al servicio de la enseñanza y del aprendizaje y contribuyan a la formación de los ciudadanos y los trabajadores que necesita esta sociedad, tal penetración tecnológica debe estar acompañada de una evolución pedagógica. Las nuevas tecnologías exigen un cambio de rol en el profesor y en el alumno. El profesor

no puede seguir ejerciendo sus funciones tradicionales discursivas a la hora de instruir al alumno.

Las tecnologías de la información y de la comunicación han sido incorporada al proceso educativo desde hace unos años. Aún no existen estudios concluyentes que permitan afirmar que la utilización de los medios informáticos en la educación ha servido para mejorar los resultados académicos, sin embargo a menudo se refieren a las transformaciones obtenidas en el modo de hacer. Se ha observado que las tecnologías de la información suscitan la colaboración en los alumnos, les ayuda a centrarse en los aprendizajes, mejoran la motivación y el interés, favorecen el espíritu de búsqueda, promueven la integración y estimulan el desarrollo de ciertas habilidades intelectuales tales como el razonamiento, la resolución de problemas, la creatividad y la capacidad de aprender a aprender. Para los profesores las tecnologías informáticas han servido hasta ahora para facilitar la búsqueda de material didáctico, contribuir a la colaboración con otros enseñantes e incitar a la planificación de las actividades de aprendizaje de acuerdo con las características de la tecnología utilizada.

Estas transformaciones observadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje se sitúan en la línea de las teorías constructivistas que preconizan estrategias de aprendizaje que hagan de los alumnos elementos activos y dinámicos en la construcción del saber.

Las barreras del espacio y del tiempo en la relación profesor-alumno y alumno-escuela también se están viendo afectadas. La omnipresencia de la información libera la elección de los tiempos y espacios para el aprendizaje. Aunque una parte de la población escolar no tiene las facultades necesarias para ejercer esta elección, sin embargo es una característica que beneficia el desarrollo de formas de aprendizaje en la educación a distancia, la educación de adultos y en las aulas hospitalarias o asistencia a enfermos.

5. Uso de las TIC en educación

Las nuevas tecnologías pueden emplearse en el sistema educativo de tres maneras distintas: como objeto de aprendizaje, como medio para aprender y como apoyo al aprendizaje.

En el estado actual de cosas es normal considerar las nuevas tecnologías como objeto de aprendizaje en si mismo. Permite que los alumnos se familiaricen con el ordenador y adquieran las competencias necesarias para hacer del mismo un instrumento útil a lo largo de los estudios, en el mundo del trabajo o en la formación continua cuando sean adultos.

Se consideran que las tecnologías son utilizadas como un medio de aprendizaje cuando es una herramienta al servicio de la formación a distancia, no presencial y del autoaprendizaje o son ejercicios de repetición, cursos en línea a través de Internet, de videoconferencia, CD Roms, programas de simulación o de ejercicios, etc. Este procedimiento se enmarca dentro de la enseñanza tradicional como complemento o enriquecimiento de los contenidos presentados.

Pero donde las nuevas tecnologías encuentran su verdadero sitio en la enseñanza es como apoyo al aprendizaje. Las tecnologías así entendidas se hayan pedagógicamente integradas en el proceso de aprendizaje, tienen su sitio en el aula, responden a unas necesidades de formación más proactivas y son empleadas de forma cotidiana. La integración pedagógica de las tecnologías difiere de la formación en las tecnologías y se enmarca en una perspectiva de formación continua y de evolución personal y profesional como un "saber aprender

La búsqueda y el tratamiento de la información inherente a estos objetivos de formación constituyen la piedra angular de tales estrategias y representan actualmente uno de los componentes de base para una utilización eficaz y clara de Internet ya sea en el medio escolar como en la vida privada. Para cada uno de estos elementos mencionados, las nuevas tecnologías, sobre todos las

situadas en red, constituyen una fuente que permite variar las formas de hacer para atender a los resultados deseados. Entre los instrumentos más utilizados en el contexto escolar destacamos: tratamiento de textos, hojas de calculo, bases de datos o de información, programas didácticos, de simulación y de ejercicios, cdroms, presentaciones electrónicas, editores de páginas html, programas de autoría, foros de debate, la cámara digital, la videoconferencia, etc. Entre las actividades a desarrollar mencionamos: correspondencia escolar, búsqueda de documentación, producción de un periódico de clase o de centro, realización de proyectos como web-quest u otros, intercambios con clases de otras ciudades o países, etc.

Podrán utilizarse las nuevas tecnologías, pero se seguirá inmerso en la pedagogía tradicional si no se ha variado la postura de que el profesor tiene la respuesta y se pide al alumno que la reproduzca. En una sociedad en la que la información ocupa un lugar tan importante es preciso cambiar de pedagogía y considerar que el alumno inteligente es el que sabe hacer preguntas y es capaz de decir cómo se responde a esas cuestiones. La integración de las tecnologías así entendidas sabe pasar de estrategias de enseñanza a estrategias de aprendizaje.

Actividad:

Los participantes deben visitar el Blog del Curso TicDocenteIngles y responder las 5 preguntas del cuestionario en el Blog. Luego, en el mismo blog debe opinar respecto de las respuestas de sus compañeros. Debe existir un mínimo de 10 entradas al blog.

El profesor relator evaluará con nota, según pauta de evaluación.

PAUTA DE EVALUACION ACTIVIDAD EN BLOG DEL CURSO

Indicadores	Siempre (3 pts)	A veces (2 pts)	Poco (1 pts)
¿Existe coherencia entre las preguntas y las respuestas entregadas?			
Comenta las respuestas de sus compañeros.			
Crea sus propias definiciones a las preguntas realizadas.			
Ingresa diariamente al blog para emitir sus opiniones.			
Emite opiniones acerca del trabajo de sus compañeros en forma respetuosa.			
Total puntaje			

Puntaje Ideal: 15

Nota de Aprobación al 60%: 4.0

PLANIFICACION DIDACTICA SESION N° 2

N° Hrs.	Objetivo	Aprendizaje esperado	Actividades	Contenidos	Recursos didácticos	Instrumentos de evaluación
4	Identificar las distintas Estrategias Didácticas y su importancia	Identifica las distintas Estrategias Didácticas y comprende su importancia.	<p>Inicio: Introducción: La relatora presenta el tema y objetivo de la sesión. Realiza preguntas sobre los conocimientos previos del tema y pide opiniones de los participantes.</p> <p>Desarrollo: Exposición. La relatora expone sobre el tema. Desarrolla el tema con la ayuda de diapositivas y participación activa de los participantes. Panel: Los participantes discuten y reflexionan sobre los alcances del tema.</p> <p>Cierre: Relatora realiza cierre mediante la realización de una actividad práctica en parejas en la que los participantes deben diseñar estrategias que utilizarían en sus clases. Finalmente, se realiza una autoevaluación de lo aprendido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias Didácticas. - Estrategias didácticas aplicadas a las TICs 	Exposición de diapositivas mediante Power Point Se requiere computador y proyector de multimedia	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Co-evaluación, Actividad practica en parejas - Evaluación Individual interacción con Blog del Curso.

Objetivo de la Sesión N° 2

- Identificar las distintas Estrategias Didácticas y su Importancia

Estrategias Didácticas y su importancia

Definiciones:

- Son los lineamientos generales acerca de los objetivos y medios que orientarán el proceso de enseñanza – aprendizaje (Bunge 2001) definidos en términos de la secuencia de actividades que el docente adoptará como pauta (Medina, 2008)

Estrategias Didácticas

- Clases Teóricas
- Seminario- Taller
- Clases Practicas
- Practicas externas
- Debate
- La conferencia (exposición de un tema)
- Tutorías
- Estudio o trabajo en grupo
- Estudio o trabajo autónomo

Estrategias didácticas aplicadas a las TIC

- **Objetivos de aprendizaje:**
Son enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del estudiante.

Deben estar presentes en cualquier curso, ya sea presencial o a distancia.

Estrategias didácticas aplicadas a las TIC

- **Organizador Previo**

Información de tipo introductoria y contextual. Puente cognitivo entre la información nueva y la previa

* Se puede utilizar en cualquier tipo de medio: una pagina, diapositiva, lamina, que sirva con antecesor al contenido que se va a presentar

Ej. Un recurso de la plataforma moodle antes del abordaje de los contenidos

Estrategias didácticas aplicadas a las TIC

- **Ilustraciones**

Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, graficas, dramatizaciones, videos, entre otros)

* Se puede utilizar gráficos, diagramas, imágenes, fotos, animaciones, entre otras

Ej.: Ilustraciones en los materiales que establezcan relacion con los contenidos

Estrategias didácticas aplicadas a las TIC

- **Analogías**

Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo)

*Ej.: Narrar al estudiante situaciones de la vida real que tengan relación con el contenido.

Estrategias didácticas aplicadas a las TIC

- **Preguntas Intercaladas**

Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

* Ej.: Realizar preguntas a lo largo del contenido con la finalidad de mantener la atención de los estudiantes en función de respuestas en su mayoría de tipo reflexivas.

Estrategias didácticas aplicadas a las TIC

- Mapas Conceptuales y Redes Semánticas
Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones)

*Ej.: los mapas se realizan con el fin de facilitar la comprensión del contenido, se hace uso de flechas y conectores texto para entrelazar ideas.

Estrategias Didácticas con apoyo de las TIC

- Correo electrónico (e – mail)

Es un servicio de recepción y despacho en el cual el correo (mensaje) es transmitido de una maquina a otra sin importar la distancia.

*Ej.: Sirve de asesoría asincrónica, por tanto suele ser flexible en tiempo y espacio

Estrategias Didácticas con apoyo de las TIC

- CHAT

Espacio virtual de interacción sincrónica que sirve para apoyar el aprendizaje colaborativo o trabajo en equipo, permite compartir discusiones en línea de manera instantánea y educativa.

*Ej.: Sirve de asesoría sincrónica, debe realizarse indicando tiempo y hora de ejecución, y con pequeños grupos.

Estrategias Didácticas con apoyo de las TIC

- FORO

Espacio virtual de interacción asincrónica que publica la intervención de todos sus participantes secuencialmente según un tópico determinado.

*Ej.: Sirve de asesoría asincrónica, el participante debe suscribirse, leer intervenciones, y aportar ideas sobre la temática propuesta.

Estrategias Didácticas con apoyo de las TIC

- **WIKI**

Sitio web en donde se acepta que los usuarios elaboren, editen, borren o modifiquen el contenido de una pagina web de una forma interactiva, fácil y rápida.

*Ej.: puede servir como herramienta de trabajo colaborativo, se les indica a los estudiantes que ellos sean los desarrolladores de sus contenidos en función de los objetivos.

Estrategias Didácticas con apoyo de las TIC

- **WEBQUEST**

Son actividades de aprendizaje realizadas con recursos preseleccionados por el docente que se encuentran en la red (Internet). Los estudiantes acceden a estas fuentes, seleccionan y analizan la información que contienen con el objeto de mejorar su comprensión sobre temas de tareas solicitadas.

Estrategias Didácticas con apoyo de las TIC

- **CAZA DEL TESORO**

Es una hoja de trabajo o una página web con una serie de preguntas y una lista de páginas web en las que los alumnos buscan las respuestas. Al final se suele incluir la gran pregunta, cuya respuesta no aparece directamente en las páginas web visitadas y exige integrar y valorar lo aprendido durante la búsqueda.

Estrategias Didácticas con apoyo de las TIC

- **WEBLOG**

Web que contiene una serie de artículos ordenados secuencialmente por fecha, en general con contenido personal y que por lo general es reconocido como una bitácora donde se registran acontecimientos de interés sobre un tópico.

Actividad

- Trabajo en Parejas:
 - Diseñar una actividad con apoyo de las estrategias didácticas explicadas anteriormente.

PLANIFICACION DIDACTICA SESION N° 3

N° Hrs.	Objetivo	Aprendizaje esperado	Actividades	Contenidos	Recursos didácticos	Instrumentos de evaluación
4	Determinar y clasificar qué contenidos y herramientas tecnológicas son útiles para la enseñanza del inglés mediante las TICS.	Identifica los distintos contenidos y herramientas tecnológicas útiles para la enseñanza del inglés mediante las TICS.	<p>Inicio: Introducción: La relatora presenta el tema y objetivo de la sesión. Realiza preguntas sobre los conocimientos previos del tema y pide opiniones de los participantes.</p> <p>Desarrollo: Exposición. La relatora expone sobre el tema. Desarrolla el tema con la ayuda de diapositivas y participación activa de los participantes.</p> <p>Panel: Los participantes discuten y reflexionan sobre los alcances del tema.</p> <p>- Cierre: Relatora realiza cierre mediante la realización de una actividad individual consistente en exponer que contenidos de los presentados, se acomodan mas a su praxis pedagógica y justificar el por que.</p> <p>. Finalmente, se realiza una autoevaluación de lo aprendido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pragmática, Tecnología y Enseñanza del Idioma. - Usos y formas de la comunicación oral. - Usos y formas de la comunicación escrita. - Vocabulario y estructuras gramaticales - Pronunciación - Técnicas de estudio - Aspectos Socioculturales, temas transversales. 	Exposición de diapositivas mediante Power Point Se requiere computador y proyector de multimedia	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Actividad individual - Evaluación Individual interacción con Blog del Curso.

