

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y LENGUAS MODERNAS

Informe final de investigación

**Evaluación del impacto de las actividades cognitivo – constructivistas del
curso “Teoría de la Traducción”.**

Investigador responsable:

Sofía Lévano Castro

Diciembre, 2017

Evaluación del impacto de las actividades cognitivo – constructivistas del curso “Teoría de la traducción”.

Sofia Lévano Castro¹

RESUMEN

La investigación titulada *La evaluación del impacto de las actividades cognitivo-constructivista del curso “Teoría de la Traducción”* tiene como objetivo determinar el impacto de cinco actividades cognitivas/constructivistas propuestas para el aprendizaje significativo del curso Teoría de la Traducción. Para ello se realizó una investigación cualitativa, específicamente investigación-acción que es el tipo de investigación apropiada para la investigación educativa. Se empleó un método descriptivo y evaluativo, ya que el objetivo era evaluar la significatividad de las actividades propuestas para mejorar su aplicación en el curso Teoría de la Traducción. La muestra estuvo compuesta por cinco actividades cognitivo-constructivistas a evaluar: Análisis de definiciones de traducción, plan de adquisición de la competencia traductora, análisis de referentes culturales y equivalentes de traducción y reseña de un libro de traducción. Luego de realizar la evaluación se llegó a la conclusión de que las actividades tienen un impacto favorable en el aprendizaje significativo en tanto se alcanzó una elevada significatividad lógica, psicológica y actitud favorable de los estudiantes con respecto a su aprendizaje

PALABRAS CLAVE

Actividades cognitivo-constructivistas, aprendizaje significativo, significatividad lógica, psicológica y actitud favorable.

¹ Licenciada en Traducción, Maestra en Docencia Superior y Doctora en Psicología Educativa y Tutorial. Profesora investigadora de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.

Impact Assessment of Cognitive and Constructivist Approach for Teaching “Translation Theory”

ABSTRACT

The aim of this study *Impact assessment of cognitive-constructivist approach for teaching Translation Theory* is to evaluate the impact of five cognitive-constructivist activities in the meaningful learning of this subject. Therefore, a qualitative research was carried out following the methodology of research-action used in the educational field. A descriptive and evaluative method was used, since the objective was to evaluate the significance of the proposed activities to improve their application in the Translation Theory course. The sample was five cognitive-constructivist activities to be evaluated: Analysis of translation definitions, Translation competence acquisition plan, analysis of cultural references and translation equivalents and translation book report. The findings show that the activities had a strong impact on the meaningful learning, as a high score on the logical and psychological meaningful as well as in the positive learning attitude achieved by the students.

KEYWORDS

Cognitive-constructivist activities, meaningful learning, logical meaningful, psychological meaningful, positive learning-attitude

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha cobrado creciente interés el desarrollo de la psicología educativa y las nuevas tendencias educativas: aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo, pedagogía progresista, autogestionaria y antiautoritaria, y aprendizaje estratégico, por citar algunas. Todas estas nuevas propuestas surgen como crítica a la forma tradicional de enseñanza y se orientan hacia un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, en el que la motivación y el interés es fundamental para el logro de capacidades. El estudiante necesita entender porque es importante realizar una actividad y conocer también los parámetros bajo los cuales será evaluado. A esto se suma las tendencias actuales de la formación centrada en competencias, el e-learning y la web 2.0 como nuevo espacio para el aprendizaje tecnológico, lo que supone una transformación de la forma tradicional de enseñar. Al respecto Prensky (2011) afirma “Lamentablemente, la instrucción directa cada vez surte menos efecto; la queja número uno de los estudiantes de hoy es que muchos de sus profesores simplemente hablan y hablan y hablan. Y, desafortunadamente, la respuesta de los alumnos es casi siempre desconectar” (p. 21).

Esta nueva forma de aprendizaje requiere menos presencia del docente en el aula y mayor planificación de actividades prácticas, de investigación y virtuales. Al respecto, varios centros de estudios, a nivel nacional e internacional, han desarrollado diversos modelos pedagógicos, guías didácticas u otros materiales pedagógicos que orienten al docente en la elaboración de actividades significativas. En este contexto, el docente debe diseñar actividades novedosas, integradoras y significativas, que comprendan aspectos motivacionales, de desarrollo y evaluación. Los sistemas de evaluación también están cambiando y la formación por competencias implica la elaboración de rúbricas de evaluación. Por lo tanto, el docente universitario se tiene que habituar a planificar las actividades que va desarrollar y además realizar actividades de control y monitoreo para determinar si las actividades a desarrollarse cumplen los objetivos previstos. Con respecto a la planificación, hay detractores y defensores del diseño de sesiones de aprendizaje. Los que están a favor la consideran como una oportunidad para reflexionar sobre la propia práctica pedagógica, identificar las sesiones que funcionaron bien, identificar las actividades con mejores resultados y acogida, evaluar los temas que fueron densos y las actividades que no han funcionado bien. De esta forma, el docente planificador puede ajustar las actividades propuestas o plantearse otras que sean más significativas para el alumno. Por su parte, los que están en contra muestran una resistencia al cambio, y consideran que estas actividades son una

pérdida de tiempo y prefieren apostar por una fórmula que hace años viene dando resultado.

¿Por qué algunas actividades son bien acogidas y otras no? La respuesta podría encontrarse en las diferencias generacionales, en distintos estilos de aprendizaje, en las motivaciones extrínsecas e intrínsecas para estudiar traducción, entre otras causas. Pero también puede deberse a que un gran porcentaje de docentes universitarios no cuentan con formación pedagógica. Este hecho se explica, como lo dice Masetto (1998) en la presunción de quien sabe hacer, sabe automáticamente enseñar, en consecuencia, por mucho tiempo se dejó de lado la preocupación por una formación pedagógica de los docentes. Por otro lado, como señala Giusti (2007) se dio mayor énfasis a las investigaciones, en la producción académica de esos profesores. Así la experiencia profesional y la capacidad de investigación era más importante que la formación pedagógica.

La situación de la didáctica de la traducción y la formación docente es compleja, ya que no contamos con maestrías ni diplomados sobre didáctica de la traducción en nuestro medio adecuada a las necesidades educativas de nuestros alumnos. Esta ausencia de oferta formativa hace que el profesor de traducción emplee métodos antiguos, bajo los cuales fue formado. Es difícil encontrar profesores de traducción que desempeñen actividades de investigación, se dediquen a la práctica profesional y que tengan formación en traducción. Al respecto Prensky (2011) sostiene que este tipo de enseñanza ha llegado a su fin y los que recurren a este método no son docentes eficaces para el siglo XXI. El problema radica en que a la mayoría se les formó para contar. La mayor parte de ellos aprendieron (y aprendieron bien) mediante clases teóricas. A muchos profesores les gusta explicar y creen que son buenos en ello. Y de hecho es posible que muchos lo hagan bien. Pero este método ya no es relevante, porque los estudiantes ya no escuchan (p. 21).

Planteamiento del Problema

La idoneidad de toda actividad nueva debe ser evaluada de forma científica para poder determinar su eficacia. El objetivo de planificar las actividades es lograr un aprendizaje significativo, pero ¿cómo determinar si las actividades propuestas son en sí significativas o no?

Muchas veces las expectativas del docente difieren de las de los estudiantes. La brecha generacional entre el docente y el alumno es un factor importante, al igual las expectativas del estudiante con respecto a su formación, los planes de inmersión profesional, la gestión del tiempo, su orden de prioridades y la relación de la asignatura con otras asignaturas del plan de estudio. No podemos dejar de lado algunos elementos esenciales como el hecho que estamos formando a nativo digitales que en su mayoría consideran al cuaderno como una tecnología obsoleta. Lacruz (2002) al respecto afirma:

La pizarra y el cuaderno siguen siendo los elementos tecnodidácticos más utilizados por los educadores en los albores del cibermilenio. El libro de texto sigue siendo el principal soporte de la actividad docente, parece que los educadores viven de espaldas a los nuevos medios de comunicación social, no ven o no quieren ver lo que las nuevas tecnologías están influyendo en la vida de sus alumnos desde el parvulario a la universidad (p.14).

En las clases se observa con mayor frecuencia la ausencia de cuadernos, los mismos que han sido reemplazados por dispositivos tecnológicos, que permiten grabar audios, captar imágenes y enlazarlos con otros archivos. Esta desaparición progresiva del cuaderno en las aulas en educación superior está vinculada con otro fenómeno a nivel internacional. Escarla Sánchez, en un artículo titulado *El futuro de la caligrafía en la era digital*, inicia su artículo señalando que, a partir del año 2016, los estudiantes finlandeses ya no aprenderán la caligrafía y en su lugar, tendrán clases de dactilografía, una habilidad que, en la era de las tabletas y ordenadores, parece más útil. Se pregunta si éste es el final de la escritura a mano. Prosigue su artículo presentando opiniones a favor y en contra de diversos especialistas: los que están a favor señalan que el lápiz y papel favorecen el desarrollo cognitivo y la retención de la información, los detractores opinan que la caligrafía es una reliquia del pasado y el teclado, el ordenador y el smartphone tienen que estar presente en la educación desde el primer momento. Incluso se señala que el “lenguaje de computación” reemplazará al inglés como lengua franca.

Prensky (2011) frente al reto de enseñar a nativos digitales propone la coasociación como una pedagogía para el nuevo espacio educativo y sostiene que no debemos centrarnos únicamente en la tecnología cambiante, sino conceptualizar el aprendizaje de forma que los estudiantes y profesores asuman cada uno roles diferentes a los del pasado. Al respecto señala “Los jóvenes (alumnos) necesitan centrarse en usar nuevas herramientas, encontrar información, dar sentido y crear. Los

adultos (profesores) deben centrarse en preguntar, orientar y guiar, proporcionar contexto, garantizar el rigor y el sentido, y asegurar resultados de calidad". (p.20). El desafío, por lo tanto, implica que el docente sepa integrar de forma funcional las TICs a su sistema de enseñanza. Actualmente ya no se habla solamente de "aprender hacer" y "aprender ser". La sociedad de la información requiere "aprender con" (tecnologías), "aprender en" (ecosistema comunicativo específico), "aprender por qué" (expectativas), "aprender para" (finalidad de aprender), entre otros.

La sociedad del conocimiento plantea nuevos retos educativos en el que el aprendiz construye su conocimiento y no lo registra manualmente, realiza una actividad compleja para construir representaciones mentales que ordenan y dan sentido a la información y la experiencia humana. Tal como lo señala Carneiro (2009) "el aprendizaje se vuelve tanto más "rico" cuanto mejores sean las competencias de autorregulación del aprendiz: metacognitivas, metaemocionales, metamotivacionales y metasociales. La sociedad educativa se alimenta de personas "competentes" para aprender y para gestionar autónomamente sus recorridos/procesos de aprendizaje y de construcción activa del conocimiento". (p. 24). En este contexto cambiante, se observa un ausentismo cada vez mayor en las aulas universitarias. Este fenómeno se puede deber a diferentes causas. Pedro Alvarez (2011) realizó una investigación titulada *El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomos del alumnado* concluyó que los principales motivos que señalaron los estudiantes para no asistir a clase fueron: escasa motivación que logra transmitir el profesorado con sus explicaciones (39,5%), las clases son expositivas para transmitir contenidos (37,1%), empleo de una metodología poco adecuada (36,8%). El ser la asistencia a clase no obligatoria en muchos casos (28,7%) y tener un temario sencillo (28,4%), hace que los estudiantes falten a algunas asignaturas determinadas. Los estudiantes también se refirieron también a la falta de tiempo o al trabajo que estaban realizando, como otras causas que provocaban la falta de asistencia a clase. En el caso de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, se observa también factores adicionales, como horarios, los problemas de tráfico para el traslado a la universidad y el hecho que los alumnos trabajan para pagar sus pensiones.

Esta situación compleja amerita que se realicen propuestas innovadoras enfocadas en las expectativas del estudiante del siglo XXI, pero también que se realicen estudios de seguimientos para poder medir su impacto en nuestros alumnos. Frente a esta situación nos planteamos el siguiente problema general y los respectivos problemas

específicos:

¿Cuál es el impacto de las cinco actividades cognitivas-constructivistas propuestas para el curso de Teoría de la Traducción en el aprendizaje significativo de los alumnos?

- a) ¿En qué grado las actividades cognitivas-constructivistas propuestas tienen significatividad lógica?
- b) ¿En qué grado las actividades cognitivas-constructivistas propuestas tienen significatividad psicológica?
- c) ¿En qué grado las actividades cognitivas-constructivistas propuestas promueven una actitud favorable del alumno?

Importancia

Este estudio se justifica en la necesidad de realizar investigaciones educativas que midan el impacto de las propuestas y estrategias antes de la implementación en el aula. No se puede determinar el alcance y eficacia de un programa si este no es evaluado. La evaluación cumple su papel cuando está relacionada con el concepto de mejora. Por lo tanto, si entendemos la educación como una actividad intencional y sistemática al servicio de la mejora o perfeccionamiento, necesitamos proponer modelos que permitan evaluar nuestras prácticas docentes. En ese contexto de incertidumbre frente a los rápidos cambios que se producen es necesario reflexionar sobre todos los elementos que contribuyen al aprendizaje y las actividades diseñadas en torno a los objetivos. Esta investigación puede proporcionar datos interesantes para la toma de decisiones en relación a los cambios y ajustes que deben realizarse constantemente en las asignaturas, así como para los cambios curriculares. Por otro lado, se puede conocer la perspectiva del alumno sobre su propio aprendizaje, al desempeñar ellos también el rol de evaluadores, no sólo de sus propias actividades y logros sino de las actividades propuestas por los docentes.

Los resultados contribuirán a la didáctica de la traducción y representarán opciones metodológicas para la enseñanza de una asignatura teórica de alto contenido nacional. Asimismo, permitirá iniciar acciones para la elaboración de actividades semipresenciales que los alumnos puedan realizar a distancia, e ir preparando materiales para el *blending learning* que es la tendencia en la educación superior. Se espera que los estudiantes sean más responsables con su aprendizaje, desarrollen capacidades investigativas y estén más motivados con el aprendizaje de la traducción.

Asimismo, determinar si las actividades propuestas contribuyen o no a un aprendizaje significativo desde el punto de vista de los alumnos.

