

COMO MEJORAR EL APRENDIZAJE MEDIANTE EL USO DE HERRAMIENTAS DE LA WEB 2.0

Bryan J. Robinson
Universidad de Granada
robinson@ugr.es

RESUMEN

Las herramientas de la Web 2.0 forman parte de nuestra vida diaria y nos podemos aprovechar de la realidad de su presencia en el aula. Las redes sociales son accesibles y amigables y su uso puede encajar con las competencias sistémicas, instrumentales y personales que constituyen lo nuevo en nuestros planes de estudios del grado en traducción e interpretación. Podemos adoptar el uso de estas herramientas y adaptarlas para retar a nuestros estudiantes a que realicen actividades de aprendizaje pertinentes que estimulan el uso de las destrezas cognitivas de alto nivel que con demasiada frecuencia se han quedado dormidas. Sin embargo, el uso de la Web 2.0 no puede quedarse meramente como otro carro al que todos se quieren subir. El verdadero reto es la integración efectiva de estas herramientas en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de nuestros cursos. En este estudio piloto describimos el diseño y uso de un instrumento de auto-evaluación y evaluación por pares de una serie de competencias relacionadas con el trabajo en equipo a través de la integración de la red social Facebook en un entorno formativo de aprendizaje cooperativo basado en proyectos. Los grupos experimentales se componen de estudiantes de 4º curso de la licenciatura—que está a punto de desaparecer—en anticipación de la primera promoción de grado. Ya que se trata de un estudio piloto, no podemos considerar los datos concluyentes pero sí demuestran que nuestro planteamiento aporta claros beneficios motivadores en los estudiantes y que la integración explícita de una cada vez mayor gama de competencias aporta un valor añadido al aprendizaje.

Palabras clave: web 2.0, educación universitaria, evaluación, formación en línea, formación de traductores

1. Introducción

A continuación, contextualizamos el presente estudio y su relevancia para la formación de traductores en una Universidad española en pleno proceso de cambio. Primero, describimos el contexto:

- Las redes sociales y sus características pertinentes
- Las diferencias entre nativos digitales e inmigrantes digitales
- Las competencias relacionados con el trabajo en equipo
- La formación a lo largo de la vida (*Lifelong Learning*)
- Nuestra base metodológica: *A Practical Approach to Translator Training* (Olvera et al 2007).

Y, a continuación, los objetivos del presente estudio piloto.

1.1 Contexto

Las redes sociales se crearon dentro de la universidad (Boyd and Ellison 2007) y cualquier miembro de la comunidad universitaria tiene amplias oportunidades de constatar su presencia. Una de las características de las redes que ha recibido la atención de investigadores es la construcción de identidad por parte de los usuarios. Los usuarios de Facebook—una de las redes más conocidas y en la que centraremos nuestro estudio—se identifican de manera implícita en la manera en que muestran aspectos de sus personas y sus personalidades, a través de sus páginas. Las características de cada usuario aparecen en las identidades que muestran por afinidad con otros usuarios, grupos o páginas y no en lo que dicen de sí mismo: en palabras de Zhao et al (2008:1816), “they ‘show rather than tell’”.

En un estudio del uso de las redes por parte de estudiantes de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada y de su actitud hacia el uso de las mismas con fines académicos (Robinson & Olvera-Lobo 2011), encontramos cierta reticencia con respecto al acceso del profesorado a las mismas redes en las que ellos participan, reticencias que sus pares en otros países o no comparten del todo o han podido superar (Hewitt and Forte, 2006; Mazer et al, 2007; Fogel and Nehmad, 2008). Nuestra conclusión inicial fue que el uso de las redes sociales con fines académicos en nuestro entorno podría resultar difícil debido a este rechazo. Nuestros resultados coincidían con el hallazgo de Mazer et al (2007) de que existen tres temas subyacentes en la interacción entre estudiantes y profesores vía Facebook: el profesionalismo (del profesorado), la curiosidad del estudiante para conocer mejor al profesorado, y cierto miedo a que cualquier interacción a través de Facebook pudiera dar lugar a un trato negativo del estudiantes por parte del profesorado. Esta complejidad social es claramente ajena a la relación esencialmente unidireccional entre profesorado y estudiantes españoles.