Objetivo de la Sesión N° 3

Determinar y clasificar qué contenidos y herramientas tecnológicas son útiles para la enseñanza del inglés mediante las TICS.

Pragmática, Tecnología y Enseñanza del Idioma

- Las TIC facilitan el poder practicar el idioma en contextos reales.
- La audición de videos digitalizados y videoconferencias nos da la posibilidad de que los alumnos mantengan dentro y fuera del aula conversaciones con personas originarias de ese idioma.

Pragmática, Tecnología y Enseñanza del Idioma

- Posibilidad de utilizar material audiovisual.
- Practicar el idioma a través de la Red.
- La comprensión oral se desarrolla a través de contenidos lúdicos.
- El manejo de textos con hipertextos cuando se domina otro idioma multiplica las posibilidades de conocimiento.
- La informática nos brinda la posibilidad de que los interlocutores coincidan en el espacio y en el tiempo.

Pragmática, Tecnología y Enseñanza del Idioma

- Posibilidad de interactividad, dice Adell: "Los nuevos medios se caracterizan por que no existe un centro y una periferia, un emisor y una masa de espectadores, se forman por tanto las comunidades virtuales que producen y distribuyen información.
- El idioma no se presenta de forma aislada, sino en un ambiente lingüístico y cultural natural, denso, rico y significativo.
- El proceso de enseñanza del idioma puede ser digitalizado: ya que los textos se pueden digitalizar y también las fotos escanear y grabar la voz y el video y enviarlos por correo, además al tener la posibilidad de usar el chat con voz posibilita sonoridad al mensaje facilitando el uso del idioma en situaciones reales.

Contenidos

Intenciones comunicativas	Usos y formas de la comunicación oral	<p>Listening:</p> <ul style="list-style-type: none"> - CD-ROMs interactivos que preparan las editoriales y que acompañan los libros de texto. - Vídeos, DVD de películas en versión original (con o sin subtítulos), - Sitio web de música donde pueden tener acceso a la canción y a su letra, así como a la discografía y trayectoria de los grupos musicales. (www.lyrics.com)
---------------------------	---------------------------------------	---

Contenidos

Intenciones comunicativas	Usos y formas de la comunicación oral	<p>Listening:</p> <ul style="list-style-type: none"> -CDs y vídeos que acompañan al libro de texto. Análisis de las palabras y frases más utilizadas, descubriendo giros coloquiales, expresiones especiales, etc. - Noticias de radio http://www.englishclub.com/listening/radio.htm; http://www.teachingenglish.org.uk/download/radio/innovations/innovations.shtml www.esl-lab.com, http://www.sherton.com.ar/
---------------------------	---------------------------------------	---

Contenidos

Intenciones comunicativas	Usos y formas de la comunicación oral	Speaking: <ul style="list-style-type: none"> - Grabadoras; video, video-conferencias. - Doblaje de películas o producción de un corto o sketch en vídeo. - Realización por los mismos alumnos de secuencias simuladas o grabadas de programas televisivos. - Exposiciones con powerpoint o impress - Chats (http://lingolex.com/espanglish.htm)
---------------------------	---------------------------------------	--

Contenidos

Intenciones comunicativas	Usos y formas de la comunicación escrita	Reading: <ul style="list-style-type: none"> - Sitios web con temas que despierten el interés de los alumnos, seleccionados o no por los profesores. Lectura por placer o para realizar trabajos por tareas o proyectos. (www.whyfiles.com; www.britcoun.org ; http://www.wayahead-english.com/weblinks4.htm) - Sitios web de periódicos y medios de comunicación en inglés (www.bbc.co.uk; www.timesonline.co.uk; www.guardian.co.uk ; www.thesun.co.uk; etc - Revistas on-line: www.englishclub.net; www.tcfq.com; http://www.englishclub.com/esl-jokes/index.htm - Páginas interactivas para jóvenes: www.yahooligans.com; www.elibs.com - Libros o historias on-line http://www.englishclub.com/reading/short-stories.htm
---------------------------	--	--

Contenidos

Intenciones comunicativas	Usos y formas de la comunicación escrita	<p>Writing:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correspondencia: "Keypals" (www.stolaf.edu/network/iecc) - Chats en inglés. (http://lingoalex.com/espanenglish.htm) - Páginas interactivas para jóvenes: www.yahooligans.com; www.elibs.com - Diseño de páginas web http://www.uefap.co.uk/writing/writfram.htm <p>"functions" son muy interesantes para cursos superiores</p> <p>http://eleaston.com/writing.html</p>
---------------------------	--	--

Contenidos

Reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje	Vocabulario y Estructuras gramaticales	<ul style="list-style-type: none"> - CD-ROMs interactivos que preparan las editoriales y que acompañan los libros de texto. - Sitios web especiales sobre la enseñanza del inglés y que presentan ejercicios de gramática y vocabulario con sus respectivas explicaciones e incluso correcciones. Ejemplo: www.mansioningles.com; www.isabelperez.com, www.elscafe.com; www.stuff.co.uk/wicked.htm; http://www.geocities.com/eslgeorge/; http://a4esl.org/; http://www.clicknlearn.net/; http://english.specialist.hu/a3/a1/topics/; http://www.manythings.org/
--	--	--

Contenidos

Reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje	Vocabulario y Estructuras gramaticales	<p>-Diccionarios electrónicos: _____</p> <p>www.yourdictionary.com;</p> <p>www.edufind.com;</p> <p>http://www.pdictionary.com/english/</p> <p>http://www.macmillandictionary.com/med-magazine/ Oxford Interactivo; Larousse.</p> <p>- Gramáticas on-line</p> <p>(www.uvic.ca/halfbaked;</p> <p>- Tests de inglés de reconocido prestigio mundial (Cambridge; Oxford , etc.)</p> <p>- Programas interactivos “Hot potatoes”, clic, LECTRA: Tell me more...</p>
--	--	--

Contenidos

Reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje	Pronunciación	<p>- CD-ROMs interactivos que preparan las editoriales y que acompañan los libros de texto.</p> <p>- Grabaciones para comprobar su mejora.</p> <p>- Doblaje de secuencias de películas.</p> <p>- Páginas que trabajan el vocabulario y su pronunciación.</p>
--	---------------	--

Contenidos

Reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje	Técnicas de Estudio	<p>- Sitios web especiales: www.galeon.com/aprenderaaprender;</p> <p>- Desarrollo de la creatividad: www.neuronilla.com</p>
--	---------------------	---

Contenidos

<p>Aspectos socioculturales</p> <p>Temas trasversales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Internet se convierte en una inmensa <i>f fuente de información</i> que proporciona imágenes y textos sobre absolutamente cualquier tema, con los que se puede organizar una clase que se adapte a las aficiones, intereses y capacidades de los alumnos. Por ejemplo una búsqueda en Google (www.google.com). - La Internet puede contribuir a llenar vacíos culturales y a conseguir materiales auténticos muy difíciles de conseguir de otro modo al estar lejos de los países de habla inglesa. - Aportaciones desde los medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales, páginas oficiales; museos, cines, etc.
---	--

Actividad:

- Individualmente exponer que contenidos, de los presentados anteriormente, se acomodan mas a su praxis pedagógica y justificar el por que.

PLANIFICACION DIDACTICA SESION Nº 4

Nº Hrs.	Objetivo	Aprendizaje esperado	Actividades	Contenidos	Recursos didácticos	Instrumentos de evaluación
4	Crear recursos educativos con ayuda de las TICs para su aplicación en el aula.	Crea recursos educativos con ayuda de las TICs para su aplicación en el aula, útiles para la enseñanza del inglés mediante las TICs.	<p>Inicio: Introducción: La relatora presenta el tema y objetivo de la sesión. Realiza preguntas sobre los conocimientos previos del tema y pide opiniones de los participantes.</p> <p>Desarrollo: Exposición. La relatora expone sobre el tema. Desarrolla el tema con la ayuda de diapositivas y participación activa de los participantes.</p> <p>Panel: Los participantes discuten y reflexionan sobre los alcances del tema.</p> <p>Cierre: Relatora realiza cierre mediante la realización de una actividad individual consistente en construir un recurso educativo que utilizaría en una de sus clases con la ayuda de los generadores de recursos presentados.</p> <p>. Finalmente, se realiza una autoevaluación de lo aprendido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Generadores de Webquest y Cazas del Tesoro - Generadores de cuestionarios y ejercicios - Generadores de Mapas Conceptuales y Mentales 	<p>Exposición de diapositivas mediante Power Point</p> <p>Se requiere computador y proyector de multimedia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Actividad individual - Evaluación Individual interacción con Blog del Curso.

Objetivo de la Sesión N° 4

- Crear recursos educativos con ayuda de las TICs para su aplicación en el aula.

Generadores de webquest y cazas del tesoro

- **Filamentality**(AT&T Knowledge) es una herramienta que sirve para desarrollar de forma guiada páginas de internet en forma de listas de enlaces, webquest o cazas del tesoro. Las páginas generadas quedan alojadas en su servidor y las actividades se pueden imprimir. <http://www.kn.pacbell.com/wired/fil/>
- **Zunal.com** ofrece varios servicios para la creación de webquest, entre ellos un tutorial útil para su planificación, evaluación y publicación explicado paso a paso (en inglés). Tras registrarte, podrás crear tu webquest, todos los archivos generados quedarán alojados en el servidor del sitio de forma gratuita. <http://www.zunal.com/>

Generadores de cuestionarios y ejercicios

- **Generadores de cuestionarios de autoevaluación** (4Teachers). Generadores de cuestionarios en español para la autoevaluación de trabajos escritos, presentaciones orales, presentaciones multimedia y trabajos de ciencias. Se ofrecen diversas listas de autoevaluación ya preparadas para incluir en el cuestionario atendiendo al tipo de proyecto, los aspectos que se deseen evaluar y por categorías de edades del alumnado (entre 5-7 años, 8 y 10 años, 15 y 18 años...). Las listas preparadas se pueden modificar eliminando cuestiones o añadiendo cuestiones nuevas. El resultado se puede copiar e imprimir. También se puede utilizar [el mismo generador en inglés](#).

Sitio web:

http://pblchecklist.4teachers.org/es_checklist.shtml

Generadores de cuestionarios y ejercicios

Quizbox. Herramienta en línea para crear cuestionarios de respuesta única o múltiple que se pueden insertar en una web o blog.

<http://www.quizbox.com/builder/>

Generadores de cuestionarios y ejercicios

- Generador de listas de vocabulario en inglés para ordenar (abcteach). Tras elegir uno de los temas y las características formales que tendrá la lista (tipo y tamaño de letra, colores, orientación de la página, etc), este generador crea ejercicios en PDF que consisten en ordenar las palabras alfabéticamente.

http://www.abcteach.com/free_abc_sort_form.php

Generadores de Mapas Conceptuales y Mentales

Bubbl.us es una aplicación online con la que se pueden crear mapas mentales de forma gratuita para después imprimirlos o insertarlos en una web.

<https://bubbl.us/>

Generadores de Mapas Conceptuales y Mentales

Thinkature ofrece un espacio colaborativo de trabajo muy flexible que permite recoger ideas en tarjetas, separarlas mediante colores, conectarlas entre sí, dibujar diagramas o subir imágenes del ordenador o de la web. Para probar la herramienta es necesario registrarse y el registro es gratuito.

<http://thinkature.com/>

Actividad

- Individualmente, construye un recurso educativo que utilizarías en una de tus clases con la ayuda de los generadores presentados anteriormente.