Antecedentes

Montero, Alex (2012) en *Presencia del enlace de conocimientos previos e información nueva de la EpC: percepción de los estudiantes de la carrera de Derecho. en ULACIT, Costa Rica*, planteó como objetivo evaluar la aplicación del Modelo de la Educación para la Comprensión (EpC) y comprobar la factibilidad de su empleo en la enseñanza del Derecho. Se realizó una investigación cuantitativa y se empleó como instrumento de recolección de datos el cuestionario, el mismo que se elaboró en base a los siguientes criterios: significatividad psicológica, activación del conocimiento previo, la progresividad, el significado lógico, el enfoque centrado en la comprensión y la integración global. La muestra estuvo constituida por a 52 estudiantes del Bachillerato y Licenciatura en Derecho de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología y la población totalizaba 91 alumnos. Se llegó a la conclusión que la aplicación del enfoque de la EpC en la Carrera de Derecho en ULACIT alcanzó un grado de logro relativo. Un 73% de estudiantes indica que se alcanzaron las metas de comprensión. Hubo resultados positivos en la mayoría de los ítems concernientes al enlace de conocimientos previos e información nueva.

Caicedo, Miguel Laureano (2012) en su tesis de maestría titulada *Evaluación de la calidad educativa de la sección nocturna del Instituto Tecnológico "Vicente Fierro"* señala que, es necesario recurrir a la evaluación de procesos educativos institucionales que permiten diagnosticar el estado para garantizar la calidad educativa. Su investigación tiene como objetivo, evaluar la calidad educativa a través de los procesos de gestión educativa, aprendizajes, relación con la comunidad y democracia -participación. El método empleado fue el descriptivo y se utilizó las técnicas de la encuesta y ficha socio económico. Las unidades de análisis estuvieron constituidas por directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de la institución educativa.

Lorezana y Honduras (2012) en *La evaluación de los aprendizajes basado en competencias en la enseñanza universitaria*, tesis para optar el grado de Doctor en la Universidad de Flensburg, plantearon como objetivo diseñar, aplicar y evaluar un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias que permita modificar la práctica evaluativa de los docentes y estudiantes del Departamento de Arte y de Educación Física de la UPNFM. Se seleccionaron y aplicaron técnicas y

procedimientos de la investigación cuantitativa y cualitativa. El nivel es descriptivo, ya que se describieron los aspectos, dimensiones o componentes de la evaluación. El diseño fue pre-experimental pre-prueba y post-prueba. Se llegó a las siguientes conclusiones: Un sistema de evaluación integren los referentes teórico-metodológicos propios del enfoque curricular basado en competencias es una herramienta indispensable para orientar de manera correcta y oportuna el quehacer educativo, es un gran desafío para los docentes de la UPNFM y constituye un factor fundamental en la promoción de aprendizajes significativos a lo largo de todo el proceso de formación educativa. El sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias propuesto en el estudio constituye un aporte de gran utilidad práctica para autoridades, docentes y estudiantes de la UPNFM.

Arreda, María Isabel (2012), en *Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara*, tesis para optar el grado de doctora en la Universidad de Valladolid, planteó como objetivo analizar la evaluación interna complementaria a la externa, utilizando un modelo evaluativo de tipo participativo, democrático, holístico y sistémico, centrado en la persona, coincidente con la principal característica del modelo pedagógico del CUValles. Para ello, aplicó un enfoque holístico para una mejor comprensión del fenómeno a evaluar. La muestra estuvo constituida por 88 personas. Se emplearon técnicas conversacionales para recabar opiniones, las mismas que fueron analizadas e interpretadas mediante la técnica de análisis de contenido con el software Atlas.ti. La evaluación del modelo pedagógico fue democrática y participativa. Se llegó a las siguientes conclusiones: la evaluación como proceso inherente a toda la investigación orienta la investigación evaluativa (metaevaluación) que se traducirá en elementos de crítica y análisis útiles para la discusión y para próximas líneas de investigación. Asimismo, la percepción integral del trabajo permite identificar las ausencias y logros del proceso, como parte de una metaevaluación.

Avila-Fajardo y Riascos-Erazo (2011) en *Propuestas para la medición del impacto de las TIC en la enseñanza universitaria* plantearon como objetivo establecer una metodología apropiada que permita medir el impacto de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior (Impactic). El abordaje metodológico combina técnicas cualitativas con cuantitativas de recojo de información. La metodología se divide en cuatro etapas: estado del arte, indagación y comparación de metodologías hispanas, elaboración de la propuesta metodológica impactic y evaluación de la metodología impactic. Se llegó a las siguientes conclusiones: La

incursión de las TIC en los ambientes académicos es un proceso que requiere una constante evaluación del impacto de estas herramientas, para, de esta forma, optimizar el proceso principal de inclusión. La propuesta Impactic debe tener un seguimiento, para lograr medir impacto y no quedar en tan solo un diagnóstico.

Rosas y Vargas (2010) en su Tesis de Maestría en Educación titulada *Análisis sobre la incidencia de la aplicación de tecnologías en el Colegio Liceo de Cervantes: uso del Tablero Digital* plantearon como objetivo analizar la incidencia de la incorporación del tablero digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la comunidad educativa del Colegio Liceo de Cervantes. El tipo de investigación es descriptiva - interpretativa, se combinan métodos de análisis cualitativos y cuantitativos para recopilar información que permita describir, interpretar y valorar críticamente las concepciones y métodos utilizados para la incorporación de TIC en el aula. Se llegó a la conclusión que la implementación del tablero digital incide significativamente en los procesos enseñanza aprendizaje ya que exige tanto de docentes como de alumnos una reestructuración de la estructura cognitiva. Asimismo, posibilita la atención de los estudiantes debido a su carácter integrador entre imagen y sonido, y favorece la integración significativa de contenidos con los saberes previos de los estudiantes.

Vásquez, Edgar (2012) en su tesis doctoral *Medición del impacto del libro de texto en el aula de clases* planteó como objetivo explicar el impacto del libro de texto en el rendimiento académico de los estudiantes. La evaluación del impacto se realizó desde la perspectiva de las actitudes de los estudiantes al estar en contacto con el libro. Para ello se empleó una metodología mixta. Se empleó un diseño cualitativo para identificar los criterios que utilizan los docentes para seleccionar libros para sus asignaturas. Posteriormente se empleó la entrevista para recolectar datos. Se realizó un experimento para verificar el impacto del libro en dos momentos diferentes independiente del profesor del grupo. Se llegó a la conclusión que algunos docentes no usan un libro de texto porque no existe un libro de texto que se ajuste a la metodología utilizada por el docente en el desarrollo de sus clases. Por lo tanto, prefieren compilar materiales que se van ajustando a los requerimientos de la asignatura.

Gargallo et al (2007) en *Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios* plantearon como objetivo analizar la incidencia de las actitudes hacia el aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos de la universidad y como hipótesis, que existe relación entre actitudes hacia el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes y que los alumnos con actitudes más

positivas obtendrán mejores calificaciones. Para ello, empleo un diseño validación de pruebas y un diseño descriptivo-exploratorio, que hace uso del método de encuesta. Trabajó con dos muestras, una, en la fase piloto, para la validación del instrumento de evaluación y otra para la recolección de datos, las mismas que estuvieron constituidas por estudiantes universitarios de la Universidad de Valencia Estudio General y Universidad Politécnica de Valencia. Se aplicó el cuestionario para la evaluación de las actitudes hacia el aprendizaje de estudiantes universitarios y se llegó a la conclusión que el rendimiento académico entre los grupos permitió encontrar diferencias entre el grupo de alumnos con mejores actitudes hacia el aprendizaje y los que tenían un perfil actitudinal más deficiente.

Marco conceptual

Aprendizaje significativo

El constante incremento en la producción de la información y su difusión por la web rápidamente exige que el profesional este actualizado y desarrolle habilidades de autoaprendizaje. Frente al cúmulo de información disponible, el profesional debe desarrollar autonomía para pensar, aprender y recuperar la información requerida. El cambio de paradigma de *enseñar a aprender* pone en primer lugar la autonomía intelectual, por lo tanto, la formación en educación superior debe estimular el aprendizaje significativo.

David Ausubel propuso la teoría del Aprendizaje Significativo, la misma que desde el cognitivismo, se preocupa de los procesos de comprensión, transformación, almacenamiento y uso de la información. Esta teoría incorpora también elementos del constructivismo, que considera que cada individuo estructura su realidad a partir de las percepciones de la propia experiencia. Según esta teoría el conocimiento es flexible y evoluciona a medida que se incorpora nueva información. Las ideas nuevas son retenidas siempre que los conceptos relevantes e inclusivos se encuentren apropiadamente claros y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y sirvan de anclaje para nuevas ideas y conceptos. Esta teoría plantea que las personas piensan con conceptos, porque los conceptos comunican el significado de alguna cosa. Los conceptos se definen como objetos, eventos, situaciones o propiedades que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos (Ausubel 1983:61). Para Ausubel (2002):

El conocimiento es significativo por definición. Es el producto significativo de un proceso psicológico cognitivo («conocer») que supone la interacción entre unas

ideas «lógicamente» (culturalmente) significativas, unas ideas de fondo («de anclaje») pertinentes en la estructura cognitiva (o en la estructura de conocimiento) de la persona concreta que aprende y la «actitud» mental de esta persona en relación con el aprendizaje significativo o la adquisición y la retención de conocimientos (p.9).

Según Ausubel el conocimiento puede adquirirse por recepción y por descubrimiento, y el conocimiento puede incorporarse a la estructura de conocimientos y por ser significativo. Pozo & Moreneo (1998) señalan que hay aprendizaje significativo cuando el conocimiento se vincula a las experiencias y a la práctica. Por lo tanto, el aprendizaje es entendido como la reconstrucción de los esquemas de conocimiento del sujeto, donde se privilegian los procesos que permiten codificar, organizar, elaborar, transformar e interpretar la información recogida y las experiencias que el individuo tiene con los objetos y con las personas, en una relación de interactividad e intersubjetividad, respectivamente. Las situaciones de interacción son significativas de acuerdo con su nivel de desarrollo y los contextos sociales que le dan sentido, por lo tanto, el aprendizaje, desde esta perspectiva, lleva a un cambio del significado de la experiencia.

El aprendizaje significativo se opone al memorístico, en el que los nuevos contenidos se van acumulando en la memoria sin quedar vinculados a los conocimientos ya existentes por medio de la significación. Por lo tanto, el tipo de aprendizaje no ayuda a expandir el conocimiento real, y la nueva información es volátil y se evapora fácilmente. El aprendizaje memorístico no es totalmente inútil, ya que facilita la aprehensión de ciertos datos. Pero no es suficiente para generar conocimiento complejo y elaborado. En su teoría de la Asimilación, Ausubel señala que el proceso de adquisición de significados se da en dos etapas: la primera, asimilación, en la que se adquieren los significados de los conceptos o proposiciones por medio de la relacionabilidad no arbitraria y sustantiva con ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva, y la segunda, asimilación obliterativa, en la que se olvidan los conceptos o proposiciones aprendidos y son asimilados por la idea que sirvió de afianzamiento (fuerza de disociación). La fuerza de disociación varía con el tiempo, alcanza su máximo valor cuando finaliza el aprendizaje y cuando disminuye, llega a un valor nulo, en el que se produce el olvido del material aprendido. La mínima fuerza de disociación que permite al aprendiz recordar o evocar un material aprendido significativamente es el umbral de disponibilidad, el mismo que depende de factores cognoscitivos y afectivos propios de cada aprendiz.

Según Paniagua y Villagrà (2006), la estructura cognoscitiva es una estructura ideativa cuya fortaleza depende de la relacionabilidad sustantiva entre los elementos que la componen y está constituida por todos los aprendizajes significativos pasados. La estructura cognoscitiva cambia constantemente debido a los procesos de aprendizaje y presenta sucesivos estados de equilibrio. Para poder interpretar estos estados se requiere de una fuerza de afianzamiento, que ejerce una interacción entre la idea pertinente que sirve de anclaje y el nuevo concepto. Sabemos que el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Por estructura cognitiva se entiende el conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Alvarado y otros (2017) afirman que, en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad.

La teoría de Ausubel se complementa con la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1990) que señala que el conocimiento está organizado en campos conceptuales, de los que el individuo se apropia a lo largo del tiempo. Un campo conceptual es un conjunto informal y heterogéneo de situaciones y problemas, para cuyo análisis y tratamiento se requieren diversas clases de conceptos, representaciones simbólicas, operaciones de pensamiento y procedimientos que se conectan entre sí durante su aprendizaje (p.146). Los procesos de significación deben entenderse como experiencias factibles de ser observadas y potenciadas a través de la evaluación de los objetos de aprendizaje desde la perspectiva de desarrollo de habilidades cognitivas, como el lenguaje. Ausubel distinguió tres tipos de aprendizaje:

- a) subordinado, en el que se va de los conceptos más generales a los más específicos y la adquisición de los nuevos conocimientos se realiza por medio de un proceso de diferenciación progresiva;
- b) supraordinado, en el que se va de los conceptos más específicos a los conceptos más generales e inclusivos, y la adquisición de conocimientos se realiza por medio de un proceso de reconciliación integradora, y
- c) combinatorio, en el que se establece relación con ideas pertinentes en el mismo nivel de abstracción.

En la adquisición de los componentes de la subcompetencia traductora, se requiere de estrategias de aprendizaje que permita almacenar en la memoria a largo plazo

palabras, conceptos e ideas. Asimismo, se requiere de un proceso de catalogación que evite la densidad semántica y sintáctica para que opere una oportuna recuperación de acuerdo al contexto. Gomez (1991) sostiene:

El aprendizaje procede de manera tal que a menudo se establecen nuevas relaciones o conexiones entre diferentes elementos o se producen reestructuraciones en las formas de organización ya existentes, y se producen nuevas interpretaciones o visiones del tema, hecho, fenómeno o problema en cuestión. Procesos cognitivos como la predicción, la inferencia, el establecimiento de relaciones de causalidad, la resolución de problemas, etc. ponen en evidencia complejos procesos de establecimiento de relaciones entre datos o elementos. La memoria se halla implicada en estos procesos como función constructiva, ya que la retención de datos está en función de las conexiones que se establecen entre ellos y su evocación se hace posible a partir de dichas conexiones y de la estructura o modo de organización a que dan lugar. (p.3)

En lo que corresponde a la competencia cultural y competencia temática que debe adquirir el traductor es importante que el pensamiento crítico se active como un elemento regulador. Al respecto, Gómez (1991) señala que los conocimientos que posee un alumno a partir de sus experiencias personales influyen decisivamente en los aprendizajes que emprende actuando como marco y posibilitando, facilitando o incluso interponiéndose a lo largo del proceso obstaculizándolo (p.3). El aprendizaje significativo es fundamental y el docente debe buscar los medios para que se produzca de forma activa una vinculación entre los contenidos que aprendemos y aquellos que ya habíamos aprendido. En este contexto, David Ausubel distingue entre tres clases de aprendizaje significativo:

- 1) Aprendizaje de representaciones: Es la forma más básica de aprendizaje, el que se otorga significado a símbolos asociándolos a la parte concreta y objetiva de la realidad a la que hacen referencia.
- 2) Aprendizaje de conceptos: Este tipo de aprendizaje se apoya en el anterior y se complementan. En este caso el símbolo se relaciona con una idea abstracta y que, en la mayoría de los casos tiene un significado personal vinculado con nuestras propias experiencias personales.
- 3) Aprendizaje de proposiciones: En este caso el aprendizaje surge de la combinación lógica de conceptos y constituye la forma de aprendizaje significativo más elaborada, ya que demanda mayor esfuerzo y se vincula con el pensamiento crítico.