Por otra parte, en relación al profesorado, nos encontramos con el planteamiento antropológico de Prensky (2001a, 2001b) que distingue entre nativos digitales—los estudiantes—e inmigrantes digitales—los profesores. Las características de ambas “especies” indican una importante oposición (Tabla 1) que sugiere que al profesorado en general—y no de una cultura específica—también le podría resultar difícil aceptar el uso de las redes sociales en el aula. La separación que describe Prensky sugiere que el profesorado en

general se aferra al modelo docente unidireccional en el que las herramientas tecnológicas de la red internet sustituyen métodos unidireccionales no tecnológicas de manera que cambian las formas sin que el fondo se vea afectado: las descargas de archivos pdf reemplazan la entrega de fotocopias y complementan la toma de apuntes sin que los papeles de estudiante o profesor se vean afectados.

Evidentemente, si se confirmasen los parámetros que distancian ambos grupos mantendría el vacío existente en la comunicación entre los dos. Intuitivamente, nos parece importante sobreponernos a este vacío para poder cumplir con nuestra función comunicativa como docentes ya que en la enseñanza/aprendizaje universitaria actual y futura, los profesores, como emisores, debemos asumir una mayor responsabilidad al menos al inicio del proceso. Pedagógicamente, el cambio de modelo didáctico hacia el constructivismo puede suponer un impulso al proceso educativo interactivo—es decir, “tipo Web 2.0”—que redundaría en un incremento tangible en la calidad de la experiencia para ambas partes (Stewart et al 2009). Para orientar dicho proceso de cambio es importante que el profesorado reconozca las barreras que suponen las características del inmigrante digital—¿su propia naturaleza?—para poder superarlas.

Nativos digitales	Inmigrantes digitales
Quieren recibir la información de forma ágil e inmediata.	Infravaloran las habilidades de los Nativos Digitales.
Prefieren los gráficos a los textos.	Prefieren enseñar como aprendieron.
Se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos.	Rechazan que los estudiantes puedan trabajar y aprender mientras ven la televisión o escuchan música.
Se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos).	No creen que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda y deba ser ameno y divertido.
Funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red.	
Tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas.	
Prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional.	

Tabla 1 Las características esenciales de nativos digitales e inmigrantes digitales (Prensky 2001a, 2001b).

En resumen, tanto los estudiantes como el profesorado encuentran obstáculos al uso de las redes sociales en el proceso de aprendizaje/enseñanza universitaria. Éstos se plasman en reticencias hacia el tipo de relación que el uso de las redes sociales supone y ambos grupos se preguntan si estas relaciones son adecuadas. No obstante, las redes sociales constituyen

un fenómeno social imperante, e intentar que la educación universitaria se mantenga al margen de las mismas nos parece imposible. El cambio del modelo universitario que la implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) supone, nos ofrece la oportunidad de aprovechar el uso de las redes sociales para mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes y simultáneamente modernizar nuestra relación. Argumentos cualitativos a favor de este cambio abundan (p.ej. Dyrud et al, 2005; Ullrich et al, 2008; Churchill, 2009; Schneckenberg et al, 2011) y el presente estudio inicia un proceso investigador que pretende demostrar que la plena integración de las redes sociales en la formación universitaria de traductores e intérpretes puede constituir una prueba del éxito de la implementación concienzuda del EEES.

La implantación del EEES conlleva la sistematización de competencias de todo tipo—sistémicas, instrumentales, personales—que deberían vertebrar la formación del alumnado y constituir el eje en torno al cual gira todo el proceso evaluador. Como tal, constituye la mayor innovación en los planes de estudios que se están introduciendo actualmente. La especificación de competencias plasma la formación de los estudiantes en destrezas, actitudes y conocimientos demostrables vinculados con el futuro profesional para el que el nuevo modelo de universidad desea formar a la sociedad. No obstante, el profesorado únicamente evalúa de manera explícita los elementos que valora. Además, nos atrevemos a decir que actualmente, pocos profesores universitarios evaluamos de forma explícita la adquisición y/o dominio de la mayor parte de las competencias prescritas que no sean las académico-disciplinares o profesionales—competencias que reflejan los contenidos, procesos o productos que valoramos en los planes de estudios de las licenciaturas en vías de extinguirse.

Para explicitar nuestro propósito, pongamos por ejemplo los siguientes contenidos extraídos del nuevo plan de estudios del título de grado de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (Guía del Grado, pág. 10-11, Accesible en <http://grados.ugr.es/traduccion/pages/infoacademica/guiagrado/!/download>) que plantea 29 competencias básicas y otras 27 específicas. Para poder realizar el presente estudio piloto, apliquemos las competencias del módulo de Traducción B (que aún no se ha desarrollado del todo) a una asignatura de licenciatura, la Traducción científico-técnica A-B (inglés)—a punto de extinguirse. De esta manera podemos simular la formación en competencias y aprovecharnos de una cohorte de estudiantes para realizar nuestro estudio. La Tabla 2 presenta algunas de las competencias pertinentes y destacamos las números 7, 8, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 24 y 29 como las más directamente relacionadas con la metodología que empleamos en la asignatura mencionada.

