



HAL
open science

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

Jorge Valdenebro Sánchez

► To cite this version:

Jorge Valdenebro Sánchez. El Faro clase: cómo hacer uso del b-learning en la asignatura de lengua y cultura francesas aplicadas a la traducción e interpretación. *REDIT. Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, 2023, 17, pp.69-91. 10.24310/redit.17.2023.18301 . hal-04389914

HAL Id: hal-04389914

<https://hal.science/hal-04389914>

Submitted on 12 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.




Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



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

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

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

 JORGE VALDENEBRO SÁNCHEZ
Université de Lorraine (Nancy, Francia)

ABSTRACT

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

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

RESUMEN

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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

¹ Usualmente se le denomina Plan Bolonia.

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

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

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

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

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

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

del vocabulario fuera del aula. Para ello, llevamos a cabo una investigación documental teórica que nos permitiría analizar qué posibles propuestas virtuales podíamos usar en una clase cuya modalidad es presencial. Eso nos llevó a inspirarnos para nuestra propuesta del programa de radio *El Faro*, ya que permitía la aplicación por medio de entornos virtuales del conocimiento léxico. En segundo lugar, los alumnos tuvieron que escuchar una emisión del programa (a libre elección) para poder comprender en qué iba a consistir, *grosso modo*, nuestra propuesta. En tercer lugar, nuestros alumnos formaron 5 grupos de trabajo y, mediante sorteo, se le atribuyó a cada grupo uno de los 5 temas de vocabulario sobre el cual la emisión debía girar. Los alumnos disponían previamente en la plataforma virtual (Campus Virtual²) de un documento con palabras y expresiones contextualizadas para cada tema de léxico. En cuarto lugar, se presentó al alumnado mediante un soporte visual (PowerPoint) una guía con instrucciones básicas que se debían respetar, así como cada una de las secciones que la emisión debía contener. En quinto lugar, se estableció un *planning* de trabajo con el fin de que los discentes pudiesen organizarse. En función de este, los alumnos, mediante el Campus Virtual, comunicaron las palabras o expresiones objeto de la emisión e indicaron las fechas para los envíos de notas de audio (de las que hablaremos posteriormente). En sexto lugar, una vez el grupo había enviado su propuesta, se subía al Campus Virtual para que todo el mundo pudiese verla. De esta forma, la semana siguiente se dejaría una parte final de la clase para hablar en lengua francesa sobre la emisión. Y, en séptimo y último lugar, se llevaron a cabo tutorías (virtuales y presenciales) personalizadas para cada grupo, donde se exponían a cada integrante los puntos que debían mejorar, pero también aquellos aspectos que habían realizado correctamente.

3. CONTEXTUALIZACIÓN

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

Así, nuestra propuesta se desarrolló en el seno del Grado en Traducción e Interpretación (en adelante, Tel) de la Universidad de Málaga. En concreto, en la asignatura de «Lengua y cultura “C” aplicadas a la Traducción e Interpretación (IV) – Francés». Se trata de una asignatura del segundo semestre del segundo curso del Grado y cuenta con una carga de 150 horas de dedicación por parte del discente. De estas 150 horas, solo 45 se trabajan de manera presencial. Los alumnos de esta materia tienen el francés como segunda lengua extranjera y el inglés como primera (esta última denominada lengua B). La diferencia entre las asignaturas de lengua y cultura B³ y las de lengua y cultura C reside en el nivel recomendado para acceder en primer año. Así, para las lengua y cultura B se aconseja que los

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

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

alumnos accedan con un B1-B2 según los niveles establecidos por el marco de referencia europeo, mientras que para la lengua y cultura C solo se recomienda un nivel A1-A2⁴. Dichas asignaturas están repartidas en los dos primeros años de estudio y tanto la B como la C «[...] combinan la adquisición de conocimientos culturales y léxicos francófonos con la adquisición de conocimientos lingüísticos (comprensión y expresión escrita, comprensión y expresión oral y gramática) de la lengua francesa» (Alarcón García y Valdenebro Sánchez, 2023: 322).

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

LENGUA Y CULTURA “C” APLICADAS A LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (IV) – FRANCÉS		
Bloque n.º 1. Lengua y gramática	Bloque n.º 2. Contenidos culturales (literatura francesa)	Bloque n.º 3 Aspectos léxicos
1. Revisión de la conjugación	1. <i>Le Moyen Âge</i>	1. Medio ambiente y ciencia
2. Participio presente y gerundio	2. <i>La Renaissance</i>	2. Tecnología y medios de comunicación
3. Repaso de las concordancias del participio pasado	3. <i>Le Classicisme</i>	3. Salud
4. Expresión de la condición y la hipótesis	4. <i>La littérature du Siècle des Lumières</i>	4. Los sentimientos y las emociones
5. Expresión del tiempo	5. <i>Le XIXème siècle : romantisme, réalisme et naturalisme</i>	5. Arte (cine, teatro, música y literatura)
6. Expresión de la causa	6. <i>La littérature du xx^e siècle⁵</i>	
7. Expresión de la consecuencia		
8. Expresión de la finalidad		
9. Expresión de la oposición, la restricción y la concesión		
10. El lenguaje inclusivo en francés		