En el caso del proceso de incorporación de nuevo léxico, que forma parte de la subcompetencia léxica que debe desarrollar el traductor se sigue el proceso de aprender palabras, memorizarlas, almacenarlas de forma ordenada y establecer vínculos entre ellas de forma sistemática. Asimismo, se debe desarrollar la capacidad de crear palabras nuevas y la de interpretar el significado de palabras complejas que nunca antes había oído. Al respecto, Baralo (2001) señala:

El almacenamiento y la organización del léxico están sujetos a principios universales que garantizan una serie de habilidades comunes a todos los hablantes como la de almacenar cadenas de material lingüístico en una representación semántica y fónica, la de hacer conexiones entre sus partes, la de organizar estímulos sensoriales en categorías lingüísticas, y la de conceptualizar la estructura interna de una palabra compleja como un conjunto de relaciones con otras palabras (p. 172).

Podemos observar como el aprendizaje significativo es esencial para el traductor, quien deberá construir significados que enriquezcan su conocimiento del mundo. En este contexto, le compete al docente, favorecer este proceso a través del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos y la aplicación funcional de lo aprendido, así como desarrollar en el estudiante la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en diferentes situaciones y circunstancias; es decir aprender a aprender.

En la concepción constructivista del estudiante, el alumno es el responsable de construir o reconstruir los saberes de su cultura, y puede manipular, explorar, descubrir o crear nueva información a partir de la información dada por los otros. Reconstruye a nivel personal el conocimiento social al seleccionar y organizar la información y establecer relaciones entre la nueva información y sus conocimientos previos. En este contexto, la función del docente es orientar los procesos de construcción del alumno. Para ello es importante que el docente no sólo reflexione sobre lo que enseña sino también como enseña. Barriga (1998) afirma que la función del trabajo docente no se reduce a transmitir información ni a facilitar el aprendizaje. Por lo tanto, el docente se constituye en un mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento previo. En este contexto el profesor orienta y guía la actividad mental constructiva de sus alumnos.

Requisitos para que el aprendizaje sea significativo

Para Ausubel todo material de aprendizaje posee un significado lógico y un significado psicológico: el primero es inherente al material y hace referencia a sus características que facilitan su relación sustantiva con elementos pertinentes de la estructura cognoscitiva del aprendiz; el segundo corresponde al significado dado por el aprendiz, quien debe poseer en su estructura cognoscitiva las ideas pertinentes con las cuales poder relacionar de manera sustantiva el nuevo conocimiento, y debe tener la disposición de hacerlo.

Por lo tanto, para que el aprendizaje sea significativo es necesario se cumplan tres requisitos:

- 1) Significatividad lógica del material. El material presentado debe tener características y una estructura interna organizada que facilite la construcción de significados. Es decir, el profesor debe presentar los conceptos siguiendo una secuencia lógica y ordenada, en la que los contenidos pueden relacionarse con la capacidad de aprendizaje y el contexto cultural particular. El profesor no solo debe presentar atención al contenido sino a la forma como lo presenta. Para que el material sea lógicamente significativo las instrucciones deben ser precisas y consistentes y se debe evitar la ambigüedad. La organización lógica debe ser progresiva. Los nuevos términos deben ser introducidos antes de ser utilizados y se debe considerar si es necesario presentar datos adicionales y analogías. Las tareas deben estimular el análisis y la reflexión. De deben considerar los supuestos epistemológicos de cada disciplina, pero que la actividad no se limite a los contenidos disciplinares.
- 2) Significatividad psicológica del material. Es específica de cada estudiante y depende de sus representaciones anteriores. El docente debe conocer los conocimientos previos del alumno para que pueda relacionarlos con ideas previas ya incluidos en su estructura cognitiva. Esta condición es fundamental para que los contenidos sean comprensibles para el alumno. Se entiende por ideas inclusoras a los esquemas previos, o conocimientos previamente adquiridos, que permitirán principalmente la comprensión del material nuevo.
- 3) Actitud favorable del alumno. No solo es suficiente que el alumno quiera aprender, es necesario que pueda aprender (significación lógica y psicológica del material). Sin embargo, el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere aprender. Este es un componente importante, por lo tanto, el docente debe propiciar un ambiente en el que el estudiante se sienta contento en clase y que tenga una buena

relación con el docente.

La significatividad lógica del material está relacionada con la secuencia lógica del material. Según Rodríguez Palmero (2004), para que el aprendizaje se produzca, se deben dar algunas condiciones fundamentales en el material. El material debe ser altamente significativo, es decir, que tenga significado lógico y que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, y que además tienda ideas de anclaje adecuados al sujeto que permitan la interacción con el nuevo material presentado. Para lograr un aprendizaje significativo deben diseñarse los materiales adecuados. Según Reigeluth (1999) las teorías de la enseñanza no sólo sirven para diseñar la enseñanza, sino también para identificar los medios adecuados para evaluar el impacto positivo y negativo de los recursos tecnológicos. Para el diseño de materiales se debe tomar en cuenta la función que cumplen estos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, como, por ejemplo, los citados por Pompeya (2008)

- Proporcionar información: Casi todos los medios didácticos proporcionan explícitamente información: libros, videos, programas informáticos.
- Guiar los aprendizajes y ejercitar habilidades: Ayudan a instruir, organizar la información, a relacionar conocimientos, a crear nuevos conocimientos y aplicarlos.
- Motivar, despertar y mantener el interés. Un material didáctico debe resultar motivador para los estudiantes.
- Evaluar conocimientos y habilidades: Hay algunos materiales que sirven para evaluar habilidades y conocimientos. A veces se realiza de modo explícito y otras veces el alumno mismo se da cuenta de sus propios errores. En estos casos resulta importante el *feedback* que este proporciona para ayudar al alumno a entender sus errores.
- Proporcionar simulaciones que ofrezcan entornos para la observación, exploración y la experimentación, así como para la expresión y creación.

El docente como guía u orientador de este proceso de enseñanza-aprendizaje debe elaborar guías que faciliten el aprendizaje por descubrimiento. Al respecto Camacho (2008) afirma que las guías para el trabajo autónomo tienen que ofrecer una secuencia de actividades trazada de tal modo que conduzca inexorablemente al aprendizaje. Estas actividades pueden ser muy variadas, desde reflexiones personales hasta ejercicios de aplicación o experiencias de otro tipo como visitas a instalaciones, entrevistas, etc. De esta forma se realiza un planeamiento cuidadoso y metódico del trabajo del alumno, con todas las referencias, fuentes y materiales necesarios para

que aprenda por sí mismo. Las guías didácticas, guías de estudio o guía docente orientan el estudio y promueven el aprendizaje autónomo y el desarrollo de tareas que permitan al estudiante reflexionar sobre sí mismo. Para ello, se hace necesario la elaboración. Una guía didáctica bien elaborada es un elemento motivador para despertar el interés por el tema y debe ser instrumento idóneo para facilitar el aprendizaje, ya que ayuda a comprender, y aplicar diferentes conocimientos, así como integrar los medios y recursos que se presentan al estudiante como apoyo para su aprendizaje. Para Gómez (1991) los aprendizajes realizados de modo significativo deben ser efectivamente utilizables pero todo ello exige adaptaciones y esfuerzo, búsqueda de conexiones y reconocimiento de relaciones y, por ello, esa funcionalidad es, a la vez, causa y origen de modificaciones de la propia estructura de conocimientos y de su progreso, así como origen de cambios en su comportamiento.

En cuanto a la significatividad psicológica, el constructivismo sostiene que todo aprendizaje requiere de integración para que sea significativo y efectivo. Díaz y Hernández (2002) señalan que para que el aprendizaje tenga significación psicológica, motive y despierte una actitud favorable, el estudiante debe encontrar conexión entre su experiencia previa y la información nueva. Los materiales y contenidos facilitan la integración de conocimientos previos e información nueva, al contar con relacionabilidad sustancial, así como una adecuada estructura y organización. Las actividades didácticas deben generar expectativas en los estudiantes, esto se logra eligiendo temas que despierten interés y motivación, al poder relacionar los contenidos con la vida cotidiana. Para activar el conocimiento previo, se debe hacer uso de preguntas y presentar actividades en las que los estudiantes puedan demostrar sus conocimientos previos, es importante así mismo la retroalimentación que dan los docentes a los trabajos realizados.

Otro factor importante es la progresividad, es decir, la continuidad entre el conocimiento nuevo y lo aprendido anteriormente en la carrera, si las actividades planeadas permiten al estudiante ir progresando a lo largo del curso y si la evaluación es también progresiva, incorporando los contenidos de las evaluaciones anteriores. Estos factores contribuyen a que el estudiante considere que su aprendizaje es funcional. Para Gómez (1991) la funcionalidad del aprendizaje depende del significado atribuido por el alumno, la posibilidad de haber construido el conocimiento relacionando aspectos diversos y conectándolo con la vida real, los objetivos o metas y el proceso de aprendizaje que él mismo realiza y las expectativas del alumno, la percepción de sí mismo como capaz, además de su disposición para esforzarse en el

proceso de aprendizaje (p. 5).

Para lograr la interacción a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje, el docente interviene de diversas formas, puede facilitar la participación, reflexión, establecimiento de conexiones entre conocimientos, etc. "Cuanto más numerosas y complejas sean las relaciones establecidas entre lo que ya se conoce y lo nuevo que se quiere aprender, cuanto más profunda sea su significatividad mayor será su grado de utilidad y/o funcionalidad futura y podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y de nuevos contenidos" (Gómez 1991, p.3). Las actividades y métodos deben estar subordinados a los objetivos de aprendizaje planteados. La funcionalidad no debe confundirse con una simple aplicación mecánica de lo aprendido a otro contexto, sino como su integración a su red de conocimientos. El estudiante debe atribuirle una significación personal a lo aprendido, para que pueda conectarlo con sus necesidades, intereses y preocupaciones. El aprendizaje, producto de establecer múltiples relaciones con otros conocimientos y vivencias, podrá ser aplicado cuando la situación lo requiera. Según Gómez (1991) para que una tarea sea realizada con sentido funcional es preciso que el alumno perciba con la mayor claridad posible el porqué y el para qué de aquella actividad, y no la perciba como gratuita o, imposible o inaccesible de realizar. Estas variables motivacionales, la percepción y expectativas, influyen decisivamente. La funcionalidad del aprendizaje se garantiza por la construcción de conocimientos útiles y el desarrollo de habilidades cognitivas y de estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, la conciencia y la autorregulación del aprendizaje son esenciales para su funcionalidad.

Finalmente tenemos la actitud favorable. Actitud proviene de *actitudo*, motivación social de las personas que predisponen su accionar hacia determinadas metas u objetivos. La actitud es la predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar un objeto, suceso o situación, a partir de las creencias que poseemos y que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de evaluación. Según Gargallo et al (2007) las actitudes tienen un carácter multidimensional que integra componentes

cognitivo (conocimiento de la realidad), afectivo-evaluativo (sentimiento de agrado o desagrado) y conductual (disposición a actuar). Existen diferentes variables que intervienen en la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje como el autoconcepto académico, la actitud hacia el aprendizaje de la materia que se incrementa con los años de escolaridad y pueden ser favorables y desfavorable, la actitud hacia la didáctica del curso y la actitud en relación con el aprendizaje. El autoconcepto

académico se refleja en la imagen mental descriptiva y evaluativa de las capacidades y rasgos que uno mismo posee, y se forma a partir de las experiencias, comentarios y apoyo que recibe de las personas de su entorno. Para Hernández y otros (2011) el auto concepto académico influye en el rendimiento y viceversa; puesto que un alumno que confía en sus aptitudes se esforzará por conseguir buenos resultados que contribuirán a fortalecer la imagen de buen estudiante. Un factor importante en el aprendizaje es la predisposición por aprender, la forma como cada uno enfoca su propio proceso de aprendizaje y como se relaciona este con su desarrollo personal.

La evaluación

Tradicionalmente se medía el desempeño académico a través de exámenes escritos, que no permitían determinar si se había desarrollado una habilidad cognitiva a largo plazo, ya que avanzar en la escolarización no implica necesariamente que el aprendizaje sea significativo. Toda actividad educativa que pretende comprobar si se ha producido un aprendizaje significativo implica hacer una evaluación y expresar un juicio de valor en relación con una intencionalidad. El concepto de evaluación ha evolucionado al igual que el concepto de educación y adquiere un papel importante al mostrar el nivel de logro del aprendizaje significativo del estudiante. Marzano y Costa (1998) señalan que es necesario determinar si procesos como el de integrar información nueva a esquemas de conocimiento previos se dan, o si un avance en procesos de codificación, categorización y abstracción de información se han llevado a cabo. Si bien Ausubel (1978) señala que solo el material que se liga permanentemente a las estructuras cognitivas de la memoria es significativo, no señala como se va a dar la medición y evaluación de este tipo de aprendizaje desde el punto de vista cognitivo. Díaz-Barriga y Hernández (2002) se preguntan qué es lo que se debe observar para valorar la significatividad y señalan como medida del aprendizaje significativo la funcionalidad del aprendizaje, es decir el hacer uso de lo aprendido, para lo que pueden apoyarse en la observación, la exploración a través de preguntas, y el desarrollo de mapas conceptuales y la elaboración de redes semánticas.