PLANIFICACION DIDACTICA SESIÓN Nº 5

Nº Hrs.	Objetivos	Aprendizaje esperado	Actividades	Contenidos	Recursos didácticos	Instrumentos de evaluación
4	- Reconocer los diversos agentes evaluativos, e instrumentos evaluativos, su importancia, características y procedimientos de implementación.	Identifica los diversos agentes evaluativos y los instrumentos evaluativos, su importancia, características y procedimientos de implementación	<p>Inicio: Introducción: La relatora presenta el tema y objetivo de la sesión.</p> <p>Realiza preguntas sobre los conocimientos previos del tema y pide opiniones de los participantes.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Exposición. La relatora expone sobre el tema. Desarrolla el tema con la ayuda de diapositivas y participación activa de los participantes.</p> <p>Panel: Los participantes discuten y reflexionan sobre los alcances del tema.</p> <p>Cierre: Relatora realiza cierre mediante la realización de una actividad en parejas y trabajar con una guía en inglés, donde deban justificar que instrumento es válido para cada caso. Exponer con ayuda de diapositivas.</p> <p>Finalmente, se realiza una autoevaluación de lo aprendido.</p>	<p>- Los Agentes Evaluativos: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación</p> <p>- Tipos de Instrumentos de Evaluación</p> <p>Evaluación Cuantitativa</p> <p>Evaluación Cualitativa</p>	Exposición de diapositivas mediante Power Point Se requiere computador y proyector de multimedia	<p>- Autoevaluación</p> <p>- Pauta de co-evaluación, Actividad en parejas</p> <p>- Evaluación Individual interacción con Blog del Curso.</p>

Objetivos de la Sesión N° 5

- Reconocer los diversos agentes evaluativos y tipos de evaluación, su importancia, características y procedimientos de implementación.

Los Agentes Evaluativos

- Dependiendo de las personas que realizan la evaluación son los siguientes:
 - Autoevaluación
 - Coevaluación
 - Heteroevaluación

Autoevaluación

- Evaluación en la que el agente evaluador es también el evaluado: el estudiante se evalúa a si mismo.
- La autoevaluación permite al estudiante responsabilizarse de sus logros y dificultades, proponerse metas de aprendizaje, aumentar su autoestima, valorar su trabajo, y propiciar su autonomía respecto de su aprendizaje.

Coevaluación

- Es una evaluación entre pares, es decir una evaluación mutua, la cual favorece el aprendizaje cooperativo.
- Debe evitarse la solidaridad malentendida

Heteroevaluación

- Evaluación que realiza una persona sobre otra (profesor al estudiante) , en relación a su trabajo, actuación o rendimiento.

Tipos de Instrumentos de Evaluación

<u>Evaluación Cuantitativa</u>	<u>Evaluación Cualitativa</u>
<ul style="list-style-type: none">- Objetiva- Se expresa en números- Utiliza datos generalizados- Mide a largo plazo	<ul style="list-style-type: none">- Subjetiva- Es descriptiva- Utiliza datos particulares- Mide inmediatamente

Evaluación Cuantitativa

- Se realiza en tres pasos:

1. La recogida de información.

Los principales instrumentos para recoger la información son: pruebas objetivas, pruebas libres (de respuesta abierta, exposiciones orales, prácticas reales, simulaciones) y de diagnóstico.

Evaluación Cuantitativa

2. La calificación.

Es la valoración, codificada generalmente en un dato (número o letra), según el sistema en uso. La calificación es un juicio de valor en el que se comparan los datos obtenidos en la recogida de información, con unos determinados parámetros de referencia, es decir, con una norma o con criterios establecidos por la Institución, la Academia o el Sistema Educativo. Son dos las formas más comunes para llegar a la valoración de datos: la valoración normativa y la criterial.

Evaluación Cuantitativa

3. La toma de decisiones.

Una decisión se define como una elección entre distintas acciones posibles. Las decisiones pueden ser selectivas, relacionadas con la función de la evaluación sumativa. Ejemplos: la aprobación o repetición de un curso o asignatura, la concesión de premios, etc. También pueden ser modificativas, relacionadas con la evaluación formativa, ya que tienen en cuenta el rendimiento del alumno para determinar actividades de recuperación o modificaciones a los programas, la metodología, etc.

Evaluación Cualitativa

- Sus datos son el resultado de la apreciación de la calidad; no del cuánto sino del cómo, por lo cual calificar cualitativamente consiste en describir el hecho que se evalúa, reducir el juicio valorativo a la elección de un grado de cumplimiento de cierta cualidad en una escala.

Evaluación Cualitativa

- La evaluación cualitativa trata de reconstruir y describir la realidad. Se realiza con base en juicios de valor sobre los datos y evidencias extraídos de la realidad evaluada.

Evaluación Cualitativa

- La evaluación cualitativa trata de reconstruir y describir la realidad. Se realiza con base en juicios de valor sobre los datos y evidencias extraídos de la realidad evaluada.

Actividad – Sesión N° 5

- En parejas, trabajar con una guía en inglés, donde deban justificar que instrumento es válido para cada caso. Exponer con ayuda de diapositivas.

PLANIFICACION DIDACTICA SESIÓN Nº 6

Nº Hrs.	Objetivo	Aprendizaje esperado	Actividades	Contenidos	Recursos didácticos	Instrumentos de evaluación
4	Reconocer los elementos de evaluación más pertinentes a la formación por competencias.	Identificar los diversos elementos de evaluación pertinentes a la evaluación por competencias y en el área de los Traductores de ingles.	<p>Inicio: Introducción: La relatora presenta el tema y objetivo de la sesión.</p> <p>Realiza preguntas sobre los conocimientos previos del tema y pide opiniones de los participantes.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Exposición. La relatora expone sobre el tema. Desarrolla el tema con la ayuda de diapositivas y participación activa de los participantes.</p> <p>Panel: Los participantes discuten y reflexionan sobre los alcances del tema.</p> <p>Cierre: Relatora realiza cierre mediante la realización de una actividad en parejas. Construir un instrumento de evaluación por competencias. Exponer con ayuda de diapositivas.</p> <p>Finalmente, se realiza una autoevaluación de lo aprendido.</p>	<p>- Concepto de Evaluación por competencias</p> <p>- Practicas evaluativas tradicionales versus la evaluación por competencias</p> <p>- Competencias Traductoras</p>	<p>Exposición de diapositivas mediante Power Point</p> <p>Se requiere computador y proyector de multimedia</p>	<p>-Autoevaluación</p> <p>- Pauta de co-evaluación, Actividad en parejas</p> <p>- Evaluación Individual interacción con Blog del Curso.</p>

Concepto de Evaluación por Competencias

- Un proceso intencionado, sistemático, consustancial al proceso educativo, que permite recoger información para la toma de decisiones en relación con la posesión o no de aquellas competencias definidas como claves para el adecuado desempeño laboral o profesional.

PRACTICAS EVALUATIVAS TRADICIONALES VERSUS LA EVALUACION POR COMPETENCIAS

PRACTICAS EVALUATIVAS TRADICIONALES	EVALUACION POR COMPETENCIAS
"Asume" que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, de modo que la enseñanza y la evaluación se pueden estandarizar.	Considera que los estudiantes son personas únicas y, por tanto, la enseñanza y la evaluación deben ser individualizadas y variadas.
Se utilizan mayoritariamente pruebas de carácter teórico, muchas veces de "papel y lápiz".	Se utilizan variados procedimientos que incluyen entre otros, la observación, proyectos, estudio de casos, resolución de problemas, carpetas, portafolios, etc.

PRACTICAS EVALUATIVAS TRADICIONALES VERSUS LA EVALUACION POR COMPETENCIAS

PRACTICAS EVALUATIVAS TRADICIONALES	EVALUACION POR COMPETENCIAS
La evaluación se planifica en paralelo al proceso de enseñanza, fijándose tiempos y momentos exclusivos para ella.	La evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y ocurre cotidianamente.
Los instrumentos y agentes de evaluación externos proporcionan la única descripción "objetiva y verdadera" del conocimiento y del aprendizaje del alumno.	El factor humano, es decir las personas comprometidas con el alumno (profesores, pares) son claves para realizar un proceso de evaluación claro y confiable.

PRACTICAS EVALUATIVAS TRADICIONALES VERSUS LA EVALUACION POR COMPETENCIAS

PRACTICAS EVALUATIVAS TRADICIONALES	EVALUACION POR COMPETENCIAS
Existe un cuerpo de conocimiento preestablecido que los alumnos deben dominar y que deben poder reproducir en una prueba, por ejemplo.	El fin principal de la Educación es formar personas capaces de aprender durante toda la vida y la evaluación contribuye a ello.
Al diseñar un procedimiento evaluativo, la eficiencia (su factibilidad de corrección, de cuantificación, de aplicación) es la consideración más importante.	Al diseñar un procedimiento evaluativo importan principalmente los beneficios que este puede tener para el aprendizaje del estudiante, es decir, cómo retroalimentan, proyectan y orientan su proceso.

PRACTICAS EVALUATIVAS TRADICIONALES VERSUS LA EVALUACION POR COMPETENCIAS

PRACTICAS EVALUATIVAS TRADICIONALES	EVALUACION POR COMPETENCIAS
Tanto la enseñanza como el aprendizaje deben centrarse en los contenidos curriculares y en la adquisición de información.	La enseñanza y el aprendizaje deben centrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante, en que este sea significativo y le permita formarse como persona para poder responder a los desafíos profesionales y laborales.

PRACTICAS EVALUATIVAS TRADICIONALES VERSUS LA EVALUACION POR COMPETENCIAS

PRACTICAS EVALUATIVAS TRADICIONALES	EVALUACION POR COMPETENCIAS
La enseñanza exitosa, desde este enfoque, es aquella que prepara al estudiante para rendir bien en pruebas que midan su nivel de internalización de determinados contenidos "temáticos".	Una enseñanza exitosa prepara al estudiante para vivir efectivamente durante toda su vida, por tanto, propende a potenciar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, y actitudes que favorecen la aplicación y la transferencia de dichos aprendizajes, de acuerdo a las necesidades de las situaciones que le toca vivir tanto profesional como personalmente. En consecuencia, la evaluación es primordial para, entre otras cosas, retroalimentar de manera continua este proceso.

Competencia Traductora

- La competencia traductora es la macrocompetencia que
- constituye el conjunto de capacidades, destrezas, conocimientos
- e incluso actitudes que reúnen los traductores
- profesionales y que intervienen en la traducción como
- actividad experta y que se desglosa en [una serie de]
- subcompetencias, en su conjunto necesarias para el
- éxito de la macrocompetencia (Kelly, 2002:14)

(Sub) competencias de la competencia traductora (Kelly)

- 1. Competencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas: competencia activa y pasiva en las dos lenguas en cuestión, y conocimiento de las convenciones textuales y discursivas de las dos (o más) culturas implicadas.

(Sub) competencias de la competencia traductora (Kelly)

- **2. Competencia cultural y/o intercultural:** conocimiento no solo enciclopédico (elementos históricos, geográficos, políticos, institucionales, etc.) de las culturas de que se trate, sino también con respecto a los valores, mitos, percepciones, creencias, comportamientos junto con sus correspondientes representaciones textuales.

(Sub) competencias de la competencia traductora (Kelly)

- **3. Competencia temática:** conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que se desarrolla profesionalmente un traductor, que le permiten la comprensión de los textos originales y el acceso a la documentación complementaria que emplee para solucionar un problema de traducción.

(Sub) competencias de la competencia traductora (Kelly)

4. Competencia instrumental y/o profesional: por un lado, el uso de fuentes y recursos documentales de todo tipo, la búsqueda e investigación terminológica y la gestión de la información, así como la utilización de las herramientas tradicionales (fax o dictáfono) e informáticas (procesamiento de textos, edición, maquetación, bases de datos, internet, correo electrónico, etc.) propias del ejercicio profesional como traductores; por el otro, nociones básicas para la gestión de su actividad laboral (conocimientos sobre contratos, presupuestos, facturación, fiscalidad) junto con otros aspectos éticos, deontológicos y gremiales (asociacionismo profesional).

(Sub) competencias de la competencia traductora (Kelly)

5. Competencia actitudinal o psicofisiológica:

el autoconcepto, la confianza en uno mismo, la capacidad de atención, la memoria, la iniciativa, la conciencia profesional, etc.

(Sub) competencias de la competencia traductora (Kelly)

6. Competencia social o interpersonal:

capacidad de trabajar tanto con otros profesionales análogos o afines (traductores, revisores, documentalistas, terminólogos, gestores de proyectos, maquetadores, etc.) y con personas ajenas a la profesión (clientes, iniciadores, autores, usuarios, expertos en el campo temático, etc); por tanto, comprende capacidades como las de trabajo en equipo, negociación, liderazgo, etc.

(Sub) competencias de la competencia traductora (Kelly)

7. Competencia organizativa o estratégica:

aplicación de procedimientos destinados a organizar y realizar un trabajo concreto, como la identificación y solución de problemas, la autoevaluación, la revisión, etc.