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

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

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

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

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

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

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

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

Si bien es cierto que la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras ocupa una plaza importante en los grados en Traducción e Interpretación, especialmente en los primeros años de la formación⁶, la manera de enseñarlas (y, por ende, de aprenderlas) tuvo que adoptar nuevas formas a partir de la implantación del Plan Bolonia en la enseñanza universitaria. A tal respecto, Oster (2008a: 7) afirma que:

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

Y es que Bolonia implica por parte del profesor un cambio de responsabilidad hacia el discente. Así, «[...] el alumno se convierte en el centro del proceso de aprendizaje, ya que se constituye como auténtico protagonista de su educación, siempre guiado por el profesor» (Román Márquez, 2010: 241). Por lo tanto, la autonomía y el autoaprendizaje adquieren un papel relevante en el proceso de aprendizaje de las lenguas y culturas extranjeras. A modo de ejemplo, esta realidad queda patente en las guías docentes de lengua y cultura aplicadas a la traducción de la Universidad de Málaga. En primer año, tanto las lenguas B como C⁷ representan un total de 225 horas, de las cuales 157,5 horas están dedicadas a la actividad formativa no presencial por parte del discente. Lo mismo ocurre en segundo año, donde las asignaturas de lengua y cultura aplicadas a la traducción cuentan con un total de 150 horas de dedicación del estudiante, de las cuales solo 45 horas se trabajan en el aula. En otras palabras, el 70 % del trabajo en dichas asignaturas, tanto de primer como de segundo año, se debe realizar de manera no presencial, ya sea de manera autónoma o a través de actividades que pueda mandar el profesor para casa con su posterior retroalimentación, por ejemplo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

causado realmente problemas y que el alumno no logra comprender ni siquiera con las correcciones. Sin embargo, entendemos que este tipo de actividades no pueden dejarse exclusivamente para el espacio virtual, ya que el discente no tendría la posibilidad de entrenarse en condiciones reales a las del examen: tiempo establecido para la prueba⁸, realización de esta con otros compañeros y todo lo que ello implica (gestión del estrés, concentración, etc.).

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

- Número de alumnos: el número total de matriculados en la asignatura era de 30 alumnos. Aunque la cifra *a priori* no es «excesivamente» elevada, sí que no nos parece idónea para propiciar un ambiente de expresión oral como es debido. No hay de grupos reducidos en las lenguas C, a diferencia de las B, que son sesiones más idóneas (pero no suficientes) para trabajar la expresión oral, pues el contar con un número menos elevado de alumnos hace más factible las correcciones personalizadas o que el discente se sienta más seguro a la hora de hablar en una lengua extranjera, tal y como Barceló Martínez y Jiménez Gutiérrez afirman (2013).
- Disparidad de niveles: por lo general, existe una gran variedad de niveles en el alumnado. En la práctica de la expresión oral en el aula eso se traduce, por lo general, en una mayor participación por parte de los discentes que se sienten más cómodos hablando en la lengua extranjera y con mucha menos participación, a veces incluso nula, por parte del alumnado con un nivel más bajo. Esto se debe principalmente a un motivo. Somos conscientes de que nuestros alumnos han accedido al Grado con el inglés como lengua B, para la cual se recomienda acceder en primer año con un B1-B2⁹ según los niveles establecidos por el marco de referencia europeo. Esto implica que la lengua C, para la cual solo se recomienda un nivel A1-A2, no sea, en términos generales, la lengua extranjera que mejor dominan. Estas recomendaciones sumadas al hecho de que la lengua francesa suele estudiarse de manera más habitual en niveles inferiores (a diferencia del árabe o el griego, por ejemplo) implican que algunos alumnos accedan con un nivel de francés superior al recomendado (porque lo hayan trabajado en el instituto o escuelas de idiomas, por ejemplo), otros que realmente