Al respecto Ahumada (2001) señala “debemos reconocer que una propuesta evaluativa válida es aquella que es inherente y consustancial a cada aprendizaje y que ya no es posible entender un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje”. (p. 12). El aprendizaje debe ser utilitario y servir a las actividades en las que están inmersos los alumnos. Se ha producido un cambio de una evaluación subjetiva a una evaluación que asigna valores a indicadores preestablecidos. Para medir el impacto de los instrumentos o materiales diseñados, la evaluación debe basarse en

indicadores. Los indicadores son cualidades cuya característica principal es la síntesis de un aspecto particular cuantitativo o cualitativo de un objeto de estudio y que al relacionarse con otros proporciona una visión integrada de una situación por evaluar. Los indicadores responden a las exigencias de las universidades para una formación de calidad y efectiva.

Gómez (1991:7) sugiere que se tenga en cuenta la capacidad que el alumno manifiesta para:

- Establecer relaciones que supongan la identificación de igualdades y diferencias entre elementos y situaciones, la elaboración de ejemplos y de analogías, la interpretación significativa de hechos, fenómenos e ideas y su ordenación con respecto a criterios.
- Elaborar nuevas combinaciones entre ideas y elementos que le permitan formularse nuevos interrogantes, hipótesis y mantener o modificar puntos de vista.
- Elaborar proposiciones que definan una situación, regular un proceso, establecer un principio y discriminar en qué casos y circunstancias de distinto tipo puede aplicarse.
- Representarse y definir un proceso (de trabajo, de resolución de problemas...) y organizar y regular su desarrollo.
- Mantener relaciones con otros, basadas en la confrontación de ideas, el intercambio crítico y la cooperación, lo que supone las habilidades de escuchar, argumentar, negociar significados y procesos, recabar opiniones y solicitar ayudas.
- Reconocerse como capaz para abordar nuevos aprendizajes, en los que se representan las propias expectativas y las de otros implicados en el mismo proceso de aprendizaje.

El profesor puede apreciar también la funcionalidad de los aprendizajes a partir del análisis tanto de los procesos de realización como de los resultados de diferentes actividades: apuntes que toma el alumno; resúmenes, informes o síntesis; mapas conceptuales y esquemas, montajes diversos, interpretaciones artísticas entre otros, para ello es necesario que posea una representación ajustada de lo que el alumno conoce y de los contenidos y objetivos didácticos de la tarea a la que se enfrenta. La evaluación no puede limitarse a calificar la memorización y repetición, se requiere que el docente elabore instrumentos para evaluar las competencias que deseamos promover. Se pueden emplear listas de cotejo, escalas, rúbricas, diarios, portafolios etc. La evaluación debe retroalimentar al estudiante sobre el nivel de competencias

adquiridas y permitirle reflexionar sobre cómo ha resuelto las tareas, cuáles son sus puntos fuertes y cuáles son los puntos débiles. Esta información es fundamental para que aprenda a aprender.

Dentro de las técnicas de evaluación que puede usar el docente, se encuentra la observación de actividades realizadas por los alumnos, la misma que permite valorar aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. El docente puede observar el habla espontánea o inducida de sus estudiantes, el lenguaje no verbal, las estrategias y forma de razonamiento, los productos que realizan y los errores que cometen. Para Díaz y Barriga (2002), el profesor debe desarrollar cierta sensibilidad para atender a ciertos indicadores como el nivel o grado de comprensión de los alumnos, el grado de motivación, los tipo de expectativas, el nivel de interés, el grado de aprendizaje y el progreso. Entre los instrumentos que permiten sistematizar la observación se encuentran los siguientes:

- Los registros anecdóticos que describen por escrito, episodios, secuencias, etc., que el docente considera importante evaluar en el alumno.
- Las listas de control, en las que se incluyen listados de conductas que interesan evaluar en distintas circunstancias.
- Diarios de clase, en ellos se recoge información que sirve para analizar, interpretar o reflexionar sobre distintos aspectos del proceso educativo.
- Preguntas que el profesor plantea en clase para estimar el nivel de comprensión.
- Respuestas espontáneas e intervenciones de los estudiantes.
- Los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, ya sea de forma individual o en forma grupal, o que se deben realizar fuera de clase
- La evaluación de portafolios.

En cuanto a los trabajos que se realizan fuera de clase tenemos ejercicios; solución de problemas; trabajos de investigación; proyectos que pueden ser individuales o en grupos. Díaz Barriga (2002) afirma:

la información obtenida a partir de los trabajos deberá ser retomada en el contexto de enseñanza; de lo contrario, su práctica puede perder todo sentido. Esto quiere decir que los trabajos, cuando sean revisados y calificados por el profesor, se deben devolver lo más rápido posible con retroalimentación correctiva precisa. Incluso es recomendable que el profesor los retome en la clase y explique los procesos correctos de solución (con la explicación respectiva), así como las fallas típicas que han cometido los alumnos, y al

mismo tiempo ofrezca una explicación concisa sobre las intenciones y los criterios de evaluación tomados en cuenta con el fin de que los alumnos identifiquen los puntos más relevantes del ejercicio y de la tarea evaluada (p. 374).

Para la medición de los contenidos procedimentales, es adecuada la evaluación del desempeño, ya que permite evaluar aspectos que las pruebas objetivas típicas no pueden. En lo que respecta a las tareas, este tipo de evaluación tiene mayor significatividad para los alumnos ya que, como señalan Díaz Barriga (2002) estos al observarse a sí mismos como poseedores de una habilidad o destreza que les permite solucionar tareas o resolver problemas cotidianos, perciben la actividad como algo motivante, que los hace sentirse competentes y con una sensación de logro. Para evaluar el desempeño se deben elaborar rúbricas que definan los criterios que permitan valorar el grado en el cual un estudiante está ejecutando un proceso o producto, y de esta forma ayudan a eliminar la subjetividad de la evaluación. Las rúbricas sirven a los docentes para establecer criterios para enfocar la instrucción y la evaluación, tener evaluaciones más consistentes al establecer niveles de desempeño claros y proporcionar descripciones de desempeño informativas. Su utilidad también es evidente para los estudiantes, quienes pueden tener una mejor comprensión de las tareas y los aspectos que son más importantes en ella. De esta forma, el estudiante puede autorregular su aprendizaje y autoevaluar su desempeño. Airasian (2001) señala los pasos que se deben seguir para diseñar rúbricas:

- Seleccione un proceso a enseñar e identificar los criterios de desempeño
- Decida el número de niveles de clasificación para la rúbrica.
- Formule la descripción de los criterios de ejecución en el nivel superior.
- Formule la descripción de los criterios de ejecución en los niveles restantes.
- Compare la ejecución de cada alumno con los cuatro niveles de ejecución.
- Seleccione el nivel de ejecución que describe mejor el desempeño de cada estudiante.
- Asigne a cada alumno un nivel de ejecución.

Asimismo, señala que un aspecto clave para el uso y diseño de las rúbricas radica en la definición de los niveles de ejecución. Para poder establecer niveles de desempeño apropiadas se requiere que los criterios estén claramente establecidos, y que a partir de ellos se vayan definiendo modos graduales en que éstos puedan manifestarse, desde un estado inferior en que no sea posible cumplirlos hasta un

estado superior en que se satisfagan adecuadamente (compárense al respecto los cuatro niveles de ejecución del ejemplo, por los criterios que expresan). Los criterios de ejecución definidos en los objetivos pueden ser identificados por medio de una ejecución compuesta de varias metas a alcanzar, y a partir de ahí se pueden ir graduando diferencias en la forma de ejecutarlo de modo que se identifiquen avances y progresos en los procesos y/o los productos del desempeño que interesa evaluar.

Las listas de control y verificación al igual que las rúbricas sirven para determinar el grado de adecuación en el que se estén realizando las tareas al determinar la presencia o ausencia de una serie de características relevantes. Para construir una lista de control se debe elaborar un listado de las dimensiones relevantes de los procedimientos, habilidades, y/o productos a observar en consonancia con los objetivos pedagógicos; añadir algunos errores típicos en la lista; establecer un orden lógico en la secuencia de las actividades a ejecutarse; y organizar y presentar la lista de forma que se facilite su uso. Según Díaz y Barriga (2002) se recomienda que "la lista de control no sea muy extensa, que los ítems sean enunciados con claridad y se centren en aspectos relevantes, y que se dejen espacios entre reactivos, para añadir algunos comentarios adicionales posibles sobre la naturaleza de la acción o del procedimiento realizado y/o del producto final" (p. 371).

Las escalas nos permiten establecer estimaciones cualitativas dentro de una serie de productos realizados por los estudiantes. Existen diferentes clases de escalas, como las de actitud, de tipo de diferencial semántico, estimación, etc. Para Díaz y Barriga (2002) "las escalas pueden ser de dos tipos básicos: cualitativas (descriptivas o basadas en criterios o estándares amplios) y numéricas. En el primer caso, se usan calificativos para caracterizar las dimensiones relevantes con el establecimiento de juicios descriptivos (por ejemplo, tarea incompleta, parcialmente completa, tarea completa) o evaluativos (por ejemplo, excelente, bien, suficiente, mal, muy mal). En el segundo caso, se asignan valores numéricos dentro de la escala, lo cual resulta mucho más fácil pero poco informativo si no se cuenta con buenas descriptores" (p. 373).

Por otra parte, tenemos la evaluación pedagógica, la que se relaciona con los procesos de mejora educativa y que es definida por Pérez (2002) como "la valoración, a partir de criterios y referencias pre especificados, de la Información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora" (p.51).

Los objetivos educativos dirigen la evaluación, cuya calidad dependerá de su adecuación y coherencia de la información recolectada a la realidad educativa. Al recoger información para la evaluación, se deben utilizar técnicas variadas, es decir, enfrentarlos a diferentes actividades en la que los estudiantes puedan analizar, sintetizar, relacionar, demostrar, argumentar, valorar, etc. La validez de la información en la evaluación está relacionada con la validez de contenido, es decir, el grado de fidelidad en que la prueba refleja la ponderación de la actividad. Para lograr esta coherencia se debe elaborar una tabla de especificación en la que se refleje la relación entre los contenidos relativos a diferentes unidades de aprendizaje y distintos objetivos. Otro aspecto importante es la característica de la información a recoger las mismas que enumera y describe Pérez (2002:54):

- Coherencia, plena concordancia entre los objetivos planteado, las actividades y el contenido de la evaluación
- Suficiencia, su amplitud debe permitir al profesor contar con la necesaria seguridad para emitir un juicio sobre el grado de dominio del ámbito de aprendizaje objeto de evaluación.
- Representatividad, la composición de la información ha de permitir apreciar el grado de dominio de las diferentes partes en que se estructura el campo evaluado -contenidos y objetivos- con una presencia equilibrada de todos ellos.
- Ponderación, se trata de que los pesos de los diferentes elementos del contenido contribuyan en forma adecuada a la configuración de las diferentes calificaciones.
- Relevancia social, el contenido debe seleccionarse de forma que el saber apreciado sea importante para la sociedad ante la que se acredita.
- Relevancia científica, el contenido debe seleccionarse sobre la base de lo que es importante en cada disciplina y representa el dominio de la misma
- Relevancia pedagógica, el contenido debe permitir la identificación de las carencias y errores del alumno, de las dificultades experimentadas por él en el proceso de aprendizaje y de sus posibles causas.

OBJETIVOS Y HIPÓTESIS

Objetivo general

Determinar el impacto de cinco actividades cognitivas/constructivistas propuestas en el aprendizaje significativo del curso Teoría de la Traducción.

Objetivos específicos

1. Determinar el grado de significatividad lógica de las actividades cognitivas/constructivistas propuestas para el curso Teoría de la Traducción
2. Determinar el grado de significatividad psicológica de las actividades cognitivas/constructivistas propuestas para el curso Teoría de la Traducción
3. Determinar el grado en que las actividades cognitivas/constructivistas propuestas promueven una actitud favorable del alumno con respecto a la metodología empleada para el curso Teoría de la Traducción

Hipótesis central

El impacto de las actividades cognitivo/constructivistas propuestas para el curso teoría de la traducción será alta en la medida que las actividades tienen una significatividad lógica, psicológica y promueven una actitud favorable del alumno.

Hipótesis específicas

1. La significatividad lógica será alta en la medida que la actividad sea coherente, se emplea el metalenguaje de la traducción y se sigue un enfoque crítico.
2. La significatividad psicológica será alta en la medida que las actividades se construyen sobre la base de conocimientos previos de lingüística y teoría de la comunicación.
3. La actitud favorable de los alumnos es alta en la medida que se ejercita la competencia psicofisiológica del traductor.

VARIABLES DE ESTUDIO

Para la presente investigación se han considerado tres variables para medir el aprendizaje significativo: significatividad lógica, significatividad psicológica y actitud favorable de los alumnos, las mismas que han sido desarrolladas en el marco teórico y operacionalizadas en el siguiente cuadro:

Variables	Dimensiones	Indicadores
	Claridad	Determinar si hay precisión y consistencia en la descripción de las actividades. Determinar si se han definido y explicado los términos y conceptos nuevos.
	Coherencia	Identificar si existe concordancia entre los objetivos planteados, las actividades y el contenido de la evaluación

Significatividad l3gica	Adecuaci3n	Analizar si la actividad se adecua a las competencias de la asignatura Analizar si la r3brica de evaluaci3n se adec3a a los resultados del aprendizaje.
	Suficiencia	Identificar si las preguntas permiten recolectar suficiente informaci3n para emitir un juicio sobre el grado de dominio de los estudiantes.
	Enfoque cr3tico	Determinar si se estimula el an3lisis y la reflexi3n.
	Creatividad	Determinar si la tarea estimula la creatividad para la presentaci3n y organizaci3n de la informaci3n
	Ponderaci3n	Los pesos atribuidos en las r3bricas contribuyen a una adecuada configuraci3n de la evaluaci3n de la actividad.
Significatividad psicol3gica	Claridad	Determinar si los estudiantes comprenden el objetivo de la actividad Determinar si la descripci3n de la actividad es clara y suficiente Determinar si la organizaci3n de la actividad sigue una secuencia l3gica
	Adecuaci3n	Determinar si los estudiantes tienen los conocimientos y habilidades para realizar la tarea. Analizar si la cantidad y calidad de preguntas es adecuado al plazo para la realizaci3n de la actividad.
	Reflexi3n	Conocer si la actividad permite la activaci3n de los conocimientos previos de los estudiantes para la realizaci3n de las tareas. Determinar si la actividad permite que el estudiante asocie conocimientos adquiridos en otras asignaturas para la realizaci3n de la tarea
	Metacognici3n	Determinar si el estudiante supervisa su propio aprendizaje
Actitud de los alumnos	Autoconcepto	Conocer la imagen que tiene el estudiante de s3 mismo.
	Actitud hacia el aprendizaje	Conocer la actitud que tiene el estudiante hacia el aprendizaje
	Funcionalidad	Determinar si el contenido de la actividad es importante para el ejercicio pr3ctico de la traducci3n. Determinar si la actividad se relaciona con las competencias que debe desarrollar el traductor.