Pauta de Evaluación por Competencias según Kelly (2002)

MODELO DE ANÁLISIS DE FORMACIÓN IMPARTIDA					
Nombre de la <u>asignatura</u> :					
Créditos:		Tipo de asignatura:		Centro:	
1. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y TEXTUAL			2. COMPETENCIA CULTURAL Y/O INTERCULTURAL		
Comprensión LO			Conocimientos CO		
Expresión LT					
Convenciones textuales LO			Conocimientos CT		
Convenciones textuales LT					
3. COMPETENCIA TEMÁTICA			4. COMPETENCIA INSTRUMENTAL Y/O PROFESIONAL		
Conocimientos básicos en los campos temáticos en cuestión			Uso de fuentes y recursos documentales		
			Búsqueda y gestión terminológica		
			Uso de herramientas informáticas		
			Uso del material técnico del intérprete		
			Conocimientos básicos de la gestión profesional		
			Deontología y asociacionismo		
5. COMPETENCIA ACTITUDINAL O PSICOFISIOLÓGICA			6. COMPETENCIA SOCIAL O INTERPERSONAL		
Confianza en uno mismo			Capacidad de interrelacionarse con otros agentes		
Memoria					

MODELO DE ANÁLISIS DE FORMACIÓN IMPARTIDA					
Centro:					
Itinerario compuesto por las asignaturas:					
1. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y TEXTUAL			2. COMPETENCIA CULTURAL Y/O INTERCULTURAL		
Comprensión textos escritos			Conocimientos cultura (Es)		
Expresión textos escritos					
Comprensión textos orales					
Expresión textos orales			Conocimientos cultura (En)		
Convenciones textuales (Es)					
Convenciones textuales (En)					
3. COMPETENCIA TEMÁTICA			4. COMPETENCIA INSTRUMENTAL Y/O PROFESIONAL		
Conocimientos básicos en los campos temáticos en cuestión			Uso de fuentes y recursos documentales		
			Búsqueda y gestión terminológica		
			Uso de herramientas informáticas		
			Uso del material técnico del intérprete		
			Conocimientos básicos de la gestión profesional		
			Deontología y asociacionismo		
5. COMPETENCIA ACTITUDINAL O PSICOFISIOLÓGICA			6. COMPETENCIA SOCIAL O INTERPERSONAL		
Confianza en uno mismo			Capacidad de interrelacionarse con otros agentes		
Memoria					

Actividad – Sesión N° 6

- En parejas, construir un instrumento de evaluación por competencias.
- Exponer con ayuda de diapositivas.

Nº Hrs.	Objetivo	Aprendizaje esperado	Actividades	Contenidos	Recursos didácticos	Instrumentos de evaluación
4	Identificar los elementos reguladores de evaluación necesarios para la adecuada construcción de los instrumentos	Reconoce los elementos reguladores de evaluación necesarios para la adecuada construcción de los instrumentos	<p>Inicio: Introducción: La relatora presenta el tema y objetivo de la sesión. Realiza preguntas sobre los conocimientos previos del tema y pide opiniones de los participantes.</p> <p>Desarrollo: Exposición. La relatora expone sobre el tema. Desarrolla el tema con la ayuda de diapositivas y participación activa de los participantes.</p> <p>Panel: Los participantes discuten y reflexionan sobre los alcances del tema.</p> <p>Cierre: Relatora realiza cierre mediante la realización de una actividad en parejas en la que deben planificar un Juego de Roles para una situación de validez de un instrumento. Exponer. Finalmente, se realiza una autoevaluación de lo aprendido.</p>	<p>- Validez de los Instrumentos de Evaluación</p> <p>-Fiabilidad</p> <p>-Tipos de Validez: Validez interna y Validez externa</p> <p>- La observación</p>	<p>Exposición de diapositivas mediante Power Point</p> <p>Se requiere computador y proyector de multimedia</p>	<p>Autoevaluación</p> <p>- Pauta de co-evaluación, Actividad en parejas</p> <p>- Evaluación formativa</p>

PLANIFICACION DIDACTICA SESIÓN Nº 7

Objetivo Sesión N° 7

- Identificar los elementos reguladores de evaluación necesarios para la adecuada construcción de los instrumentos.

Validez de los Instrumentos de Evaluación

- Se considera válido un instrumento de evaluación cuando mide lo que pretende medir.
- Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se *debería* evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen.

Fiabilidad

- Es un término técnico. Es básicamente el grado en que se repite el mismo orden de los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación.

Tipos de Validez

- Validez Concurrente
 - La correlación entre dos pruebas que se supone que evalúan el mismo constructo se conoce como «*validez concurrente*»; un concepto que se relaciona evidentemente con la fiabilidad, pues las pruebas que no son fiables no guardan correlación. Sin embargo, lo fundamental es el grado de coincidencia entre las dos pruebas respecto a *lo que se evalúa* y a *cómo se interpreta la actuación*.

Dentro de la validez concurrente tenemos:

- La validez interna o de contenido
- La validez empírica o externa

Validez Interna o de Contenido

- Consiste en establecer en qué medida los instrumentos evalúan los objetivos planteados en el diseño curricular. Una de las técnicas más útiles para este fin, es usar una tabla de doble entrada o de especificaciones que permite, de modo visual, establecer la relación entre objetivos y los diferentes reactivos de prueba. En este sentido, se puede calificar de válido a un instrumento de evaluación, cuando la congruencia objetivo-prueba es evidente.

Validez Empírica o externa:

- Intenta determinar la calidad de una prueba, a través del análisis estadístico de sus resultados, una vez que ha sido aplicada a los estudiantes. Se debe relacionar los resultados de una prueba con la situación de aprendizaje de los estudiantes. Ricardo Marín Ibañez (1980: 11), sugiere se proceda a comparar los resultados de la prueba con los rendimientos obtenidos por los estudiantes durante el proceso. Si la diferencia es significativa entre estos dos elementos de comparación, la validez de la prueba necesariamente tendrá que ser analizada más detenidamente, recurriendo al estudio especial de cada uno de los reactivos.

La Observación

- Es la exploración de situaciones educativas que pueden referirse al estudiante, al docente, al contexto, a la institución etc.
- Es recomendable aplicarla en áreas de conocimiento que no pueden valorarse por otros medios, se recomienda para aspectos relacionados con la comunicación, tales como expresión oral, corporal, relaciones sociales; el dominio psicomotriz como actividades deportivas, manuales, musicales, ejecución de tareas en áreas técnicas entre otras; actitudes e intereses
- .

Clasificación de la observación

- De acuerdo a la presencia física del observador:

1. Observación directa: el observador permanece en el espacio el mayor tiempo posible mientras el observado u observador actúan con conductas manifiestas verbales o no verbales. Aquí puede suceder que los actores que intervienen no lo hagan con naturalidad.

Clasificación de la observación

2. Observación indirecta: El observador no está presente físicamente, se realiza a través de videos o grabaciones

Clasificación de la observación

- De acuerdo a la implicación del observador:

Observación participante o etnográfica: El observador interactúa con él o los observados.

Observación no participante: Se produce cuando el observador se aísla siendo un testigo que hace anotaciones de lo que ve u oye.

De acuerdo a si se utiliza o no instrumentos se clasifica en estructurada o no estructurada (etnográfica).

Pasos para realizar una observación

1. Determinar propósitos u objetivos.
2. Definir las características que se quieren observar.
3. Precisar condiciones de la observación.
4. Elaborar los instrumentos de observación.
5. Realizar la observación

Instrumentos utilizados en la observación

- Listas de Cotejo:

Es un listado de aspectos que expresan conductas o secuencias de acción ante las cuales el observador deberá registrar su presencia o ausencia. Son apropiados para registrar desempeños de acciones corporales, destrezas motoras, resultados o productos de trabajos realizados.

Se utilizan escalas cualitativas tales como si-no; correcto-incorrecto;

La lista de cotejo es un instrumento manejable porque guía la observación mediante los indicadores propuestos.

ASPECTOS ESTUDIANTES	Selecciona la información pertinente para dar instrucciones. (4p.)	Utiliza expresiones adecuadas para dirigirse a su interlocutor. (3p.)	Emplea estrategias para comprender la información brindada por su interlocutor. (3p.)	Identifica los gestos que le permiten comprender el mensaje. (3p.)	Infiere información a partir de la entonación de su interlocutor. (2p.)	Emplea la pronunciación y entonación correcta. (2p.)	Sabe escuchar y presta atención a sus compañeros. (3p.)	PTI. TOTAL
ARCE, Esther								
ARRIOLA, Milagro								
BARRIOS, María								
BAZÁN, Paola								
CASALINO, Nora								
CARRASCO, Juan								
CUÑA, Diego								
DAVILA, Mabel								
DIOSES, Adrián								
DUARTE, Marcos								

Si queremos verificar la manera como el estudiante usa el inglés en una situación de aprendizaje determinada, podemos observar lo siguiente:

INDICADORES	ADECUADO	+/- ADECUADO	INADECUADO
Utiliza el inglés en clase.			
Identifica las ideas principales.			
Toma la palabra como es debido.			
Solicita aclaraciones según sus necesidades.			
Utiliza gestos y mimicas para hacerse comprender.			

Otro ejemplo de lista de cotejo es el Registro de rasgos, que permite reunir el mayor numero de datos posibles acerca de las actitudes que va adquiriendo cada estudiante en su proceso de aprendizaje

RASGOS	SI	NO	NO SE PUEDE DEFINIR
Es tolerante cuando no entiende algo de un texto.			
Colabora con sus compañeros.			
Toma la palabra como es debido.			

Estándar de Desempeño

Un enunciado en el cual lo sustancial es indicar clara y lo más inequívocamente posible, el nivel de logro y desempeño requerido para poder certificar la competencia como lograda por la persona.

¿Qué es una rúbrica?

- Una rúbrica corresponde a la descripción cualitativa y graduada en que se pueden describir las características de un desempeño complejo. Por lo mismo, favorece la transparencia respecto de aquello que se espera que los estudiantes logren, pues a partir de ellas se describen menores o mayores niveles de desempeño, teniendo como referencia el estándar.

Relación entre las rubricas y el estándar de desempeño

E RECHAZADO	D DEFICIENTE	C ESTÁNDAR	B MODAL	A DESTACADO
1 - 2,9	3 - 3,9	4,0	4,1 - 5,0	5,1 - 7,0
No satisface nada de los requerimientos del desempeño.	Nivel de desempeño por debajo de lo esperado; constituye un peligro o amenaza de gravedad o frecuencia de errores.	Nivel de desempeño que permite acreditar a quien lo demuestra como apto para el ejercicio profesional de la competencia a la que se refiere este estándar.	Nivel de desempeño supera lo esperado; mínimo nivel de error; altamente recomendable.	Nivel excepcional de desempeño excediendo todo lo esperado; no presenta errores.

(Adaptado de Hawes-2005)

Actividad – Sesión N° 7

- En parejas, planificar un Juego de Roles para una situación de validez de un instrumento. Exponer.

PLANIFICACION DIDACTICA SESIÓN N° 8

N° Horas	Objetivos	Aprendizaje esperado	Actividades	Recursos didácticos	Instrumentos de evaluación
4	<p>- Elaborar instrumentos evaluativos de orden cuali y cuantitativo para evidenciar el desarrollo de las competencias en los estudiantes.</p> <p>- Evaluar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo del Taller</p>	<p>- Elabora instrumentos de evaluación para la asignatura que imparte el docente.</p> <p>- Evalúa el nivel de conocimientos adquiridos durante el desarrollo del Taller.</p>	<p>Inicio: Introducción: La relatora presenta un resumen del taller y objetivo de la sesión.</p> <p>Desarrollo: Individualmente cada participante elabora un instrumento de evaluación de orden cuali y cuantitativo, de acuerdo a criterios de evaluación dados para una asignatura que imparte. Expone sus instrumentos de evaluación a sus compañeros. Reflexiona acerca de las ventajas y desventajas de este.</p> <p>Cierre: La relatora entrega la autoevaluación y co-evaluación para ser respondida. Relatora realiza cierre mediante un análisis y reflexión del taller, solicitando la opinión a los participantes.</p>	<p>Plumones Pizarra Lápiz Proyector de multimedia Computador</p>	<p>- Pauta de Autoevaluación -Pauta de Co-evaluación - Evaluación formativa</p>

Pauta de Autoevaluación

Nombre del participante:.....

Indicadores	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Trabajé en forma activa en el desarrollo del tema								
2. Obtuve un aprendizaje con la actividad desarrollada								
3. Desarrollé una actitud positiva hacia el trabajo								
4. Dedicué el tiempo necesario en el desarrollo del trabajo								
5. Respeto la opinión de mis colegas								
6. Reflexiono y analizo mis opiniones antes de emitirlas								
7. Presto atención a los alcances de la relatora, participando activamente en clases.								

Nota final promedio

Sugerencias para mejorar el taller

.....

.....

.....