Competencias instrumentales
7. Ser capaz de organizar y planificar
8. Ser capaz de resolver problemas
9. Ser capaz de analizar y sintetizar
10. Identificar los aspectos derivados de la relación entre lenguaje y género
13. Ser capaz de gestionar la información

14. Ser capaz de tomar decisiones
15. Saber exponer y defender con claridad los objetivos y resultados del trabajo
Competencias personales
16. Adoptar un compromiso ético en el ejercicio de la profesión
17. Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos
18. Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad
20. Ser capaz de trabajar en equipo
21. Ser capaz de trabajar en un contexto internacional
22. Ser consciente del papel mediador del traductor e interprete en la cultura de la paz y los valores
Democráticos
Competencias sistémicas
23. Revisar con rigor y controlar, evaluar y garantizar la calidad
24. Ser capaz de aprender en autonomía
29. Organizar el trabajo y diseñar, gestionar y coordinar proyectos

Tabla 2 Competencias

Más adelante, explicaremos como estas competencias encajan en el aprendizaje/enseñanza de la asignatura y como hemos adaptado el uso de la red social Facebook para poder evaluar la adquisición de las mismas por parte de los estudiantes.

Abarcar el alcance total del modelo de aprendizaje que constituye el EEES conlleva la comprensión y el desarrollo del concepto del aprendizaje a lo largo de la vida (frecuentemente designado LLL, derivado de las siglas del término inglés: Lifelong Learning). Estudios empíricos persiguen la aplicación del concepto en el que los estudiantes gestionan su propio aprendizaje y la calidad de la experiencia formativa a la que están sujetos además de su rendimiento (Ramsey et al, 2002). Por otra parte, LLL también hace hincapié en el deber de los profesores de animar a los estudiantes a que evalúen el aprendizaje y la experiencia recibidos incluso antes de que reciban los resultados evaluados por los profesores (Rust et al, 2005).

Si nuestro objetivo es formar a futuros profesionales de la traducción, es también nuestra obligación formarles en la autoevaluación del producto de sus labores y de los procesos que hayan utilizado para realizarlo. Formar a los estudiantes en la autoevaluación y evaluación por pares de la adquisición de las competencias básicas y específicas anteriormente citadas nos parece esencial.

En 2001 el grupo de innovación docente AulaInt de la Universidad de Granada coordinado por M^a Dolores Olvera-Lobo comenzó a perfilar un modelo didáctico de la enseñanza de la traducción basado en el uso de un entorno semipresencial que fomentaba el aprendizaje colaborativo a través de la ejecución de proyectos de traducción desarrollados en equipo. Ampliamente descrito en publicaciones anteriores (Olvera-Lobo et al 2003, 2004, 2007, 2008a, 2008b, 2009) el modelo se ha ido refinando y adaptando a los constantes cambios en las tecnologías al alcance del profesorado dentro de la Universidad y

del entorno tecnológico en el que nos encontramos, además de los sucesivos cambios en los planes de estudios. No obstante, las interacciones y rutinas de trabajo que aparecen en la Figura 1 siguen siendo la base de la formación que reciben nuestros alumnos.