M3TODO

Tipo de investigaci3n

La investigaci3n es cualitativa ya que est3 orientada hacia la comprensi3n de la realidad din3mica en que ocurren los hechos. Seg3n Pineda (1994) es un tipo de investigaci3n que ofrece t3cnicas especializadas para obtener respuestas de lo que los individuos piensan y sienten. Es de 3ndole interpretativa y se realiza en grupos peque1os donde la participaci3n es activa durante todo el proceso investigativo y tiene

como meta la transformación de la realidad (p.26).

Método de investigación

Dentro de los métodos de investigación cualitativos, este estudio corresponde a una investigación-acción. Se debe entender por investigación acción a la síntesis de dos dimensiones indisolubles de un mismo proyecto. Este tipo de investigación tiene como objetivo perfeccionar el conocimiento, fundamentar racionalmente la práctica y transformar la realidad. Pérez (2010: 268) señala que el acto educativo tiene mucho de relación artística entre el educando y el educador, que trata de aplicar, con la debida prudencia y adecuación los conocimientos científicos, las reglas técnicas y la propia experiencia (...). Compete al docente planificar, fijar objetivos, seleccionar medios, diseñar las condiciones adecuadas y establecer criterios y pautas de valoración.

Se empleó un método descriptivo – evaluativo. Su objetivo es evaluar los resultados de un programa, que están siendo aplicado. Según Weiss (1987), la intención de este tipo de investigación es medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso lograr, a fin de tomar decisiones subsiguientes acerca de dicho programa, para mejorar la ejecución futura.

Muestra

La muestra está constituida por las cinco actividades cognitivo-constructivista a evaluar:

1. Análisis de definiciones de traducción
2. Plan de adquisición de la competencia traductora
3. Análisis de referentes culturales y equivalentes de traducción
4. Reseña de un libro de traducción
5. Cuadro comparativo sobre dos teorías de la traducción

La evaluación del efecto significativo de estas actividades fue realizado por 20 estudiantes del curso Teoría de la Traducción en el semestre académico 2017-II.

Instrumento de recolección de datos.

Se elaboró un cuestionario para medir el aprendizaje significativo en sus tres dimensiones: significatividad lógica, psicológica y actitud. El instrumento de recolección de datos es una encuesta de tipo Likert, la misma que consta de 3 partes. Las primeras 10 preguntas miden la significatividad lógica a través de preguntas

dicotómicas; la segunda parte corresponde a la significatividad psicológica con 15 preguntas, 13 cerradas y dos abiertas, y la tercera parte, la actitud a través de 20 preguntas en escala: en desacuerdo, no sabe, de acuerdo.

CUESTIONARIO PARA MEDIR SIGNIFICATIVIDAD LÓGICA

Nombre de la actividad:

Fecha:

		Si	No
1	¿Hay precisión y consistencia en la descripción de las actividades?		
2	¿Se describieron en clase los términos y conceptos nuevos?		
3	¿La actividad se adecúa a las competencias de la asignatura?		
4	¿Existe concordancia entre los objetivos planteados, las actividades y el contenido de la evaluación?		
5	¿La rúbrica se adecua a las competencias de la asignatura?		
6	¿Las preguntas permiten recolectar suficiente información para emitir un juicio sobre el grado de dominio del tema por parte de los estudiantes?		
7	¿La actividad propuesta estimula el análisis y la reflexión?		
8	¿La actividad propuesta facilita la expresión autónoma del estudiante, al poder incorporar vocabulario, conceptos provenientes de otras disciplinas?		
9	¿La actividad estimula la creatividad para la presentación y organización de la información?		
10	¿La ponderación de la rúbrica es coherente con el contenido de la actividad?		

11. ¿Comprende el objetivo de la actividad?

a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto

12. ¿Se ha descrito claramente la actividad?

a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto

13. ¿Las instrucciones para realizar la actividad son suficientes?

a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto

14. ¿La organización de la actividad sigue una secuencia lógica?

a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto

15. ¿Se han desarrollado en clase temas vinculados con la actividad?

a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto

16. ¿Las actividades se presentan de forma ordenada y alineada con los contenidos de las asignaturas?

a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto

17. ¿La actividad permite ir incorporando los temas y contenidos ya examinados en anteriores evaluaciones del curso?

a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto

18. ¿El número de preguntas de la actividad es adecuado al número de integrantes del grupo?

- a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto
19. ¿El número de preguntas de la actividad es adecuado al plazo para el desarrollo de la actividad?
- a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto
20. ¿Se ha brindado información complementaria, autores, sitios web, libros, donde encontrar un marco teórico para el desarrollo de la actividad?
- a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto
21. ¿La actividad permite que los estudiantes demuestren sus conocimientos previos?
- a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto
22. ¿Las actividades permiten que relacione lo aprendido en cursos anteriores con los nuevos conocimientos?
- a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto
23. ¿Los temas de las actividades permiten ir conectando progresivamente los contenidos a lo largo del curso?
- a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto
24. ¿Las actividades permiten que el estudiante vaya mejorando de forma progresiva?
- a) Totalmente b) Parcialmente c) En absoluto
25. El aspecto que más me gusto de la actividad fue
-
-

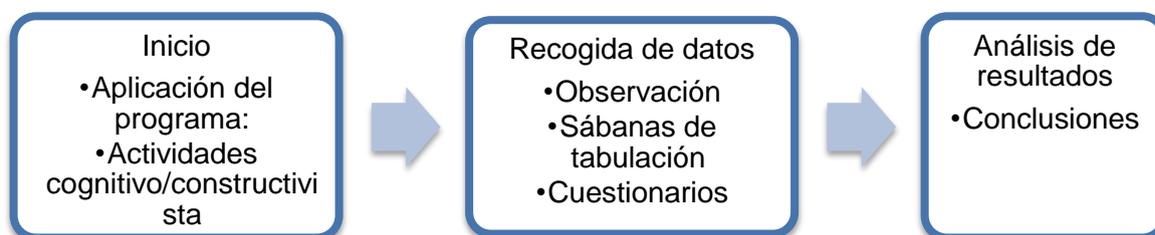
26. El aspecto que más me disgusto de la actividad fue

		En desacuerdo	No sabe	De acuerdo
27.	Me cuesta aprender.			
28.	No entiendo la mayoría de las instrucciones			
29.	Cuando dan una tarea pienso que no podré hacerla bien			
30.	Siento que no soy un buen estudiante			
31.	Soy bueno para descifrar instrucciones			
32.	Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal			
33.	Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal			
34.	Creo que es importante participar en los trabajos en equipo			
35.	Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas			
36.	Pienso que es fundamental extraer de los contenidos que estudio, las máximas consecuencias para mi vida profesional			
37.	Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual			

38..	Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes.			
39..	Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo			
40.	Considero que estudiar con sentido crítico es básico para mi formación como persona			
41.	Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas			
42.	Siento que este trabajo no me sirva para nada			
43.	Este trabajo me sirve para entender la complejidad de la teoría de la traducción			
44.	El estudio de este tema no me interesa demasiado			
45.	Esta actividad me permite prepararme para la práctica de la traducción			

Técnicas de procesamientos de datos.

Se emplearon técnicas cuantitativas y cualitativas, para los cuestionarios se hará uso del SPSS y se evaluará los resultados de la rúbrica de evaluación a través del análisis de contenido. Se aplicaron las actividades propuestas a lo largo del semestre académico 2017-II, luego se procedió a la recogida de datos y finalmente al análisis de los resultados.



Los datos de los cuestionarios se tabularon con el programa IBM STATISTICS SPSS 21. Primero, se realizó un análisis estadístico descriptivo, en el que se evaluaron las frecuencias de las respuestas bajo las escalas de sí y no; totalmente, parcialmente y en absoluto; y en desacuerdo, no sabe o de acuerdo, según corresponda. Finalmente se elaboraron gráficos para los resultados globales.

RESULTADOS

Resultados estadísticos descriptivos

A continuación, presentamos los resultados del cuestionario aplicado a 20 alumnos del curso Teoría de la Traducción. El cuestionario se aplicó inmediatamente después

que los estudiantes entregaran las actividades. La evaluación se realizó en tres fases. En primer lugar, se midió la significativas lógica de las cinco actividades realizada. En segundo lugar, la psicológica y en tercer lugar, la actitud de los alumnos.

Evaluación de la significatividad lógica

La significatividad lógica se midió a partir de las dimensiones e indicadores establecidos para esta variable. La dimensión claridad evalúa la precisión y consistencia en la descripción de la actividad; la coherencia, la relación de las actividades con las competencias de la asignatura, la terminología y conceptos tratados en el curso; la adecuación, la consistencia entre los objetivos, las actividades a realizar, el contenido y la rúbrica de evaluación; suficiencia, si las actividades realizadas son suficientes para que el docente pueda emitir un juicio de opinión; la pertinencia, significatividad del contenido de la actividad; enfoque crítico, el potencial de la actividad para estimular el análisis y la reflexión así como para incorporar conceptos y terminología proveniente de disciplinas auxiliares de la traducción; creatividad, la capacidad para presentar y organizar la información de manera creativa y ponderación, y la percepción de una rúbrica coherente para la evaluación de las actividades.

Tabla 1

Actividad 1: Análisis de definiciones de traducción

	Si	No	En blanco	Total
Claridad	100	-	-	100
Coherencia	100	-	-	100
Adecuación	98	-	2	100
Suficiencia	85	15	-	100
Enfoque crítico	92.5	2.5	5	100
Creatividad	80	15	5	100
Ponderación	100	-	-	100
Promedio	93.64	4.64	1.71	100

Como se aprecia en la tabla 1 la significatividad lógica de la primera unidad fue alta (93.64%). No obstante, un 15% consideró que las preguntas no permitieron recolectar suficiente información para emitir un juicio sobre el grado de dominio del tema por parte de los estudiantes y que la actividad no estimulaba la creatividad para la presentación y organización de la información.

Tabla 2

Actividad 2: Plan de adquisición de la competencia traductora

	Si	No	En blanco	Total
Claridad	93.3	6.7	-	100
Coherencia	100.	-	-	100
Adecuación	100	-	-	100
Suficiencia	100	-	-	100
Enfoque crítico	93.3	6.7	-	100
Creatividad	100	-	-	100
Ponderación	93.3	6,7	-	100
Promedio	97.12	2.87	-	100

Según los resultados de la tabla 2, la significatividad lógica de la actividad metacognitiva fue muy elevada, especialmente en las dimensiones de coherencia, adecuación, suficiencia y creatividad. Los porcentajes en las otras dimensiones de claridad, enfoque crítico y ponderación también fueron elevadas y significativos.

Tabla 3
Actividad 3: Análisis de referentes culturales y equivalentes de traducción

	Si	No	En blanco	Total
Claridad	93.3	6.7	-	100
Coherencia	3.3	6.7	-	100
Adecuación	100	-	-	100
Suficiencia	85	15	-	100
Enfoque crítico	89.85	10.15	-	100
Creatividad	86.7	13.3	-	100
Ponderación	93.3	6.7	-	100
Promedio	91.64	8.36	-	100

Según los resultados de la tabla 3, la significatividad lógica fue elevada, pero en menor porcentaje que la actividad anterior. Un 15% consideró que la información recolecta en la actividad no fue suficiente y que 13.13% que la actividad no fomentaba la creatividad y un 10.15% que la actividad no promovía emitir un juicio ni estimulaba el análisis y la reflexión.

Tabla 4
Actividad 4: Reseña de una obra de traducción

	Si	No	En blanco	Total
--	----	----	-----------	-------

Claridad	100	-	-	100
Coherencia	100	-	-	100
Adecuación	100	-	-	100
Suficiencia	100	-	-	100
Enfoque crítico	100	-	-	100
Creatividad	100	-	-	100
Ponderación	100	-	-	100
Promedio	100	-	-	100

Según los resultados de la tabla 4, la significatividad lógica fue muy elevada alcanzando un 100%. Cabe mencionar que esta actividad se explicó a lo largo de la asignatura, por lo que los alumnos pudieron aclarar sus dudas en determinadas etapas de realización del trabajo. Esta fue la última actividad de la asignatura e integró todo el contenido del curso tanto en su vertiente teórica como práctica. Asimismo, tenía un peso importante en la evaluación. Fue presentada tanto de forma oral a través de una exposición y por escrito.

Tabla 5

Actividad 5: Cuadro comparativo de las teorías de la traducción

	Si	No	En blanco	Total
Claridad	100	-	-	100
Coherencia	100	-	-	100
Adecuación	100	-	-	100
Suficiencia	100	-	-	100
Enfoque crítico	100	-	-	100
Creatividad	100	-	-	100
Ponderación	100	-	-	100
Promedio	100	-	-	100

Según los resultados de la tabla 5, la significatividad lógica es elevada en un 100%, lo que demuestra una progresión en la capacidad de comprensión de las actividades por parte de los estudiantes.

Evaluación de la significatividad psicológica

La significatividad psicológica se midió a través de las dimensiones: claridad, adecuación, reflexión y metacognición. La claridad midió el grado de comprensión del objetivo y de la actividad; la adecuación, la relación lógica entre los temas desarrollados en el curso y los temas previamente estudiados, con el plazo para el cumplimiento del trabajo, con el número de integrantes del grupo entre otros; la reflexión, si la actividad fomenta la activación de los conocimientos previos y la

asociación de conocimientos previos con información nueva; y la metacognición se midió con preguntas abiertas sobre el aspecto que más le gusto y disgustó de la actividad.