PAUTA DE EVALUACION ACTIVIDAD EN BLOG DEL CURSO

Indicadores	Siempre (3 pts)	A veces (2 pts)	Poco (1 pts)
¿Existe coherencia entre las preguntas y las respuestas entregadas?			
Comenta las respuestas de sus compañeros.			
Crea sus propias definiciones a las preguntas realizadas.			
Ingresa diariamente al blog para emitir sus opiniones.			
Emite opiniones acerca del trabajo de sus compañeros en forma respetuosa.			
Total puntaje			

Puntaje Ideal: 15 puntos 100% Nota 7.0

Nota de Aprobación al 60%: 4.0

PAUTA DE CO-EVALUACION TRABAJO EN PAREJAS

Evalúa el desempeño de cada uno de tu compañeros, asignando un puntaje del 1 al 7 en cada área de trabajo.

Nombre de compañero a evaluar:

ASPECTOS A EVALUAR:

Participación	Responsabilidad	Iniciativa Personal	Capacidad de trabajo en equipo	Respeto plazos acordados	Respeto la opinión de sus colegas	Promedio nota final colega

Sugerencias para el Taller

**EVALUACION DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA RESOLVER PROBLEMAS
(EVALUACION FORMATIVA)**

Nombre Estudiante:

Curso:

Fecha:

Criterio de Evaluación

Estrategias	Siempre 4 pts.	Casi Siempre 3 pts.	A veces 2 pts.	Nunca 0 pts.
1. Adquisición de la Información				
(1) Recurre a distintos medios y fuentes documentales				
(2) Toma apuntes				
(3) Subraya lo importante				
(4) Realiza esquemas – resúmenes				
(5) Sigue algún procedimiento para sintetizar la información				
2. Interpretación de la Información				
(6) Traduce la información a lenguajes con los que puede operar				
(7) Atribuye sentido a la situación mediante analogías y metáforas				
3. Análisis de la Información y realización de inferencias				
(8) Sabe comparar la información relativa a objetos diversos				
(9) Sabe comparar la información procedente de distintas fuentes				
(10) Predice consecuencias				
(11) Busca las causas				
(12) Explica casos particulares a partir de un principio general				
4. Comprensión y organización conceptual de la organización				
(13) Diferencia los tipos de discurso				
(14) Identifica la estructura de los textos				
(15) Diferencia las ideas principales de las secundarias				
(16) Integra informaciones procedentes de diversas fuentes				

(17) Clasifica los conceptos				
(18) Establece relaciones jerárquicas entre los conceptos				
5. Comunicación de la Información				
(19) Realiza guiones previos a sus exposiciones orales				
(20) Utiliza un lenguaje adecuado a la temática de la que habla				
(21) Argumenta sus opiniones en sus intervenciones orales				
(22) Realiza esquemas previos al desarrollo escrito de un tema				
(23) Realiza sus escritos de forma estructurada				
(24) Procura que sus escritos sean inteligibles usando letra clara, esquemas, y gráficos.				
(25) Respeta la opinión de sus compañeros				

Puntaje ideal

24 items x 4 pts = 100 pts.= 7.0

60%= 60 pts. = 4.0

**PAUTA DE EVALUACION DEL RELATOR DEL TALLER
AREA DE EVALUACION**

EVALUACION		
Criterios		
	Sí cumple	No cumple
1. El docente da a conocer los criterios de evaluación en la clase previa a la evaluación		
2. El docente da a conocer previamente el instrumento de evaluación que utilizará.		
3. El docente realiza evaluación formativa de lo que se expondrá.		
4. Se evalúa a través de la autoevaluación.		
5. Se evalúa a través de la coevaluación		
6. Se evalúa a través de la heteroevaluación.		
7. El docente da a conocer los objetivos de la clase.		
8. El docente da a conocer los objetivos de la exposición.		
9. El docente retroalimenta la evaluación.		

COMENTARIOS:

CAPITULO 6:
CONCLUSIONES GENERALES

CONCLUSIONES

6.1 CONCLUSIONES DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

Al comienzo de la investigación, se planteó la siguiente pregunta ¿Cuáles son las características de la Praxis pedagógica de los docentes que imparten la asignatura “Metodología y Práctica de la Traducción” en la carrera de Traducción en Inglés de la Universidad de Concepción, en cuanto a los ámbitos didáctico y evaluativo?. Dicha pregunta significó el desarrollo de un proceso descriptivo de las características de la praxis pedagógica de los docentes de la asignatura Metodología y práctica de la Traducción de la Universidad de Concepción, Chile. Para el proceso anterior se requirió de la participación de estamentos que contribuyeron a la descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes.

El proyecto de investigación realizado se enfoca en describir y develar la praxis docente en el ámbito de la didáctica y evaluación realizada por docentes en la asignatura profesionalizante de Metodología y Práctica de la Traducción de la Universidad de Concepción, Sede Concepción, Chile. Esta investigación logra evidenciar falencias en cuanto a conocimientos teórico-prácticos en el ámbito didáctico y evaluativo en educación superior en cuanto al área de las TICs

Estas afirmaciones se desprenden de una investigación del orden cualitativo que incluyó una entrevista cualitativa a los estudiantes considerando su visión en cuanto a la praxis de su docente de la asignatura profesional mencionada anteriormente y revisión documental de certámenes con apoyo del programa de la asignatura.

Se realizó cuestionario al docente a cargo de la asignatura de formación profesional, donde se buscaba explicar el porqué de su praxis didáctica y evaluativa, además de conocerla y describirla.

La triangulación de toda la información recopilada evidencia la necesidad de capacitación para los docentes de la asignatura profesionalizante, en el área del uso de las TICs, ya que se adecua a los nuevos tiempos y a una

actualización y puesta al día necesaria para los traductores en formación, ya que, al existir docentes con herramientas pedagógicas actualizadas y acorde a los requerimientos del área, se hace posible preparar traductores mejores preparados con un perfil de egreso concordante a las necesidades del mundo laboral actual.

Se reconoce una mejora en la praxis de los profesores de la asignatura mencionada anteriormente. Existe una mejor planificación de los contenidos, actividades, y estrategias metodológicas aunque aun siguen siendo utilizadas como método tradicional, observando que existen falencias respecto a la evaluación aplicada, debido a que no existe participación por parte de los estudiantes y no existe una co evaluación ni autoevaluación en el proceso.

En base a lo diagnosticado se observa un déficit en el área didáctica y evaluativa con respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la praxis pedagógica de los docentes del área de traducción ya que esta se limita solo al uso de diccionarios en línea, dejando de lado recursos disponibles con el a través de la correcta implementación de las TICs. También se observan debilidades respecto a la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, faltando una autoevaluación y co evaluación en el proceso.

6.2 SINTESIS DE LA PROPUESTA. APORTES

La propuesta de innovación pedagógica pretende capacitar a los docentes del área profesionalizante de la carrera de Traducción en Inglés con respecto a un uso mas amplio de las TICs como apoyo a sus clases, al mismo tiempo se introducen estrategias didácticas, herramientas tecnológicas útiles para la enseñanza del inglés, como implementar una actividad con recursos tecnológicos; conocer los agentes evaluativos y distintos instrumentos de evaluación. También se introduce la formación por competencias y los elementos reguladores de la evaluación. Todo lo anterior, pretende mejorar la tarea docente en el aula.

6.3 PLAN DE ACCIÓN PARA VALIDAR LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Las acciones que se llevarán a cabo para validar la propuesta se deben cumplir satisfaciendo los requerimientos impuestos por la validez y la confiabilidad.

Se entiende por validez el grado en que una prueba mide lo que se pretende medir realmente, es decir, si la prueba sirve en realidad al propósito para el cual fue creada. El concepto de validez sólo tiene sentido si se especifica el objetivo de la prueba. (Rodríguez Cruz & García González, 1982)

Por otro lado confiabilidad es el grado en que un comportamiento se mantiene al ponerlo en evidencia en diferentes situaciones. Nivel de consistencia en la expresión de un aprendizaje cuando el sujeto es sometido a reiteradas situaciones de evaluación equivalentes.

Debido a que la carrera para la cual se ha generado la propuesta pertenece a la Universidad de Concepción, institución que posee un Departamento de Idiomas Extranjeros perteneciente a la Facultad de Humanidades y Arte de dicha casa de estudios, se comienza la validación a partir del juicio de expertos disciplinares, formado por un equipo de 3 docentes de amplia trayectoria, liderados por la profesora Marcela Cabrera Abarza, Directora del departamento; la profesora Maritza Nieto Gómez, Jefe de la carrera Traducción e Interpretación en Inglés y la profesora Alma Pecchi, coordinadora de la especialidad de inglés.

El procedimiento será entregar la propuesta al departamento de idiomas extranjeros para su revisión y análisis por parte de los expertos que lo integran durante el segundo semestre de 2013 y que esta sea validada mediante su juicio. La retroalimentación de éstos será incorporada y se modificarán los ítems sugeridos, para así contar con una propuesta pedagógica validada.

En cuanto a la confiabilidad, se aplicará el taller de capacitación en grupos distintos de docentes, durante el primer semestre 2014, esperando obtener resultados positivos en cuanto a una mejora sustantiva en el uso de las Tics en el ámbito didáctico y evaluativo y por ende de su labor como docente universitario.

CAPITULO 7:

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

7.1 BIBLIOGRAFÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- Bachmann, Saskia. 1994. "La traducción como medio de adquisición del idioma", de Agustín, Javier (ed.), *Traducción, interpretación, lenguaje*, Madrid: Cuadernos del tiempo libre (= Colección Expolingua), pags. 13-25.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (1998). *Tensiones y paradojas en el uso de la teoría socio-histórica en educación* en Carretero, M., Castorina, J.A., Baquero, R. (eds) *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Brewster, E. Thomas, y Elizabeth S. Brewster. 1976. *Language acquisition made practical: field methods for language learners*. Colorado Springs: Lingua House.
- BROWN, H. D. (19872). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Byram, M., A. Nichols y D. Stevens (eds.), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001.
- Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.
- Diez López y ROMÁN Pérez. (2001). *Conceptos básicos de las reformas educativas iberoamericanas: Un modelo de aprendizaje-enseñanza*. Chile, Andrés Bello, 2001.
- Dubrovsky, S. (2000). *Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- García, Pilar E., 1993, *Metodología en la enseñanza de la traducción*. Universidad de Salamanca.

- Jonassen, D. H., "Evaluating Constructivist Learning", *Educational Technology*, 36 (9), 1991, págs. 28-33
- Kiraly, D., *Pathways to translation: pedagogy and process*, Kent, The Kent State University Press, 1995.
- Kiraly, D., "Think-Aloud Protocols and the Construction of a Professional Translator Self-Concept", en Danks, J. H. et al. (eds.), *Cognitive processes in translation and interpreting*, London, Sage, 1997, págs. 137-160.
- Kiraly, D., "From teacher-centered to learning-centered classrooms in translator education: Control, chaos or collaboration?", Intercultural Studies Group, Online Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training, 1999, [documento en línea], <<http://www.fut.es/~apym/symp/kiraly.html>>, [consulta diciembre 2008].
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman Group Ltd.
- La Rocca, M. (2007). *El Taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*.
- M. J. Del Río, M. Sánchez Cano (1996): *Psicopedagogía de la Segunda Lengua*. En Escoriza Nieto, J. *Psicología de la Instrucción*. Barcelona: EUB
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Santoyo, J. C. 1983, *La cultura traducida* (Lección inaugural del curso académico 1983-84). León: Universidad de León.

- Stephen D. 1987. *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International.
- Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

7.2 BIBLIOGRAFÍA DE LA PROPUESTA

- Barberá, E (2005). La Evaluación de competencias complejas: La práctica del portafolio. En educere La revista Venezolana de Educación, año 9 n° 31
- Bordón, T (2006): *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco/libros, S. L.
- Bransford, J.D. Como la gente aprende, *Mente, Experiencia. Escuela Nacional de Investigación*, Academia Nacional: Washington D.C.
- Burbules, N.C. & Callister. El riesgo y las promesas de información tecnológicas para la educación. Boulder CO.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, vol. 1, 1, 1-47.
- Cisterna, Francisco (2007): *Evaluación educacional. Elementos fundamentales para su aplicación en el aula*. Facultad de Educación y

Humanidades, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del Bio – Bio, Chillan, Chile.