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

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

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

- Necesidad de incidir en los aspectos gramaticales: si ya la mayoría del alumnado que accede al Grado con el francés como lengua B no cuenta con un nivel óptimo de gramática francesa (García Alarcón, 2020), podemos afirmar que este problema se traslada a los estudiantes con el francés como lengua C. Esto conlleva una necesidad de incidir en la gramática en clase, pues sí que consideramos que los aspectos gramaticales, en el nivel universitario en el que nos encontramos y teniendo en cuenta su aplicación futura a la traducción e interpretación, requieren la presencia del docente para explicar las diferentes reglas, resolver dudas, realizar y corregir ejercicios o, al menos, corregir un número suficientemente ilustrativo de actividades que permitan dar las herramientas, posteriormente, para comprender el resto de correcciones que puedan facilitarse a través del aula virtual.
- Cantidad de contenidos y falta de tiempo presencial: los tres bloques de la asignatura se componen de una gran variedad de temas (a modo ilustrativo, solo el bloque de gramática cuenta con diez temas). Además, si tenemos en cuenta que la asignatura se imparte dos veces por semana con una duración de una hora y media cada clase, llegamos a la conclusión de la complejidad que tenemos como docentes para impartir presencialmente cada uno de los temas de cada bloque de manera exhaustiva. Y es que se trata de contenidos densos (literatura francesa o cuestiones gramaticales complejas, por ejemplo) que, en aras de sentar unas bases sólidas en el futuro traductor e intérprete, no deben abordarse de manera superficial.
- Deseo por parte del docente de trabajar el bloque de cultura en el aula: aunque, a nuestro modo de ver, el camino fácil era optar por depositar los temas sobre la literatura francesa en el Campus Virtual para que el discente trabajara de forma autónoma, decidimos trabajar principalmente¹⁰ este bloque en el aula por dos motivos principales. En primer lugar, partíamos del deseo de que el estudiante se alejara de las prácticas tradicionales de estudiar de memoria este tipo de contenido sin, prácticamente, comprenderlo, para acercarlos a dinámicas más aplicadas. Aunque evidentemente contábamos con un soporte visual (PowerPoint que luego sería alojado en el aula virtual) para explicar teóricamente cada tema, aplicábamos la teoría principalmente por vía de actividades prácticas diversas (debates, análisis de fragmentos de obras literarias, comparación con la literatura actual o comprensiones orales relacionadas con los puntos vistos en clase, entre otras). Y, en segundo lugar, esta aplicación práctica del contenido cultural teórico permitiría aunar otros puntos esenciales que se debían trabajar en la asignatura: la

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

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

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

5. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

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

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

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

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

5.1. *El Faro*: un programa de inspiración

El Faro es un programa de radio español dirigido y presentado por la periodista Mara Torres. Este se emite de lunes a viernes¹¹ de 1:30h a 4h de la mañana en la Cadena SER. Su primera emisión tuvo lugar el 2 de octubre de 2018, por lo que cuenta hoy en día con una gran cantidad de programas a sus espaldas.

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

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

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

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

Así, desde el punto de vista didáctico consideramos que este particular programa permite una aplicación a la enseñanza de lenguas (en concreto, el vocabulario) y culturas extranjeras. Si creáramos una emisión de *El Faro* adaptada a la clase de «Lengua y cultura “C” aplicadas a la Traducción e Interpretación (IV) – Francés» nuestros alumnos, gracias a las TIC, podrían elaborar programas en torno las temáticas relacionadas con el léxico objeto de la guía docente, trabajar, por ende, el vocabulario y la expresión oral fuera del aula, mantener un ambiente de trabajo en equipo, obtener posteriormente retroalimentaciones por parte del profesor más individualizadas, familiarizarse con el entorno virtual de aprendizaje y con las herramientas informáticas o estar en contacto con las culturas francófonas, entre otros aspectos. Además, esto nos permitiría trabajar uno de los bloques de la asignatura sin dejar de lado la perspectiva innovadora¹² y motivadora, ya que, tal y como García Alarcón y Valdenebro Sánchez (2023: 319) afirman, «[...] las propuestas docentes deben buscar no solo cubrir las necesidades académicas de las asignaturas en cuestión, sino hacerlo desde una perspectiva innovadora y, especialmente, motivadora».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ROSE

Edith Piaf (La vie en rose)

La Panthère rose

La couleur rose, une couleur de filles ?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2.1. Percepción por parte del docente

En este apartado, abordaremos muy someramente la percepción como docente de nuestra propuesta didáctica realizada en los alumnos de la asignatura objeto de este estudio¹³.

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

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

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

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

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

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

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

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

6. CONCLUSIONES

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

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

En segundo lugar, aunque el uso de las TIC en propuestas docentes sea beneficioso para los discentes, no debemos olvidar que en este caso una de las principales razones que motivaba a hacer uso de un entorno virtual de aprendizaje venía dado por la imposibilidad de abordar correctamente todos los contenidos de la asignatura de manera presencial, tal y como hemos comentado a lo largo de este trabajo. Aunque sabemos que los estudios de Tel no constituyen escuelas de idiomas, ya que la lengua aquí es el medio para el trabajo de traductor y/o intérprete y no el fin en sí mismo, sí que sería de interés que se cursasen más asignaturas de lengua y cultura o incluso que la lengua y la cultura se desglosaran con el fin de ajustar el tiempo merecido a cada una¹⁴. Así, de manera ilustrativa, los dos primeros años sí que se podrían dedicar a la consolidación de aspectos gramaticales aplicados a la traducción e interpretación, y en los siguientes cursos se podría, quizás, trabajar la lengua de manera diferente, a través del estudio de textos, por ejemplo. El separar la lengua de la cultura (aunque evidentemente para trabajar la lengua hay que estar en contacto con los aspectos culturales) le permitiría también al docente concentrarse en un solo bloque de contenidos, darlo en mayor profundidad y, por ende, disponer de más tiempo para elaborar propuestas innovadoras a través de las TIC.

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

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

7. BIBLIOGRAFÍA

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

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

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