Tabla 6

Actividad 1: Análisis de definiciones de traducción

	Totalmente	Parcialmente	En absoluto	En blanco
Claridad	75.00	25.00	-	-
Adecuación	72.14	22.14	2.14	3.5
Reflexión	65.00	30.00	3.75	1.25
Metacognición	65.00	-	-	35.00
Promedio	69.28	19.28	1.47	9.94

Los resultados de la tabla 6 indican que la significatividad psicológica de la primera actividad fue alta. No obstante, un 25%, si bien consideró que se describió claramente la actividad, comprendió el objetivo parcialmente. En cuanto a la adecuación, un 22.14% consideró que las actividades no están totalmente alineadas con el contenido del curso, no permite totalmente incorporar temas y contenidos examinados en asignaturas previas y el número de preguntas y plazo de entrega no fue totalmente adecuado al número de integrantes del grupo. En cuanto a la reflexión sobre la actividad, un 30% indicó que la actividad no permitió totalmente que los estudiantes demuestren sus conocimientos previos, ni que relacionen lo aprendido con conocimientos adquiridos en otras asignaturas.

La dimensión de la metacognición tuvo respuestas variadas. Con respecto a que les gusto más de la actividad señalaron: *todo, que aprendí varias cosas, evaluar las definiciones, buscar definiciones de traducción en varios idiomas, investigar, aplicar los conocimientos aprendidos en la primera clase, el poder presentar diferentes puntos de vista, ampliar conocimientos sobre traducción*. Con respecto a lo que les disgusta más de la actividad, respondieron: *nada, que le toma mucho tiempo, homogenizar el estilo de los miembros de grupo, analizar el concepto, falta de coordinación del grupo, la extensión y que sea grupal, no encontrar definiciones, la falta de compromiso de los miembros del grupo*. Cabe resaltar que un 35% no contestó ninguna de estas preguntas.

Tabla 7

Actividad 2: Plan de adquisición de la competencia traductora

	Totalmente	Parcialmente	En absoluto	En blanco
Claridad	93.33	6.67	-	-
Adecuación	78.34	21.66	-	-
Reflexión	86.67	13.33	-	-
Metacognición	93.33	6.67	-	-
Promedio	87.91	12.08	-	-

Como vemos en los resultados de la tabla 7, la significatividad psicológica fue alta. En cuanto a la adecuación un 21.66% manifestó que parcialmente lo fue, esto debido básicamente al hecho de la extensión y el plazo para realizar la actividad. Si bien se les otorgó un plazo de tiempo considerable (3 semanas), persiste en gran medida la falta de organización y dejar todo para último minuto. A esto se suma las dificultades que implica hacer trabajos en grupo. En cuanto a las actividades metacognitivas un 93.33% respondió de forma abierta señalando que lo que más le gusto de la actividad fue: *aprendí muchas cosas, todo, hacer el FODA, realizar el FODA, ya que me permitió tomar en cuenta tanto mis fortalezas como debilidades y así también darme cuenta de las oportunidades y amenazas, la evaluación personal, conocer las fortalezas y debilidades, la autoevaluación, ya que de esa manera entendemos que es lo que buscamos como estudiantes de traducción y define lo que queremos en un futuro, conocer las metas de mis compañeros, conocer cuáles son las fortalezas y debilidades de mi grupo.* En cuanto a la actividad que menos les gusto, respondieron: *tomó mucho tiempo, ninguno, que sea grupal, la primera parte porque era muy teórica, sin embargo entendí que era importante, la corrección y revisión de todo el trabajo, el FODA me costó mucho trabajo, por tenerme que poner a pensar como me veía en un futuro y que especialización escogería, búsqueda de información porque en algunos casos era difícil, se me hizo difícil trazar metas, el compromiso de los miembros del grupo, etc..* Es curioso observar cómo hacer una actividad evaluativa y proyectarse metas puede ser motivador para unos y desmotivador para otros.

Tabla 8

Actividad 3: Análisis de referentes culturales y equivalentes de traducción

	Totalmente	Parcialmente	En absoluto	En blanco
Claridad	78.32	21.77	-	-
Adecuación	57.34	38.66	1.34	4
Reflexión	73.32	26.67	-	-
Metacognición	70.71	21.77	0.33	6.44

Promedio	69.89	27.21	0.41	2.61
----------	-------	-------	------	------

Como vemos en los resultados de la tabla 8, la significatividad psicológica fue alta, pero en menor porcentaje que la actividad anterior. Esta actividad era de investigación y de aplicación. Un 21.77% no entendió el objetivo del trabajo ni las instrucciones, y presentaron la información que encontraron de manera desordenada e incompleta. En cuanto a la adecuación un 38.66% manifestó que esta fue parcial por ser básicamente un tema nuevo: los aspectos culturales de la traducción. Si bien se hizo la explicación en clase, al parecer fallaron las suposiciones sobre los conocimientos previos de los estudiantes con respecto a la interculturalidad y la capacidad de contrastividad. En cuanto a las actividades metacognitivas un 78.32% respondió que lo que más le gusto de la actividad fue: *aprendí muchas cosas, todo, nuevos términos, buscar información de palabras extranjeras, buscar autores, aprender a analizar culturemos*. En cuanto a que fue lo más les disgusto de la actividad fue: *buscar fuentes y encontrar un contexto claro, tomó mucho tiempo la elaboración, que sea grupal, que no había información por ejemplo de culturemas chinos*.

Tabla 9

Actividad 4: Reseña de un libro de traducción

	Totalmente	Parcialmente	En absoluto	En blanco
Claridad	90.46	9.54	-	-
Adecuación	82.15	17.85	-	-
Reflexión	89.3	10.7	-	-
Metacognición	90.46	9.54	-	-
	88.09	11.90	-	-

Como podemos observar en la tabla 9, la significatividad psicológica fue elevada especialmente porque los estudiantes escogieron las obras que querían leer y reseñar. Las actividades metacognitivas fueron elevadas. En cuanto a las actividades cognitivas fue elevado el porcentaje de respuesta. Con respecto a que les gusto más de la actividad señalaron: *fue una actividad divertida, ampliar mis conocimientos sobre traducción audiovisual, conocer términos nuevos, poder discutir con mis amigos sobre el contenido del libro, conocer los diferentes libros sobre traducción que existen en la biblioteca de la facultad, haber leído todo un libro que no sea literatura, poder hacer una valoración sobre el libro leído, poder aproximarme a otros autores que escriben sobre traducción, pero con una noción de sobre que tratará su obra y a que teoría*

pertenece. En relación con el aspecto que más les disgusta señalaron: poco tiempo, ninguna, leer todos los capítulos del libro, tener que organizar todos los apuntes, encontrar material (libros, e-books, artículos) y la información exacta que necesito. Aunque también creo que tiene que ver con la falta de costumbre de investigar.

Tabla 10

Actividad 5: Cuadro comparativo de las teorías de la traducción

	Totalmente	Parcialmente	En absoluto	En blanco
Claridad	92.85	7.15	-	-
Adecuación	78.56	21.43	-	-
Reflexión	85.52	14.48	-	-
Metacognición	78.56	21.43	-	-
Promedio	83.87	16.12		

Evaluación de la actitud hacia al aprendizaje de los alumnos

La actitud de los alumnos se midió a partir de tres dimensiones: autoconcepto, actitud hacia el aprendizaje y funcionalidad. El autoconcepto hace referencia a la imagen que uno tiene de sí mismo y está determinada por la acumulación de información externa e interna, juzgada y valorada sobre uno mismo. El autoconcepto está estrechamente relacionado con la actitud hacia el aprendizaje. Desde una perspectiva afectiva y motivacional, juega un papel muy importante en el aprendizaje y rendimiento académico. La funcionalidad, es la importancia que le reviste el sujeto aprendiente al conocimiento adquirido.

Tabla 11

Actividad 1: Análisis de definiciones sobre traducción

	En desacuerdo	No sabe	De acuerdo	En blanco
Me cuesta aprender	82,4	5,9	11,80	-
No entiendo la mayoría de las instrucciones	76,5	11,8	5,9	5,9
Cuando dan una tarea pienso que no podré hacerla bien	58,8	23,5	11,8	5,9
Siento que no soy un buen estudiante	64,7	29,4	5,9	-
Soy bueno para descifrar instrucciones	11,8	41,2	41,2	5,9
Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal	23,5	11,8	64,7	-
Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal	17,6	5,9	76,5	-
Creo que es importante participar en los trabajos en equipo	11,8	17,6	64,7	5,9
Es más importante aprobar que comprender los	52,9	17,6	23,5	5,9

temas de las asignaturas				
Pienso que es fundamental extraer de los contenidos que estudio, las máximas consecuencias para mi vida profesional	11,8	82,4	-	5,9
Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual	11,8	17,6	70,6	-
Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes.	5,9	5,9	88,2	-
Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo	70,6	11,8	17,6	-
Considero que estudiar con sentido crítico es básico para mi formación como persona	5,9	11,8	76,5	5,9
Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas	5,9	11,8	82,4	-
Siento que este trabajo no me sirva para nada	70,6	17,6	17,6	-
Este trabajo me sirve para entender la complejidad de la teoría de la traducción	11,8	17,6	70,6	-
El estudio de este tema no me interesa demasiado	82,4	11,8	5,9	-
Esta actividad me permite prepararme para la práctica de la traducción	11,8	17,6	70,6	

Los resultados de la tabla 11 muestran que en general los estudiantes tienen un autoconcepto favorable (70.6%), y reconocen sus limitaciones para seguir instrucciones, lo que se evidenció en el logro de la actividad. La actitud hacia el aprendizaje también fue favorable en su mayoría (64.71), no obstante, llamo la atención del elevado porcentaje de estudiantes que no sabía si los contenidos de estudio deberían nutrir el aprendizaje para la vida profesional. Finalmente, con respecto a la funcionalidad, se alcanzó un porcentaje elevado de 73.55% que manifestaba interés por la actividad y encontraba un sentido utilitario al trabajo realizado

Tabla 12

Actividad 2: Plan de adquisición de la competencia traductora

	En desacuerdo	No sabe	De acuerdo
Me cuesta aprender	100	-	-
No entiendo la mayoría de las instrucciones	93.3	6.7	-
Cuando dan una tarea pienso que no podré hacerla bien	60	40	-
Siento que no soy un buen estudiante	60	40	-
Soy bueno para descifrar instrucciones	20	20	60
Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal	6,7	13,3	80

Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal	6,7	93,3	93,3	
Creo que es importante participar en los trabajos en equipo	6,7	26,7	66,7	
Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas	80	6,7	13,3	
Pienso que es fundamental extraer de los contenidos que estudio, las máximas consecuencias para mi vida profesional	6,7	26,7	66,7	
Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual	-	13,3	86,7	
Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes.	-	13,3	86,7	
Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo	66,7	13,3	20	
Considero que estudiar con sentido crítico, es básico para mi formación como persona	-	20	80	
Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas	-	-	100	-
Siento que este trabajo no me sirva para nada	46,7	13,3	40	-
El estudio de este tema no me interesa demasiado	93,3	6,7	-	-
Esta actividad me permite prepararme para la práctica de la traducción	-	-	100	-

Los resultados de la tabla 12 muestran que los estudiantes tienen un autoconcepto muy favorable (78.32%), el porcentaje de limitación para entender y seguir instrucciones disminuyó también por la ejercitación. La actitud hacia el aprendizaje también fue favorable en una gran mayoría (80.68). Finalmente, con respecto a la funcionalidad, se alcanzó un porcentaje de 64.43% que manifestaba interés por la actividad y encontraba un sentido utilitario al trabajo realizado.

Tabla 13

Actividad 3: Análisis de referentes culturales y equivalentes de traducción

	En desacuerdo	No sabe	De acuerdo
Me cuesta aprender	80	6,7	13,3
No entiendo la mayoría de las instrucciones	86,7	13,3	-
Cuando dan una tarea pienso que no podré hacerla bien	53,3	26,7	20
Siento que no soy un buen estudiante	53,3	46,7	-
Soy bueno para descifrar instrucciones	20	20	40
Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal	-	20	80
Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal	6,7	93,3	-

Creo que es importante participar en los trabajos en equipo	6.7	26.7	66.7
Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas	80	6.7	13.3
Pienso que es fundamental extraer de los contenidos que estudio, las máximas consecuencias para mi vida profesional	-	6.7	93.3
Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual	-	13.3	86.7
Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes.	-	13.3	86.7
Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo	66.7	13.3	20
Considero que estudiar con sentido crítico, es básico para mi formación como persona	-	20	80
Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas	-	-	100
Siento que este trabajo no me sirva para nada	86.7	13.3	-
Este trabajo me sirve para entender la complejidad de la teoría de la traducción	-	13.3	86.7
El estudio de este tema no me interesa demasiado	93.3	6.7	-
Esta actividad me permite prepararme para la práctica de la traducción	-	-	100

Los resultados de la tabla 13 muestran que los estudiantes tienen un autoconcepto favorable (68.32%), pero menos favorable que en la actividad anterior. La actitud hacia el aprendizaje también fue favorable en una gran mayoría (71.3). Finalmente, con respecto a la funcionalidad, se alcanzó un porcentaje de 91.67% que manifestaba interés por la actividad y encontraba un sentido utilitario al trabajo realizado

Tabla 14

Actividad 4: Reseña de un libro de traducción

	En desacuerdo	No sabe	De acuerdo	En blanco
Me cuesta aprender	78.6	14.3	7.1	-
No entiendo la mayoría de las instrucciones	78.6	21.4	-	-
Cuando dan una tarea pienso que no podré hacerla bien	71.4	21.4	7.1	-
Siento que no soy un buen estudiante	64.3	21.4	14.3	-
Soy bueno para descifrar instrucciones	14.3	14.3	71.4	-
Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal	-	7.1	92.9	-
Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal	-	7.1	92.9	-
Creo que es importante participar en los trabajos en equipo	-	7.1	92.9	-
Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas	85.7	7.1	7.1	-

Pienso que es fundamental extraer de los contenidos que estudio, las máximas consecuencias para mi vida profesional	-	7.1	92.9	-
Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual	-	7.1	92.9	-
Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes.	7.1	7.1	85.7	-
Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo	50		50	-
Considero que estudiar con sentido crítico es básico para mi formación como persona	-	21.4	78.6	-
Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas	-	-	92.9	7.1
Siento que este trabajo no me sirva para nada	85.7	14.3	-	-
Este trabajo me sirve para entender la complejidad de la teoría de la traducción	-	-	100	-
El estudio de este tema no me interesa demasiado	92.9	-	7.1	-
Esta actividad me permite prepararme para la práctica de la traducción	-	50	50	-

Los resultados de la tabla 14 muestran que los estudiantes tienen un autoconcepto favorable (76.8%). La actitud hacia el aprendizaje también fue favorable en una gran mayoría (86.85). Finalmente, con respecto a la funcionalidad, se alcanzó un porcentaje de 76.8% menor al alcanzado en la actividad metacognitiva.