- Cuban, L. (2001). *Computadoras en clase*. Universidad de Harvard: Cambridge, MA.
- Jonassen, D. (2000). *Computadoras para la escuela..* New Jersey.
- Mateo, J(2000). *La Evaluación Educativa, su práctica y otras metáforas*.
- McCormick & Scrimshaw (2001). *Información y tecnología de comunicaciones., Conocimiento y pedagogía. Educación. Comunicación e información*.
- Norton, P. & Wiburg, K. (2002). *Enseñar con tecnología..* Belmont, CA.
- Orkwis, R. & McLane, (1998) K. *El curriculum que cada estudiante puede usar. Principales diseños para el acceso de los estudiantes. Oficina especial de programas de educación, EU. Departamento de educación*.
- Pérez Torres, M.I. (1999) “Discusión forums in the internet” en *GRETA, Revista para profesores de Inglés 7/1 (55-59)*
- Pérez Torres, M.I. (2002) “Apuntes metodológicos acerca de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)” en *GRETA, Revista para profesores de Inglés 10/1 (55-61)*
- Piñol, M. (2003) “¿Navegar o naufragar? (2) Recursos en Internet para la enseñanza del español como lengua extranjera” en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, n 34. Barcelona Graó*.
- Popham W.J.(1980):*Problemas y técnicas de la evaluación educativa* Anaya:Madrid

- Robles, A. (2003) “ Nuevas tecnologías en el aula de inglés: una experiencia de publicación de trabajos” en *GRETA*, Revista para profesores de Inglés 11/2 (41-47)
- Rodriguez Dieguez, J.L. Y SÁENZ BARRIO, O. (1995): *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy, Marfil
- Sandholtz, J., Ringstaff, C., & Dwyer, D. (1997). Enseñar con tecnología. Colegio de Maestros. New York, NY.
- Thomas F.y Strachan, M (2001) Using e-mail. Londres. A&C Black Publishers Limited.
- VV. AA (2000) “Nuevas tecnologías y enseñanza de las lengua” en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, n 24 (monográfico). Barcelona Graó

Paginas web

<http://www.humanodigital.com.ar/150-herramientas-gratuitas-para-crear-materiales-educativos-con-tics/>

<http://ocw.um.es/cc.-sociales/tecnologias-de-apoyo-y-atencion-a-la-diversidad/material-de-clase-1/tema8.pdf>

http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_59/nr_642/a_8656/8656.html

<http://es.scribd.com/doc/67017529/21/Validez-y-Confiabilidad-de-los-Instrumentos-de-Evaluacion>

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/443/public/443-987-1-PB.pdf>

<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/mcerl/cap09.pdf>

<http://ebr.minedu.gob.pe/des/pdfs/ingles/inglesevaluacion.pdf>

http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/J.%20A.%20Mateo.pdf

CAPITULO 8: ANEXOS

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Respuestas de entrevistados correspondientes a estamento de estudiantes.

	B.1 Criterios de Evaluación			B.2 Procedimientos de Evaluación
Sujetos	8. Mencione y describa los criterios que utiliza su profesor de Metodología y Práctica de la Traducción para evaluar las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de los estudiantes.	9. Mencione con cuánta anticipación o en qué momento su profesor de Metodología y Práctica de la Traducción les informa a los estudiantes sobre los criterios de evaluación que se utilizarán para evaluar las competencias de los estudiantes.	10. De acuerdo a su experiencia y opinión como estudiante ¿cuáles son los criterios que con mayor frecuencia utiliza su profesor de Metodología y Práctica de la Traducción para evaluar las competencias de los estudiantes?	11 ¿Cuál (es) son los instrumentos de evaluación utilizados por su profesor de Metodología y Práctica de la Traducción para conocer el resultado de los aprendizaje de los estudiantes?
1	Los profesores han elaborado una serie de criterios para evaluar nuestras traducciones y todos los alumnos estamos informados de ello. Por ejemplo, descuentos en nuestras versiones por errores de redacción, léxico, traducción, etc.	El profesor nos informa sobre los criterios de evaluación al comienzo del año y cada vez que alguien no lo tiene muy claro, lo explica.	Todo se basa en los criterios que nos explican a principios de año. Nos han explicado los descuentos por cada posible error.	Para evaluarnos, los profesores de todas las secciones se juntan y discuten sobre nuestros errores. Cuando nos entregan las evaluaciones, nos hacen comentarios de los errores que más se repetían, de los aciertos, etc.
2	- Errores de léxico - Ortografía - Puntuación	Siempre se informa a tiempo. A principios de semestre está toda la información acerca de los criterios	El criterio más importante utilizado por el profesor es el que está relacionado netamente con los errores de traducción,	Dentro de los objetivos que debe ser una evaluación, es bien subjetiva ya que el profesor evalúa de acuerdo a su criterio. Aunque se

	- Sentidos falsos, errores de traducción - Contrasentidos	de las evaluaciones.	el cambiar el sentido y redactar otra cosa distinta a la que se dice realmente.	reúnen con otros profesores para luego informarnos de nuestros errores.
3	Las competencias cognitivas no son evaluadas ni menos premiadas. En general, ningún criterio personal se evalúa.	Se informa desde el primer día de clases.	Siempre son criterios generales basados en la traducción clásica. Hace falta que se evalúe la capacidad personal de los estudiantes.	Los profesores se reúnen para compartir y dirimir los criterios generales.
4	Debemos entregar una versión final de cada texto trabajado, en que al final se elegirá un solo texto de cada tema para ser evaluado.	A comienzos de año, en la primera clase, el profesor.	Revisamos un poco de cada trabajo para discutirlo y compararlo.	Nos hacen evaluaciones al final de cada tema.
5	Cada profesor cuenta con criterios diferentes, por lo mismo, se reúnen para conversar en conjunto los temas (textos a traducir y certámenes) para que no estemos "bajo" solo un punto de vista.	En la primera clase que tenemos con ellos nos explican la pauta y con criterios.	Depende del profesor, pero más que nada tratan de darnos libertad para crear un texto "entendible" pero "apegado" al original.	Certámenes, luego de cada unidad con la revisión de algunas traducciones realizadas durante la unidad. (notas "acumulativas")

6	Generalmente las respuestas correctas con las que tengan mayor frecuencia en Chile, ya que casi siempre el encargo va dirigido a nuestro país.	Informa por lo menos con 2 semanas de anticipación cuando hay algún certamen pero nunca explica los criterios que va a evaluar.	Esa respuesta ya está escrita en la pregunta número ocho.	Algunas veces, recurrimos a la traducción alzada, para ver la capacidad de comprensión de los estudiantes, o a veces nos piden que leamos algún párrafo en la LO del texto y luego expliquemos que entendemos.
7	Evaluación de redacción, coherencia, léxico o terminología, estructuras gramaticales, etc.	Esto se informa a principios de año y a principio de cada semestre	Gramática, redacción, coherencia.	Estructuras gramaticales, redacción, terminología, léxico, errores de traducción, etc.
8	Se nos da un encargo en el que debemos adaptar el texto, vemos el uso de las palabras y buscamos textos paralelos.	Con 1 semana de anticipación o 4 días.	<ul style="list-style-type: none"> - La redacción. - La sintaxis - El léxico - La comprensión 	Las versiones finales y certámenes.
9	Mediante certámenes, 6 evaluaciones por año, las que miden la sintaxis, gramática, ortografía, redacción y traducción.	En cada momento, será la mayoría de las veces, antes de una evaluación.	Mediante la competencia del idioma extranjero y de nuestra lengua materna.	Mediante las evaluaciones y las lecturas en clases de nuestras traducciones.
10	ET – error de traducción. ER- error de redacción ORT – ortografía PUNT – puntuación LEX – error de léxico No nos evalúan la actitud, solo el conocimiento y el proceso.	Al inicio del año se ven los criterios anteriormente señalados. Sin embargo, una clase antes del certamen nos señalan cuáles serán los contenidos de éste.	Los profesores evalúan el trabajo realizado de forma imparcial. No utilizan un criterio más que otro. De todas formas, ellos se ponen de acuerdo antes del certamen para evaluar el contenido.	Certámenes y evaluación de las versiones finales, las cuales tienen una cantidad de palabras y tiempo determinados.

TABLA N° 2: Síntesis interpretativa de respuestas inferidas desde cada sujeto a cada subcategoría. Estamento de estudiantes.

	A. Praxis pedagógica en el ámbito didáctico			B. Praxis pedagógica en el ámbito de la evaluación	
Sujetos	A.1 Planificación didáctica	A.2 Estrategias metodológicas de enseñanza	A.3 Recursos didácticos	B.1 Criterios de Evaluación	B.2 Procedimientos de Evaluación
1	Según su opinión y experiencia, el estudiante reconoce que su profesor planifica los contenidos, estrategias y actividades de las clases mencionando además, que se reúne con otros colegas para coordinar las actividades de aula.	Las estrategias mencionadas son la lectura de la versión traducida del texto al azar, previa entrega del texto a traducir. Luego, revisan en conjunto con el grupo curso los errores y alternativas de traducción. Se usa la retroalimentación y puesta en práctica de los conocimientos. Principalmente trabajo grupal.	Los recursos mencionados por el estudiante son Proyector de multimedia, computador, diccionario en línea. Al estudiante le parece pertinente el uso de estos recursos durante las clases.	Entre los criterios mencionados por el estudiante menciona los errores de redacción, léxico y traducción. Reconoce además que el profesor informa a principios de año los criterios de evaluación. Se explican descuentos en su calificación por cada error.	El estudiante menciona como instrumentos de evaluación la traducción de un texto, el que posteriormente es corregido por el profesor a cargo, indicando los aciertos y errores.
2	Según su opinión y experiencia, el estudiante reconoce que su profesor planifica los contenidos de las clases y que además, revisa la traducción en conjunto.	Las estrategias mencionadas son la lectura del texto, búsqueda de terminología, gramática, puntuación, cognados falsos, etc.	Los recursos mencionados por el estudiante son Proyector de multimedia, computador del profesor, diccionario en línea. Menciona que el uso de los	Entre los criterios mencionados por el estudiante menciona los errores de traducción, cuando se cambia el sentido de la traducción, también menciona los errores ortográficos, de	El estudiante menciona como instrumentos de evaluación la revisión del texto por parte del profesor, quien, comenta el estudiante, se reúne con otros profesores para revisar

			recursos tecnológicos hace más rápida la búsqueda de información.	léxico y de puntuación. El estudiante comenta que el profesor informa a principio de semestre toda la información referente a los criterios de evaluación.	los textos e informar a los estudiantes de los errores encontrados en la traducción.
3	Según su opinión y experiencia, el estudiante reconoce que algunos profesores cambian su metodología en la sala de clases, pero menciona que los contenidos y evaluaciones se ejecutan de igual forma,	Las estrategias mencionadas son utilizar la sinonimia, equivalencia como estrategia para realizar la traducción del texto, la que luego, al azar, es sometida a revisión y debate por los demás estudiantes.	Los recursos mencionados por el estudiante son mencionados como recursos escritos obtenidos a través de Internet, destacando además, que su gran mayoría, las clases se basan en análisis que se realizan con la ayuda de recursos informáticos.	Entre los criterios mencionados por el estudiante están los basados en la traducción clásica, los cuales se informan desde el primer día de clases. No se evalúan las competencias personales y considera que no se evalúan las competencias cognitivas y destaca que se debería evaluar la capacidad personal del estudiante.	El estudiante menciona como instrumentos de evaluación reuniones que realizan los profesores para compartir y dirimir los criterios de evaluación.
4	Según su opinión y experiencia, el estudiante reconoce que los profesores demuestran estar bien organizados respecto de sus clases.	Las estrategias mencionadas son los textos de diversas áreas que son entregados para traducir. Les entregan material de apoyo para mejorar su español y explicaciones para mejorar la redacción y que el texto no sea demasiado literal.	Los materiales mencionados por el estudiante son documentos impresos que son entregados por el profesor y también versiones digitales de documentos. Algunos textos se entregan con la finalidad de que	Entre los criterios mencionados por el estudiante se encuentran la entrega de la versión final del texto traducido. La revisión de cada trabajo para discutirlo y compararlo. Los criterios son informados a comienzos de año durante la primera clase.	El estudiante menciona que se les aplican evaluaciones al final de cada tema.