Tabla 15

Actividad 5: Cuadro comparativo de las teorías de la traducción

	En desacuerdo	No sabe	De acuerdo	En blanco
Me cuesta aprender	78.6	14.3	7.1	-
No entiendo la mayoría de las instrucciones	78.6	21.4	-	-
Cuando dan una tarea pienso que no podré hacerla bien	71.4	21.4	71.1	-
Siento que no soy un buen estudiante	64.3	21.4	14.3	-
Soy bueno para descifrar instrucciones	14.3	14.3	71.4	-
Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal	-	7.1	92.9	-
Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal	-	7.1	92.9	-
Creo que es importante participar en los trabajos en equipo	-	7.1	92.9	-
Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas	85.7	7.1	7.1	-
Pienso que es fundamental extraer de los contenidos que estudio, las máximas consecuencias para mi vida profesional	-	7.1	92.9	-

Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual	-	7.1	92.9	-
Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes.	7.1	7.1	85.7	-
Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo	50	50	-	-
Considero que estudiar con sentido crítico es básico para mi formación como persona	-	21.4	78.6	-
Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas	-	-	92.9	7.1
Siento que este trabajo no me sirva para nada	64.3	35.7	-	-
Este trabajo me sirve para entender la complejidad de la teoría de la traducción	-	-	-	100
El estudio de este tema no me interesa demasiado	71.4	7.1	21.4	-
Esta actividad me permite prepararme para la práctica de la traducción	-	50	50	-

Los resultados de la tabla 15 muestran que los estudiantes tienen un autoconcepto favorable (76.8%). La actitud hacia el aprendizaje también fue favorable en una gran mayoría (85.75%). Finalmente, con respecto a la funcionalidad, se alcanzó un porcentaje de 66.07% menor al alcanzado en la actividad metacognitiva.

Resultados globales

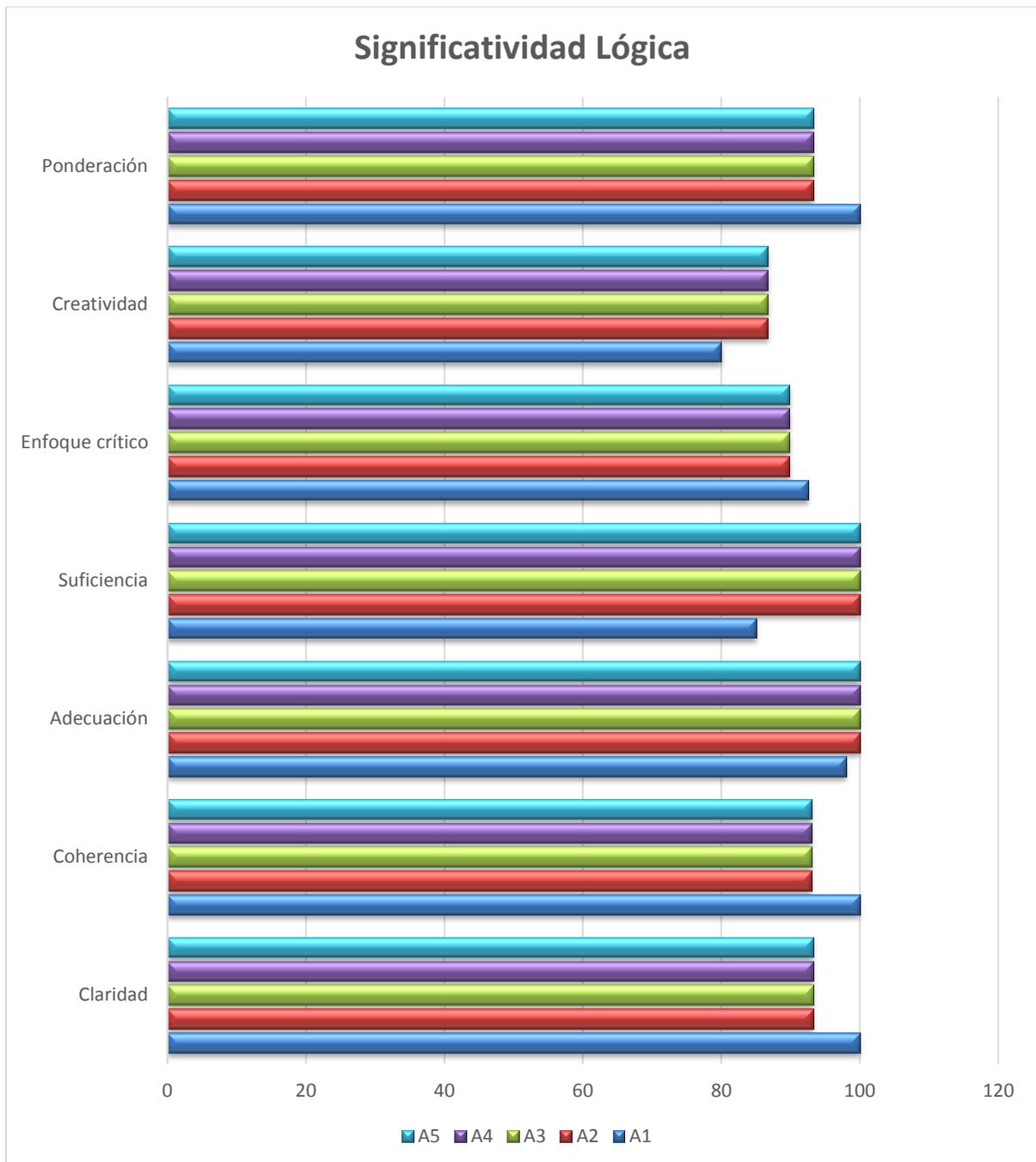


Figura 1: Significatividad lógica

Como se puede observar en la figura 1, la significatividad lógica fue en general alta, debido a que se planificó la actividad tomando en cuenta el desarrollo del sílabo, los conocimientos previos de los alumnos, la relación de los temas tratados con los temas a abordar en la misma asignatura. Incluso se incorporaron actividades prácticas adicionales para hacer ese contraste necesario entre los conocimientos declarativos y operativos. Es interesante observar que la claridad, coherencia, enfoque crítico y ponderación descendieron ligeramente a partir de la actividad 2, en la medida que se comenzaron a incorporar términos propios del metalenguaje de la traducción y las

tareas eran más complejas. Observamos lo contrario en el caso de la adecuación, suficiencia y creatividad, donde se produjo algunas mejoras en los porcentajes.

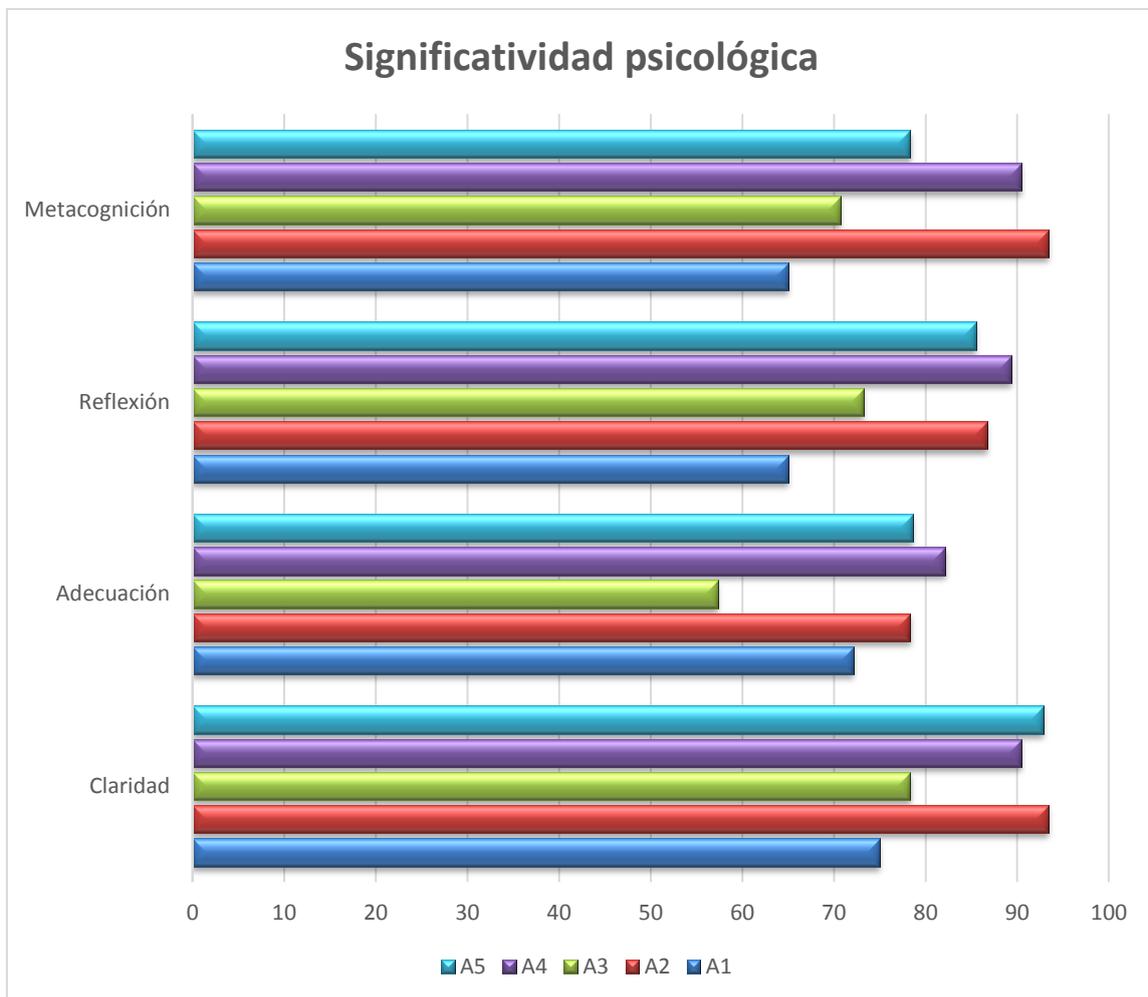


Figura 2: Significatividad psicológica

Como se puede observar en la figura 2, la significatividad psicológica fue en general elevada. A diferencia de lo ocurrido en la medición de la significatividad lógica, claridad alcanzó diversos niveles, básicamente se debió a que algunos no entendieron el objetivo de las actividades, al ser estas tareas inusuales. Asimismo, podemos observar que en términos generales la actividad 2, de naturaleza metacognitiva, y la actividad 4, de investigación individual y motivación, alcanzaron un porcentaje más elevado. Lo que se explica en parte, por la preferencia de actividades autónomas y creativas. Las respuestas en cuanto las actividades metacognitivas también son interesantes en tanto es un indicador del grado de satisfacción y motivación que despierta algún tipo de trabajo en particular. Es curioso observar que los trabajos en grupo generan percepciones contrarias, ya que algunos las califican como tediosas y desorganizadas por la falta de compromiso del grupo y responsabilidad en la

realización de una tarea. Este aspecto debe reforzarse en la formación del estudiante si queremos prepararlo para las competencias de siglo XXI.

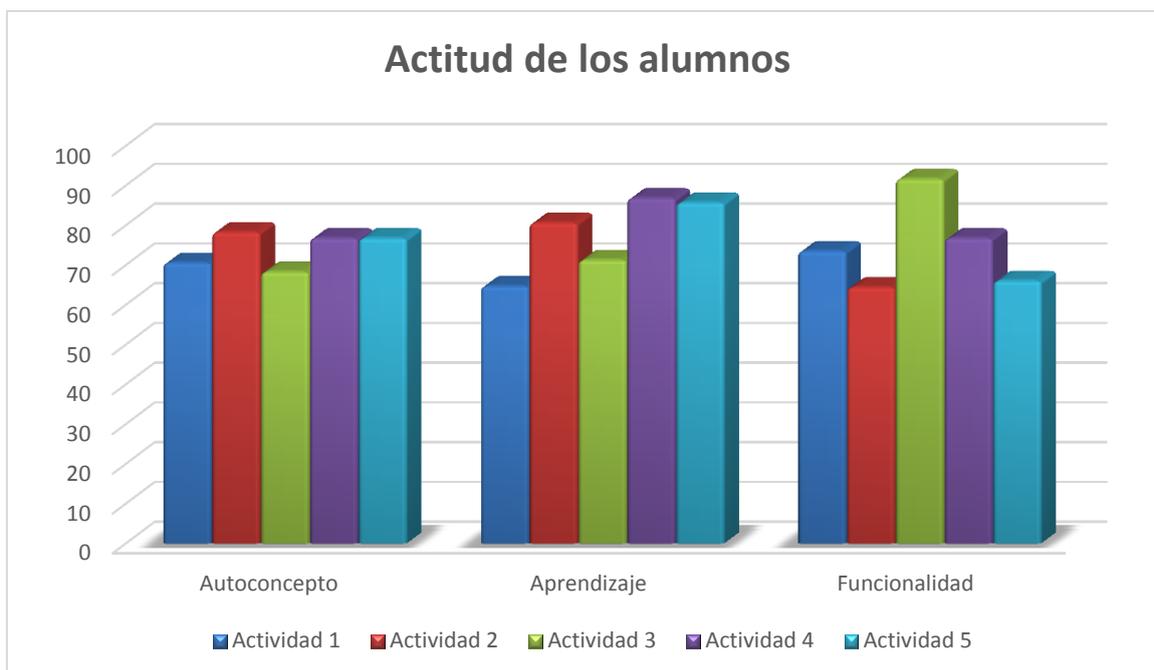


Figura 3: Actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes

Como se observa en los resultados de la figura 3, la actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes en las cinco actividades fue cambiante. En cuanto al autoconcepto se elevó a medida que se realizaban las actividades. Según se pudo observar la mayoría tenía problemas para descifrar las instrucciones, lo que me pareció muy curioso y se los hice notar a través de las evaluaciones. Los trabajos eran interesantes pero no se ajustaban a lo solicitado. Si bien la autonomía y creatividad es importante, el producto debe ajustarse a las instrucciones. En el ejercicio de la traducción, el traductor debe subordinarse al encargo de traducción que no es otra cosa que las instrucciones dadas por el cliente en relación a la fecha de entrega de la traducción, el método de traducción y la terminología a usar. Es necesario comprender la finalidad de la actividad, por cuanto, la finalidad de la traducción determinará el método de traducción. En cuanto a la noción que tienen ellos de aprendizaje, sorprendió el porcentaje de duda con respecto a la importancia de extraer de los contenidos de estudio, las máximas consecuencias para su vida profesional. Este porcentaje se complementa con el obtenido en funcionalidad, en la determinación de la utilidad de los trabajos realizados.

Descripción cualitativa de los resultados

Si bien los niveles de significatividad fueron altos, en la revisión de los productos de

las actividades realizadas, se pudo evidenciar la dificultad para cumplir con las instrucciones, principalmente en lo que se refiere a la capacidad de definir o conceptualizar. En la primera actividad se les pidió analizar definiciones, y en muchos casos lo que los estudiantes presentaron como definición no era una definición propiamente dicha. Se presentaron extractos de textos que contenían el término. Por otro lado, cuando se les pedía que identificaran palabras clave, no seleccionaban las adecuadas, lo que evidencia que no estaban acostumbrados a realizar trabajos de análisis. También se evidenció confusión en cuanto a conocimientos que se trabajaron en asignaturas anteriores. En cuanto al trabajo del plan de adquisición de competencias, se elaboró una rúbrica que evaluaba la integridad, documentación, metacognición, creatividad y redacción. De estas variables, las que obtuvieron puntajes más bajos con media de 3 puntos sobre 5, fueron la integridad y creatividad. Integridad porque no se cumplieron con todas las instrucciones, lo que me pareció extraño. Podría asumirse que es un problema de comprensión lectora, pero en conversación con los alumnos, se debió que cada integrante del grupo no cumplió con el mismo rigor las tareas asignadas. El problema del trabajo en grupo fue constante. En quinto semestre los alumnos aún no saben trabajar de forma colaborativa. En la tercera actividad, se evidencia problema con la coherencia textual para presentar ejemplos de culturemas en relación a la clasificación elegida. Estas operaciones cognitivas a nivel de pensamiento deben ejercitarse y, actividades como estas, permiten observar el funcionamiento mental de los estudiantes. Estas dificultades que tuvieron en las primeras actividades se superaron en las últimas.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos comprueban nuestra hipótesis central: “ El impacto de las actividades cognitivas/constructivistas propuestas para el curso teoría de la traducción será alta en la medida que las actividades tienen una significatividad lógica, psicológica y promueven una actitud favorable del alumno”.

Se comprobó que la significatividad lógica fue alta en la medida que la actividad es coherente, se emplea el metalenguaje de la traducción y se sigue un enfoque crítico. La organización lógica del contenido es un requisito para un aprendizaje significativo y la comprensión. Al respecto Ausubel (2000) señala que el significado lógico hace referencia a la capacidad que tiene el material de aprendizaje elaborado por el docente para enlazarse de forma no arbitraria y sustantiva. Cuando los conceptos tienen significado lógico puede relacionarse sustancial y no arbitrariamente con elementos de

la estructura cognitiva del individuo, siendo su interacción lo que posibilita su transformación en significado psicológico. Para lograr este fin, el docente debe planificar y organizar las instrucciones para que sea comprensible para los estudiantes y para que sea almacenado en la memoria a largo plazo y recuperado oportunamente. En relación a esto, Moreno (2009) señala que “el aprendizaje será a largo plazo cuando el estudiante da un sentido significativo a la nueva información catalogándola como primordial para próximas etapas de su escolaridad. Esto debe ser entendido como un reto para el profesor en su nuevo rol en el aula; presentar un material cognocitivamente pensado en el alumno y además con significancia lógica y psicológica que sea susceptible a que el estudiante construya significados por medio de nuevas y viejas experiencias” (p.9).

Asimismo, se comprobó que la significatividad psicológica fue alta en la medida que las actividades se construyen sobre la base de conocimientos previos, entre otros de lingüística y teoría de la comunicación. Si bien la utilización de un material lógicamente significativo es importante, no se produce un aprendizaje significativo si no están presentes en la estructura cognitiva los elementos que facilitan el anclaje para la nueva información. “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente. (Ausubel, 1976, pág. 6). Los procesos de aprendizaje y retención de significativos dependen de la forma en que el conocimiento se organiza y la distribución jerárquica de la estructura cognitiva.

Finalmente, también se comprobó que la actitud de los alumnos frente al aprendizaje también es alta, lo que confirma lo señalado por Novak (1988) al afirmar que no basta que el material sea potencialmente significativo (significatividad lógica y presencia de subsumidores en la mente del aprendiz) sino que haya predisposición para aprender significativamente. Se requiere una actitud significativa de aprendizaje, pero también la disposición del que quiere aprender. El docente debe preocuparse por desarrollar en el alumnado una motivación intrínseca por y para aprender, una actitud que genere disfrute, satisfacción y utilidad por y del contenido que se aprende, lo que nos lleva a la idea de aprendizaje significativo relevante para el sujeto. La investigación realizada evidencia que las actividades implementadas permitió superar la barrera del aprendizaje memorístico y los alumnos fueron más conscientes de aprendizaje al margen de la nota obtenida. Por otro lado pudieron tener conciencia de las capacidades que requerían ejercitar.

CONCLUSIONES

1. El impacto de las cinco actividades cognitivo-constructivistas propuestas para el curso Teoría de la Traducción fue significativo en la medida que tuvo significancia lógica en la explicación y descripción de las actividades, significancia psicológica en la respuesta de los estudiantes y despertó una actitud favorable hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes.
2. El grado de significatividad lógica de las actividades cognitivo-constructivistas propuestas para el curso Teoría de la Traducción fue alto, lo que se evidencia con el 93.7% alcanzado.
3. El grado de significatividad psicológica de las actividades cognitivo-constructivistas propuestas para el curso Teoría de la Traducción fue alto, lo que se evidencia con el 79.8% alcanzado. Lo que evidencia también que la significatividad en el aprendizaje no solo depende de la planificación del docente sino principalmente de los conocimientos previos y expectativas del estudiante.
4. El grado en el que las actividades cognitivo-constructivistas propuestas promueven una actitud favorable del alumno con respecto al aprendizaje fue alto, lo que se evidencia con el 74.18% alcanzado en autoconcepto, 77.85% en actitud hacia el aprendizaje y 74.50 en funcionalidad.

REFERENCIAS

- Agencia para la calidad del Sistema Universitario de Cataluña (Ed.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades*. Barcelona recuperado el 19 de agosto del 2016. En <http://www.aqu.cat>.
- Alanís, Gabriela (2004). *Propuesta Metodológica para la enseñanza de la traducción bajo un enfoque socio constructivista*. Tesis de Maestría en Metodología de la Ciencia. Universidad Autónoma de Nueva León. México.
- Alvarado y otros (2017) *Aprendizaje significativo en la docencia de la educación superior* en Boletín Científico, publicación semestral Xikua . no. 9 <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n9/index.html>
- Ahumada, Pedro (2001) La evaluación en una concepción de aprendizaje

significativo. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso. Santiago Chile

Airasian, P. W. (2001). *Classroom assessment*. Boston: McGraw Hill.

Álvarez, Pedro (2011) *El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado*

Ausubel, D. (1978) *Psicología Educativa*. México: Trillas

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Báez Soto, (2008). *Competencias, aprendizaje significativo y aprendizaje situado*. Recuperado de <http://lettbaso132.blogspot.pe/2008/09/competencias-aprendizaje-y-aprendizaje.html> el 30 de octubre de 2016

Baralo, Marta (2001) *La construcción del léxico en español / LE: transferencia y construcción creativa*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE., pp. 165-174.

Camacho Pérez, S. (2008). *Apuntes del curso de iniciación a la docencia universitaria*.

Secretariado de Formación del Profesorado. Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad. Universidad de Granada.

Clavijo, B. et al (2008). *Babel en las empresas colombianas. Una mirada actual de la traducción*. Universidad EAN.

Carneiro y otros. (2009) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Fundación Santillana recuperado el 5 de junio de 2017 de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=10

Delisle y Bastin (1995) *Iniciación a la Traductología. Enfoque interpretativo, teoría y práctica*. Editor: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico – UCV
ISBN: 9800022937

Díaz-Barriga, F. A. & Hernández, G. R. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill

Durieux, CH., 1988: *Vers une pédagogie de la traduction. Fondement didactique de la traduction technique*, Paris: Didier Erudition.

Garicano, Luis (2015) *¿El fin de la clase magistral? El sistema insiste en que los alumnos memoricen datos que pueden encontrar en segundos*: Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2015/03/05/actualidad/1425575098_421184.html

García Yebra, Valentin (1984) *Teoría y Práctica de la Traducción*. Editorial Gredos, España

- Giusti, G. (2007) *Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña* en Revista de la Educación Superior recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=0185-2760&lng=es&nrm=iso
- Gómez Isabel (1991), *La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación*. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1991/164814/cuaped_a1991m1n188p28.pdf
- Gros, B (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Revista Electrónica de Teoría de la educación* (<http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/default.htm>).
- Gólcher Ingrid (2004). *Educación del traductor como pensador crítico*. Universidad Nacional, Costa Rica. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/viewFile/3617/3474>
- Gonzalez, M. (2004) *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company.
- Gutierrez Martín, A. (1997) *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid. De la Torre
- Herrán, A. de la (2011). *Claves de la Participación Didáctica*. Educación y Futuro Digital (2), 1-39.
- Kautz, U. (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. Munich: Instituto Goethe-Editorial Iudicium.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester. St. Jerome Publishing
- Kemp, Sthephen (2010) "Situated Learning: Optimizing Experiential Learning through go Give! Learning Community" CEJ: Series 3, Vol. 7no. 1, 2010
- Lacruz Alcocer, Miguel (2002). *Nuevas tecnologías para futuros docentes*. Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha. Cuenca
- Larrauri, A. (2008) *Ejercicios no convencionales para la clase de traducción: una propuesta didáctica*. Núcleo v.20 n.25 Caracas dic. 2008. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842008000100015
- La Roca, Marcella (2007) *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Tesis doctoral. Universidad de Vic. Catalunya. España
- Lazo, R.M y Zachary, M. (2008) La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante en: *Onomázein* 17, pp. 173- 181.
- Lipman et al (1992). *La Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Maquilón Sánchez, Javier (2003) *Diseño y Evaluación del Diseño de un Programa de*

- Intervención para la Mejora de las Habilidades de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia
- Marzano, R. J. & Costa, A. (1998). *Question: Do standardize tests measure general cognitive skills? Answer: No*. Educational Leadership, 66-71.
- Masetto, M. (Org.) (1998). *Docência na Universidade, Campinas*, Papirus recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32> el 02 de agosto del 2017
- Montero Hernández, Alex (2012). Presencia del enlace de conocimientos previos e información nueva de la EpC: percepción de los estudiantes de la carrera de Derecho en ULACIT, Costa Rica en DERECHO EN SOCIEDAD, Revista electrónica de la Facultad de Derecho, ULACIT, Nro. 2, Febrero de 2012. Recuperado de http://www.ulacit.ac.cr/files/revista/articulos/esp/resumen/55_11alexmonterohernandez6.pdf
- Moreno, Franklin. Aprendizaje significativo como técnica para el desarrollo de estructuras cognitivas en los estudiantes de educación básica, El Cid Editor | apuntes, 2009. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliourpsp/detail.action?docID=3183584>.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Unesco
- Mossop (1994) Goals and methods for a course in translation theory en *Translation Studies: An Interdiscipline: Selected papers from the Translation Studies Congress*, Vienna, Edited by Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker and Klaus Kain
- Muñoz y Medina (2008) Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado Ediciones OCTAEDRO Universitat de Barcelona ISBN: 978-84-8063-934-7
- Murray P (2002). Gestión-Información-Conocimiento. Biblio. 2002;4(14):5-6. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5468/1/B14-01.pdf>
- Narvéez Rivero, Miryam; Prada Mendoza, Amapola (2005). Aprendizaje auto dirigido y desempeño académico. *Tiempo de Educar*, vol. 6, núm. 11, enero-junio, 2005, pp. 115-146. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México
- Paniagua Adriana y Meneses Jesus (2006) Teoría Reformulada de la Asimilación (TRA): análisis, interpretación, coincidencias y diferencias con la Teoría de la Asimilación de Ausubel en Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 5 N° 1 (2006) recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART9_Vol5_N1.pdf
- Pérez (2011). *B-learning y el aprendizaje significativo en Educación Superior*.

Recuperado de <http://es.slideshare.net/fiurer87/blearning-y-el-aprendizaje-significativo-en-educacin-superior>.

- Prensky, M. (2011) Enseñar a nativos digitales. recuperado de http://innovacioneducativa-sm.aprenderapensar.net/files/2011/09/Ensenar_nativos_digitales.pdf el 14 de agosto de 2016.
- Ramón Pérez Juste (2000) La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática en Revista de Investigación Educativa Volumen 18, número 2, 2000
- Reigeluth, C. M. (2012). Instructional theory and technology for a post-industrial world. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), Trends and issues in instructional design and technology (3rd ed., pp. 75-83). Boston: Pearson Education.
- Rodarte (2011). *Aprendizaje situado en el salón de clase* en PRAXIS EDUCATIVA ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C. Vol. 3, Núm. 4; mayo de 2011
- Rodriguez, Luz (2010) *La teoría del aprendizaje cognitiva en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Ediciones Octaedro, Barcelona
- Salas Silva, Raul Ernesto (2008)... *Estilos de Aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Colombia, Cooperativa editorial Magisterio.
- Sánchez, Escarlata (2015) *El futuro de la caligrafía en la era digital* recuperado de <http://es.euronews.com/2015/02/27/el-futuro-de-la-caligrafia-en-la-era-digital> el 03 de agosto de 2017.
- Schön, D (1992) La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En Schön La formación de profesionales reflexivos. Hacia el diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires: Paidós
- Toffler, Ivin (2006) *El sistema educativo está obsoleto* . No más pálidas. Recuperado de <http://nomaspalidas.com/alvin-toffler-el-sistema-educativo-esta-obsolete/>
- UNESCO (1998) Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vergnaud. G. (1990). La théorie des champs conceptuels. Recherches en Didactique des Mathématiques, 10 (23): 133-170.
- Villarini, Angel (2003) Teoría y pedagogía del pensamiento crítico en *Perspectivas psicológicas*. Volúmenes 3 – 4. Año IV