			puedan mejorar su español. El profesor también utiliza recursos audiovisuales.		
5	Según su opinión y experiencia, el estudiante reconoce que su profesor planifica los contenidos, y que los profesores se reúnen para conversar los temas de clases y para revisar los textos que traducirán los estudiantes.	Las estrategias mencionadas son explicar diferentes usos de la lengua extranjera; discutir las diferentes opciones para un mismo término; uso de colocaciones para hacer más entendible el texto.	Los recursos y materiales mencionados por el estudiante son Proyector de multimedia, diccionarios en línea, videos, etc. Estos recursos son considerados muy adecuados por el estudiante.	Entre los criterios mencionados por el estudiante están los textos a traducir y certámenes, los que son elegidos por los profesores, quienes se reúnen para decidir qué textos utilizar. Los criterios y pautas son informadas durante la primera clase.	El estudiante menciona como instrumentos de evaluación certámenes después de cada unidad y la revisión de algunas traducciones realizadas durante la unidad, las que constituyen una evaluación acumulativa.
6	Según su opinión y experiencia, el estudiante reconoce que sus profesores planifican los contenidos, estrategias, actividades y evaluación de sus clases en forma similar.	Las estrategias mencionadas son el abordar diferentes tipos de textos, con diferentes enfoques de traducción, uso de textos paralelos, búsqueda de información previa del tema.	Los materiales y recursos mencionados por el estudiante son Internet, datashow, computador, fotos. Estos son considerados apropiados por el estudiante.	Entre los criterios mencionados por el estudiante están los términos más utilizados en Chile, ya que generalmente el encargo de traducción está dirigido a nuestro país, es decir de lengua extranjera a nuestra lengua materna. Los certámenes se informan con dos semanas de anticipación, pero comenta que el profesor nunca menciona los criterios que va a evaluar.	El estudiante menciona como instrumentos de evaluación la traducción alzada o también la lectura de algún párrafo en la lengua extranjera que luego debe ser explicado por el estudiante en la lengua materna.
7	Según su opinión y experiencia, el estudiante reconoce que sus profesores planifican los contenidos, estrategias, actividades y evaluación de sus	Las estrategias mencionadas son el análisis de traducciones en clases, correcciones y comparación de traducciones, trabajo	Los materiales mencionados por el estudiante son la revisión de diccionarios en línea, uso de data, revisión de	Entre los criterios mencionados por el estudiante está la evaluación de redacción, coherencia, léxico, terminología, estructuras	El estudiante menciona como instrumentos de evaluación los usos de estructuras gramaticales, redacción, terminología, léxico, errores

	clases en forma similar.	grupal.	páginas Web relacionadas con el tema del texto a traducir. Considera una excelente forma para desarrollar una clase ya que de esa forma la clase es más práctica y ayuda mejor al aprendizaje.	gramaticales, etc. lo que es informado a principio de año.	de traducción.
8	Según su opinión y experiencia, el estudiante reconoce que sus profesores planifican los contenidos, estrategias, actividades y evaluación de sus clases en forma similar.	Las estrategias mencionadas por el estudiante son el análisis, comprensión del texto, revisión de textos paralelos para utilizar la terminología adecuada y lectura del texto a voz alzada.	Los materiales y recursos mencionados por el estudiante son computador, Internet, videos, proyección de imágenes y material impreso.	Entre los criterios mencionados por el estudiante está el encargo de traducción en el que deben adaptar el texto, la redacción, sintaxis y léxico. El profesor avisa con una semana de anticipación las evaluaciones.	El estudiante menciona como instrumentos de evaluación las versiones finales de los textos y certámenes.
9	Según su opinión y experiencia, el estudiante reconoce que sus profesores planifican los contenidos, estrategias, actividades y evaluación de sus clases en forma similar.	Las estrategias mencionadas está la documentación y menciona que la principal estrategia es la práctica de la traducción.	Los materiales mencionados por el estudiante son Internet, diccionarios bilingües, diccionarios monolingües. También utilizan recursos informáticos, los que son considerados positivamente por el estudiante.	Entre los criterios mencionados por el estudiante está la evaluación de la sintaxis, gramática, ortografía, redacción y traducción de un texto. Considera que el profesor evalúa la competencia del idioma extranjero y de la lengua materna.	El estudiante menciona como instrumentos de evaluación la lectura en clases de las traducciones y evaluaciones escritas.
10	Según su opinión y experiencia, el estudiante reconoce que su profesor planifica los contenidos, y que además, se coordina con otros profesores de la asignatura	Entre las estrategias mencionadas está el compartir datos interesantes de paginas Web entre los compañeros, comparar con	Los recursos y materiales mencionados por el estudiante son Proyecciones de multimedia, material de	Entre los criterios mencionados por el estudiante están los errores de traducción, redacción, ortografía, puntuación, léxico, etc. No se	El estudiante menciona como instrumentos de evaluación certámenes y evaluación de las versiones finales, las que se miden en tiempo con

	<p>para coincidir en los contenidos de las unidades y temas que se ven en clases.</p>	<p>textos paralelos, estudiar la funcionalidad del texto, adecuar el léxico, etc. La unidad finaliza con la revisión de un último texto.</p>	<p>Internet, fotocopias de pasajes lingüísticos. A opinión del estudiante, lo anterior, es pertinente con respecto a las clases.</p>	<p>evalúan competencias actitudinales. Se informa a inicio del año de los criterios que serán utilizados para evaluar. Los profesores se reúnen para acordar la evaluación del contenido.</p>	<p>relación a la cantidad de palabras que contienen.</p>
--	---	--	--	---	--

TABLA N° 3: Síntesis interpretativa de respuestas inferidas de cada sujetos para cada categoría. Estamento de estudiantes.

Sujetos	Categoría A. Praxis pedagógica en el ámbito didáctico	Categoría B. Praxis pedagógica en el ámbito de la evaluación
1	<p>El estudiante reconoce que existe coherencia y coincidencia entre la planificación, los contenidos y las actividades realizadas en clases.</p> <p>Menciona como estrategias, la revisión del texto por un estudiante que es elegido al azar, la discusión grupal de la traducción, y retroalimentación respecto del texto. Se detectan en grupo los errores y alternativas de traducción.</p> <p>Entre los recursos y materiales que menciona está el uso del proyector de imágenes, computador, diccionario on line, los cuales le parecen pertinentes y adecuados al estudiante.</p>	<p>Reconoce que sus profesores informan a principio de año los criterios de evaluación.</p> <p>Reconoce como criterio de evaluación la revisión de la traducción a través de la aplicación de descuentos en el puntaje por cada error cometido.</p> <p>Reconoce como principal instrumento de evaluación la traducción de textos.</p>
2	<p>El estudiante reconoce que los profesores preparan sus clases y coinciden en su planificación, contenidos y actividades.</p> <p>Menciona como estrategias la lectura completa del texto, búsqueda de terminología, revisión de textos paralelos, cognados falsos, ambigüedad, gramática, puntuación y terminología del texto.</p> <p>Entre los recursos y materiales que menciona está el uso del proyector de multimedia y computador, los que considera adecuados ya que permiten, en su opinión, aclarar dudas con mayor rapidez.</p>	<p>Reconoce que sus profesores informan a principio de semestre los criterios de las evaluaciones.</p> <p>Reconoce como criterios de evaluación la corrección del texto, considerando errores de léxico, ortografía, puntuación, sentidos falsos, contrasentidos y errores de traducción, entre otros.</p> <p>Reconoce que el principal instrumento de evaluación es la traducción de textos.</p>
3	<p>El estudiante considera que algunos profesores cambian la metodología dentro de la sala de clases, pero al mismo tiempo reconoce que contenidos y evaluaciones se ejecutan de igual manera.</p> <p>Menciona como estrategias la lectura del texto traducido, la comparación con otras versiones del texto y revisar estrategias como la sinonimia y equivalencia que se utilizan para traducir.</p> <p>Entre los recursos y materiales que menciona están los textos de Internet y</p>	<p>Reconoce que sus profesores informan a principio de semestre los criterios de las evaluaciones.</p> <p>Reconoce como criterios de evaluación la traducción de un texto.</p> <p>Reconoce que el principal instrumento de evaluación es la traducción de textos.</p>

	material que es subido a la plataforma personal del estudiante en Internet.	
4	<p>El estudiante reconoce que los profesores preparan sus clases y coinciden en su planificación, contenidos y actividades.</p> <p>Menciona como estrategias metodológicas la entrega de textos de diversas áreas para traducir, la entrega de material de apoyo para mejorar el español y las explicaciones para mejorar la redacción y no caer en la literalidad en una traducción.</p> <p>Entre los recursos y materiales menciona los documentos entregados en formato digital e impreso.</p>	<p>Reconoce que sus profesores informan a principios de año los criterios de evaluación.</p> <p>Reconoce como criterios de evaluación la revisión de los textos traducidos, comparando y discutiendo las diferencias y coincidencias con otras versiones traducidas.</p> <p>Reconoce que el principal instrumento de evaluación es la traducción de un texto al final de cada tema.</p>
5	<p>El estudiante reconoce que los profesores preparan sus clases y coinciden en su planificación, contenidos y actividades.</p> <p>Menciona como estrategia la explicación de diversos usos de la lengua, la discusión de diferentes opciones para un mismo término y el uso de ejemplificaciones simples y entendibles para traducir, como es el caso del uso de colocaciones.</p> <p>Entre los recursos y materiales menciona el proyector de multimedia, diccionarios en línea, y videos.</p>	<p>Reconoce que sus profesores informan a principios de año (en la primera clase) los criterios de evaluación.</p> <p>Reconoce como criterios de evaluación la revisión conjunta de los textos.</p> <p>Reconoce que el principal instrumento de evaluación es el certamen que es la traducción de un texto al final de cada unidad, y también se incluyen algunas traducciones realizadas durante la unidad, lo que constituyen las notas acumulativas.</p>
6	<p>El estudiante reconoce que los profesores preparan sus clases y coinciden en su planificación, contenidos y actividades.</p> <p>Menciona como estrategias el abordar distintos tipos de textos, diferentes enfoques de traducción en diversas áreas; lectura de artículos sobre gramática, búsqueda previa sobre un tema y la discusión en clase de un tema o texto.</p> <p>Entre los recursos y materiales utilizados el estudiante menciona Internet, fotos y proyector de multimedia.</p>	<p>Reconoce que su profesor informa con dos semanas de anticipación las evaluaciones.</p> <p>Reconoce como criterio de evaluación la traducción alzada (en voz alta) de un texto.</p> <p>Reconoce como principal instrumento de evaluación la traducción de un texto.</p>
7	<p>El estudiante reconoce que los profesores preparan sus clases y coinciden en su planificación, contenidos y actividades.</p> <p>Menciona como estrategias metodológicas el análisis de las traducciones en clases, las correcciones y comparación de traducciones.</p> <p>Entre los recursos y materiales utilizados el estudiante menciona los</p>	<p>Reconoce que su profesor informa a principios de año los criterios de evaluación.</p> <p>Reconoce como criterios de evaluación la revisión de errores de redacción, la coherencia del texto, léxico o terminología utilizada, gramática, etc.</p> <p>Reconoce que el principal instrumento de evaluación es la traducción de un texto.</p>

	diccionarios en línea, el proyector de multimedia y la revisión de páginas Web.	
8	<p>El estudiante reconoce que los profesores preparan sus clases y coinciden en su planificación, contenidos y actividades.</p> <p>Menciona como estrategias metodológicas la comprensión del texto, el análisis de la sintaxis, la revisión de textos paralelos, la lectura de la traducción a voz alzada.</p> <p>Entre los recursos y materiales utilizados el estudiante menciona el computador, Internet, proyección de imágenes, material impreso y videos.</p>	<p>Reconoce que su profesor informa con una semana de anticipación la evaluación.</p> <p>Reconoce como criterios de evaluación la redacción, sintaxis, léxico, comprensión del texto.</p> <p>Reconoce que el principal instrumento de evaluación son los certámenes.</p>
9	<p>El estudiante reconoce que los profesores preparan sus clases y coinciden en su planificación, contenidos y actividades.</p> <p>Menciona como estrategias metodológicas la práctica de la traducción de textos.</p> <p>Entre los recursos y materiales utilizados el estudiante menciona el uso de diccionarios bilingües, Internet, diccionarios monolingües y el uso de recursos informáticos.</p>	<p>Reconoce que su profesor informa con anticipación los criterios de evaluación.</p> <p>Reconoce como criterios de evaluación la sintaxis, gramática, redacción, ortografía y traducción de un texto.</p> <p>Reconoce que el principal instrumento de evaluación son los certámenes, 6 evaluaciones por año.</p>
10	<p>El estudiante reconoce que los profesores preparan sus clases y coinciden en su planificación, contenidos y actividades.</p> <p>Menciona como estrategias metodológicas la revisión del texto, de datos interesantes de paginas Web, la comparación con textos paralelos, el estudio de la funcionalidad del texto, la adecuación del léxico, la redacción de distintos textos.</p> <p>Entre los recursos y materiales utilizados el estudiante menciona proyecciones de multimedia, material de Internet, fotocopias.</p>	<p>Reconoce que sus profesores informan a principio de año los criterios de evaluación.</p> <p>Reconoce como criterio de evaluación la revisión de la traducción a través de la aplicación de descuentos en el puntaje por errores de traducción, redacción, ortografía, puntuación o error de léxico.</p> <p>Reconoce como principal instrumento de evaluación la los certámenes y evaluación de las versiones finales las que se miden por palabras y tiempo de traducción determinados.</p>

Tabla N° 4: Síntesis interpretativa de respuestas para cada categoría considerando todo el estamento de estudiantes.

Estamento	Categoría A. Praxis pedagógica en el ámbito didáctico.	Categoría B. Praxis pedagógica en el ámbito de la evaluación.
Estudiantes	<p>Casi por unanimidad reconocen la existencia de una planificación de contenidos y actividades por parte de sus profesores.</p> <p>Reconocen la utilización de estrategias metodológicas diversas por parte de sus profesores, entre las que destacan la lectura del texto traducido a voz alzada, la revisión en conjunto como grupo curso del texto traducido, la lectura de material de apoyo para el uso del idioma español, etc.</p> <p>Reconocen el uso de materiales y recursos adecuados para el desarrollo y apoyo de sus clases, entre estos se mencionan el uso de Internet, proyector de multimedia, computador, diccionarios en línea y fotocopias.</p>	<p>Reconocen que los profesores informan los criterios de evaluación con anticipación, en su mayoría a principio de año o semestre.</p> <p>Entre los criterios mencionados están los errores de traducción, ortografía, gramática, léxico, ambigüedad, cognados falsos, entre otros. Lo anterior implica el descuento de puntaje por error cometido.</p> <p>Como principal instrumento de evaluación mencionan los certámenes que son textos que deben traducir. También existen evaluaciones acumulativas.</p>

TABLA N°1: Respuestas de entrevistados correspondientes a estamento de docentes.

Sujetos	A.1 Planificación didáctica	A.2 Estrategias metodológicas de enseñanza		
1	1. Mencione y describa los tipos de planificación didáctica utilizada por usted para la enseñanza de la metodología y práctica de la traducción.	2. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas de enseñanza utilizadas por usted para enseñar a traducir textos?	3. ¿Cuáles han sido las estrategias metodológicas utilizadas por usted para concluir una unidad relacionada con contenidos de traducción de textos?	4. ¿Cuáles han sido las estrategias más significativas utilizadas por usted en la asignatura Metodología y Práctica de la traducción para lograr el aprendizaje entre los estudiantes?
	Utilizo recursos y materiales como textos de diferentes áreas, computador, proyector de multimedia e Internet como apoyo al desarrollo de mis clases.	Utilizo como principal metodología el análisis y discusión de las versiones traducidas de los textos por parte de los estudiantes.	La revisión del texto traducido.	La lectura a voz alzada del texto traducido tomando las versiones de los estudiantes.

A.3 Recursos didácticos			
Sujetos	5. ¿Cuáles han sido los medios o materiales que ha utilizado para el desarrollo de las planificaciones en el ámbito de la metodología y traducción de textos?	6. ¿En qué medida ha utilizado recursos audiovisuales e informáticos para el desarrollo de la metodología y traducción de textos?	7. ¿Qué recursos y materiales ha incorporado o creado en el corto plazo para el desarrollo de sus clases de Metodología y Práctica de la traducción?
1	<p>En las asignaturas de traducción se intenta lograr un balance entre la teoría tradicional de la traducción (Vinay y Darbelnet, Vázquez-Ayora, Newmark, etc.) y los nuevos enfoques que permiten un mayor dinamismo y creatividad por parte de los alumnos como lo es la teoría funcional de la traducción, cuya principal exponente es Christiane Nord.</p> <p>Otro aspecto fundamental proviene del análisis del discurso, del reconocimiento de las tipologías textuales, de los estándares del texto, del reconocimiento de todos los elementos que hacen que el discurso escrito se considere semántica y estructuralmente correcto.</p> <p>Los materiales o medios utilizados son, por lo general, textos auténticos correspondientes a diversas tipologías textuales que se ajustan a los posibles encargos de traducción que los alumnos pudiesen enfrentar en el campo</p>	<p>Actualmente todas las secciones de Metodología y Práctica de la Traducción Inglés-Español I y II tienen dentro de su horario semanal dos horas de trabajo en los laboratorios de computación. Estas horas se destinan a la primera lectura de los encargos o tareas de traducción, búsqueda y lectura de textos paralelos y, finalmente, traducción, edición y envío de las versiones finales de los textos asignados dentro de los plazos correspondientes. Además, todas las evaluaciones de estas asignaturas se realizan también en línea y de manera simultánea. Los certámenes se envían a</p>	<p>Como ya se señaló en el punto anterior, los recursos informáticos y audiovisuales se han incorporado con fuerza al trabajo dentro y fuera del aula. Asimismo, a los alumnos, en muchas ocasiones, se les solicita aplicar los conocimientos computacionales para la entrega de versiones finales de los textos traducidos con el fin de que cumplan con todas las características de diseño y formato de los originales. También he intervenido algunos textos originales con el fin de obligar a los alumnos a desarrollar diversas estrategias para resolver los problemas que se les presentan.</p>

	<p>laboral. Entre las principales tipologías se encuentran textos instructivos como manuales, catálogos, cartas comerciales, formularios y solicitudes, textos de divulgación científica, resúmenes de investigaciones y editoriales.</p> <p>La extensión de los textos se ha establecido sobre la base del promedio de palabras que el mercado exige a los traductores en ejercicio. De esta forma, la longitud y dificultad de los textos es progresiva, como también lo es la ponderación de las evaluaciones en la asignatura de Metodología y Práctica de la Traducción I.</p> <p>La incorporación del periodo de Práctica Profesional a la malla curricular de la carrera ha permitido detectar con mayor claridad las necesidades de los potenciales clientes de nuestros alumnos y recopilar una base de datos referencial muy valiosa para diseñar los cursos de Metodología y Práctica de la Traducción.</p>	<p>los correos electrónicos de cada profesor.</p> <p>El uso de tecnología se ha intensificado considerablemente en los últimos años.</p> <p>En todas las clases cuento con mi computador portátil, un proyector y conexión inalámbrica a Internet con el fin de utilizar todos los recursos disponibles para optimizar la discusión y análisis de los textos.</p> <p>Se ha hecho común que los alumnos asistan a clases con sus propios computadores portátiles. Esto ha permitido la proyección de sus trabajos en la sala de clases y resolver dudas terminológicas casi de manera instantánea.</p>	<p>De manera complementaria, se preparan ejercicios de ortografía y redacción, detección de falsos cognados, identificación y eliminación de anglicismos de frecuencia (tanto léxicos como estructurales), derivación de palabras, etc. También se hacen algunas actividades de análisis comparativo y contrastivo de traducciones reconocidas y las versiones originales de las mismas.</p>
--	--	---	--

	B.1 Criterios de Evaluación			B.2 Procedimientos de evaluación
Sujetos	8.¿Cuáles son los criterios que utiliza para evaluar las competencias cognitivas de los estudiantes de Metodología y Práctica de la Traducción?	9.¿Cuáles son los criterios que utiliza para evaluar las competencias procedimentales de los estudiantes de Metodología y Práctica de la Traducción.	10.¿Cuáles son los criterios que utiliza para evaluar las competencias actitudinales de los estudiantes de Metodología y Práctica de la Traducción?	11.Mencione y describa cuál o cuáles son los instrumentos de evaluación que usted utiliza en la asignatura Metodología y Práctica de la Traducción para conocer el resultado de los aprendizajes de los estudiantes.
1	Los principales criterios utilizados son las estrategias y los recursos que los alumnos desarrollan y utilizan para resolver los problemas: la pertinencia de sus respuestas, el tiempo que demoran en formularlas, la reflexión sobre el proceso realizado y las decisiones que toman reflejan con bastante precisión las competencias cognitivas de cada alumno. El producto final	En general, los principales criterios son de carácter cualitativo y se establecen sobre la base de la fidelidad semántica, de la originalidad, la pertinencia, la economía, la precisión, el dinamismo y la fluidez del discurso producido por los alumnos. Se espera que ellos traduzcan con naturalidad, ajustándose al genio de la lengua	Entiendo que “actitudinal” se interpreta como la forma o “actitud” con la que los alumnos enfrentan los desafíos de la asignatura. Por lo general, se evalúa clase a clase su nivel de responsabilidad y compromiso por medio de preguntas directas, críticas al trabajo de	El instrumento principal es la lectura y defensa que los alumnos hacen de los textos que han traducido. En ese instante, deben proporcionar información sobre las fuentes utilizadas, los problemas detectados y las estrategias desarrolladas para resolverlos. El alumno debe justificar el porqué de las decisiones tomadas y qué lo llevó a desechar otras opciones. El producto final es, por lo general, evaluado mediante la traducción de un texto escrito que corresponde a la tipología textual vista durante la unidad. El resultado

	<p>es, por lo general, el mejor indicador de que los competencias cognitivas de los alumnos han ido progresando o si, en su defecto, se encuentran estancadas.</p>	<p>española y que vayan incorporando a este proceso los procedimientos de traducción de manera consciente y progresiva. Se espera que puedan identificarlos con claridad, evaluar su utilidad y aplicarlos en los momentos más necesarios.</p>	<p>sus compañeros, propuestas para resolver problemas y la presentación y defensa de su propia versión del texto. En caso de que el alumno no ingrese a clases con su versión del texto ni tampoco presente una excusa válida para dicho comportamiento, se le pide, por respeto a sus compañeros y al profesor, abandonar la sala, puesto que el objetivo de la clase es el debate de ideas y argumentos que han surgido del trabajo que se debió realizado previamente. La motivación de los alumnos es el elemento</p>	<p>obtenido en esta evaluación es el principal elemento para medir las competencias generales de los alumnos. Esta evaluación considera un balance entre los aspectos cualitativos del trabajo traductológico, relacionados con la fidelidad al sentido del texto original, y los aspectos cuantitativos, que corresponden al desempeño del alumno con respecto a la ortografía, redacción, adecuación léxica, etc.</p>
--	--	--	---	---

			<p>que define el éxito o fracaso de cualquier enfoque metodológico. Es fundamental lograr el compromiso y estimular la participación del curso en su totalidad.</p>	
--	--	--	---	--

TABLA N° 2: Síntesis interpretativa de respuestas inferidas desde cada sujeto a cada subcategoría. Estamento de Docentes.

	A. Praxis pedagógica en el ámbito didáctico			B. Praxis pedagógica en el ámbito de la evaluación	
Sujetos	A.1 Planificación didáctica	A.2 Estrategias metodológicas de enseñanza	A.3 Recursos didácticos	B.1 Criterios de Evaluación.	B.2 Procedimientos de Evaluación.
1	<p>El docente entrevistado reconoce el uso de la planificación de las actividades de las clases, incorporando diversos tipos de textos que los estudiantes deben traducir y trabajar en clases. Cabe señalar que existe coincidencia con respecto a la planificación de las clases y las llevadas a cabo en el aula. En este punto, tanto estudiantes como profesor coinciden.</p>	<p>Las estrategias metodológicas utilizadas fomentan sobre todo el análisis concienzudo de la información que se posee y la aplicación de los conocimientos aprendidos directamente en la práctica a través de la traducción, discusión, trabajo grupal y comparación de los textos por parte de los estudiantes.</p> <p>Se reconoce como estrategia más novedosa y destacable la lectura a voz alzada del texto y la defensa de la traducción por parte de los estudiantes.</p>	<p>Los recursos y materiales son textos de diferentes áreas: manuales, catálogos, cartas comerciales, formularios, textos científicos, etc.</p> <p>También se utiliza el computador, proyector de multimedia, Internet, correo electrónico.</p> <p>Señala que ha incorporado ejercicios para mejorar el idioma nativo (Español)</p>	<p>Entre los criterios mencionados por el profesor está la pertinencia de las respuestas de los estudiantes y el tiempo que les toma la traducción del texto.</p> <p>El profesor comenta que se evalúan criterios en base a la fidelidad semántica, economía, precisión, dinamismo y fluidez del discurso producido por el estudiante.</p> <p>También menciona que se evalúa clase a clase su nivel de responsabilidad y compromiso por medio de preguntas relacionadas con el trabajo de sus compañeros y la presentación y defensa de su propia versión del texto traducido.</p>	<p>El profesor menciona como instrumentos de evaluación la lectura del texto traducido por el estudiante y defensa del mismo.</p> <p>Se evalúa a través de un texto escrito que debe ser traducido y que corresponde al tema visto durante la unidad.</p>

TABLA N° 3: Síntesis interpretativa de respuestas inferidas desde cada sujeto a cada categoría. Estamento de Docentes.

Sujetos	Categoría A. Praxis pedagógica en el ámbito didáctico.	Categoría B. Praxis pedagógica en el ámbito de la evaluación.
1	El profesor reconoce el uso de recursos y materiales como textos de diferentes áreas, computador, proyector de multimedia e Internet en apoyo al desarrollo de sus clases.	<p>Entre los criterios mencionados por el profesor se encuentran aquellos relacionados con la fidelidad semántica, economía, precisión, dinamismo y fluidez del texto producido por el estudiante, como así también el tiempo que demoran en traducir el texto.</p> <p>El principal instrumento de evaluación mencionado por el profesores un texto escrito que debe ser traducido por el estudiante.</p>