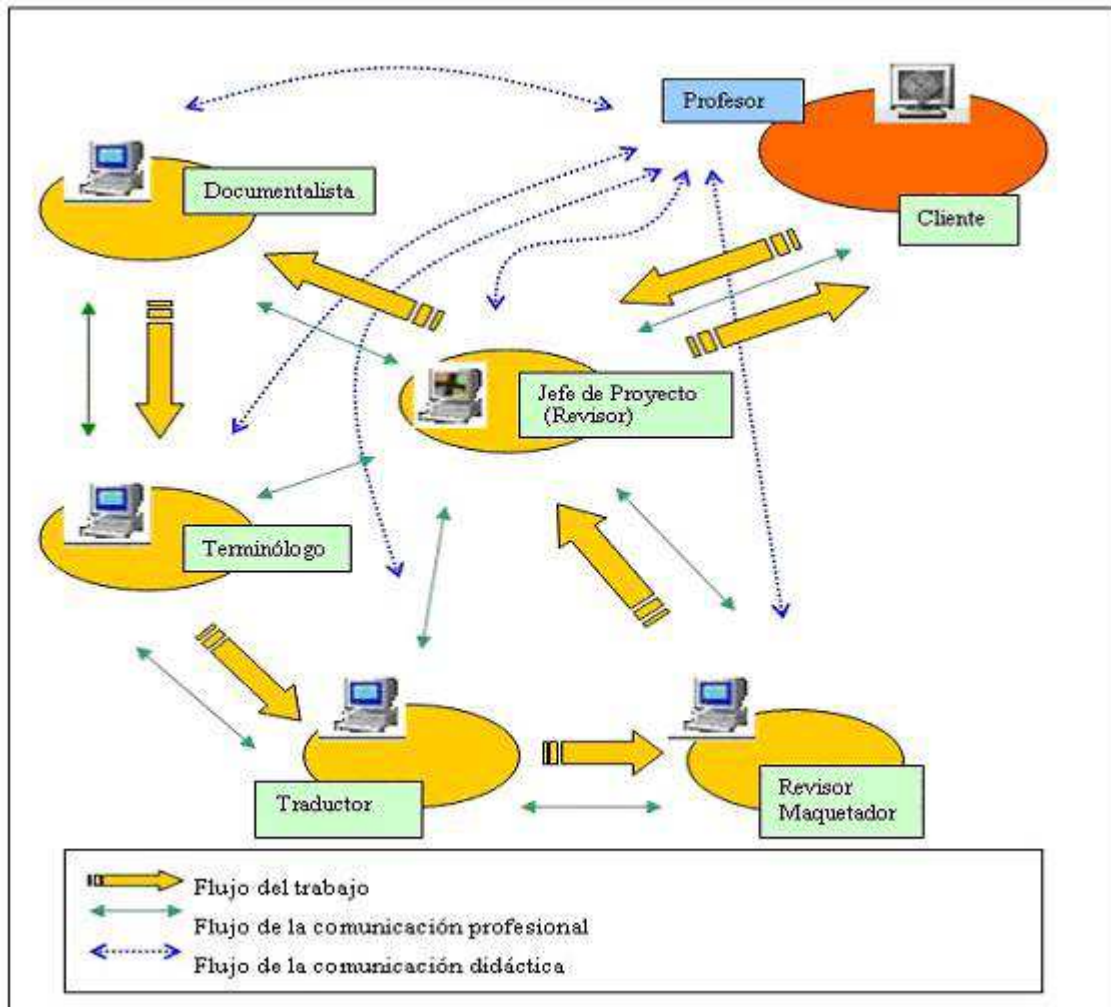


Figura 1 A *Professional Approach to Translator Training* (Olvera-Lobo et al 2007)

El trabajo en equipo se basa en el desempeño de los cinco papeles por parte de los alumnos y la evaluación del trabajo incluye elementos de autoevaluación, evaluación por pares y evaluación/moderación de los productos por parte del profesor.

1.2 Objetivos

En este contexto, hemos planteado la posibilidad de integrar el uso de la red social Facebook como eje de la comunicación en el desarrollo de los proyectos realizan los estudiantes. Para asegurarnos la necesaria coherencia de dicha integración, hemos diseñado un instrumento de autoevaluación y evaluación por pares del dominio de las competencias directamente relacionadas con el trabajo en equipo. Asociado a este instrumento, elaboramos un protocolo para su uso e iniciamos el proceso de validación de ambos.

2. Método

En este apartado primero presentamos la metodología que utilizamos para impartir la asignatura y, a continuación, la metodología del presente estudio. Describimos

- la temporalización del aprendizaje basado en proyectos
- el aprendizaje cooperativo
- las fases de este estudio piloto
- la población
- el uso de la red social Facebook o la alternativa de los foros virtuales de Moodle
- nuestra fuente de datos sobre el trabajo en equipo
- el proceso de *template analysis*, análisis por plantillas, (King et al, 2002)
- el baremo de criterios de evaluación del trabajo colaborativo
- el protocolo de uso del baremo para la autoevaluación y la evaluación por pares

La metodología de la asignatura se fundamenta en el aprendizaje basado en proyectos. La asignatura se imparte en formato semipresencial via la plataforma de software libre Moodle (<http://www.moodle.org>) del Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada (Cevug) donde los alumnos—en equipos previamente formados—participan en 6 proyectos de traducción a lo largo del cuatrimestre. Los proyectos se estructuran en unidades quincenales y cada uno sigue el mismo patrón:

- Lunes 9.00: Los estudiantes tienen acceso al encargo de traducción y el texto fuente vía Moodle.
- Viernes 9.00: Hora límite para la entrega vía la plataforma del texto meta. Comienza la evaluación de la calidad de la traducción con arreglo a un baremo de descriptores de evaluación previamente estudiado; los estudiantes tienen acceso a una traducción del texto, paralela a la que ellos mismos han realizado. Por equipos y/o individualmente, realizan la autoevaluación y/o evaluación por pares de la traducción.
- Lunes 21.00: Hora límite para la entrega de la evaluación en la plataforma.
- Martes 9.00: El alumnado tiene acceso a un guión que deben seguir para preparar una presentación. También tienen acceso a un guión para el informe escrito individual que deben realizar.
- Jueves 8.00 (Grupo A) o 13.00 (Grupo B): Los equipos presentan su trabajo al resto del grupo, quienes realizan una evaluación por pares con arreglo a una serie de criterios previamente estudiados.
- Jueves 21.00: Hora límite para entregar el archivo de la presentación en Moodle.
- Viernes 21.00: Hora límite para entregar el informe escrito individual en Moodle.

Las cinco características esenciales del aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva, la tarea grupal, la responsabilidad individual, la interacción cara a cara, y el uso de técnicas interpersonales y de grupos. Todos aparecen en mayor o menor grado en la metodología que aplicamos.

Los equipos de trabajo constan de 5 ó 6 alumnos y se crean de forma aleatoria; se ajustan, si es preciso, en función de la participación de los estudiantes y de la incorporación

de alumnos de intercambio: se eliminan quienes no se presentan y se reparten los alumnos de intercambio entre los equipos.

Como indicamos anteriormente (Figura 1), la documentación, terminología, traducción y revisión y edición son las cuatro bases del proyecto de traducción y, junto con la gestión del proyecto en sí, constituyen los papeles que deben desempeñar los estudiantes. Cada equipo consta de 5 ó 6 alumnos para que coincida con estos papeles y para que los participantes en el proyecto puedan rotar en los mismos. A los estudiantes se les plantea estos motivos en una unidad didáctica previa al comienzo de las tareas y se hace hincapié en la importancia de compartir la responsabilidad de su trabajo. Además, entre los guiones de las presentaciones y los informes, se incluye el tema del trabajo en equipo para que reflexionen juntos e individualmente sobre las competencias que desarrollan. Los miembros de cada equipo acuerdan el reparto y la rotación de papeles.

En este estudio piloto hemos fijado los siguientes objetivos:

- Recopilar un corpus de documentos generados por los estudiantes participantes en ediciones anteriores de la asignatura en los que opinan acerca del trabajo en equipo.
- Analizar el corpus mediante la técnica de *template analysis* (King et al 2002) para determinar los conceptos subyacentes en la percepción de los estudiantes acerca del trabajo en equipo.
- Diseñar un baremo de criterios descriptivos para evaluar dichos conceptos.
- Elaborar un protocolo de uso anónimo del baremo.
- Validar las bases teóricas del baremo de descriptores mediante un estudio de las intervenciones de los estudiantes en Facebook.

Los estudiantes que participan en el estudio forman parte de dos grupos de la asignatura Traducción 9 A-B (Científico-técnica) Inglés del primer cuatrimestre del curso 2012-13 cuyos datos demográficos aparecen en la Tabla 3.

Grupo	A	B
Total n (%)	43	43
Mujeres	34 (79%)	34(79%)
Hombres	9 (21%)	9 (21%)
Estudiantes de intercambio	2 (4.65%)	4 (9.3%)

Tabla 3 Características demográficas de la población.

La asignatura es una optativa de 4º curso y se imparte en formato semipresencial desde 2006-07. La relación entre formación presencial y formación en línea es de 30% a 70%, lo cual significa que los estudiantes asisten a una clase vez cada quincena durante las 12 semanas en las que realizan los proyectos de traducción (Tabla 4). Aunque no pertenece al grado se ha implementado el concepto de horas de aprendizaje/crédito desde el 2006-07 como base de la formación semipresencial. Durante estos años se han matriculado dos grupos cada curso con una media de 40 estudiantes/grupo.

	Presencial	Virtual
%	30%	70%
1ª semana	0h	11-12h
2º semana	1-2h	9-10h

Tabla 4 Asistencia requerida a clases cada quincena

Al principio del curso se ha planteado al alumnado la posibilidad de utilizar grupos secretos en Facebook (una opción poco conocida que permite que solo los participantes pueden ver el muro del grupo y solo ellos pueden invitar a participar a personas que ya son “sus amigos”) o foros virtuales en Moodle (con las mismas características salvo que el tutor controla el acceso) como medio de comunicación para realización los proyectos. Debido a que el curso es semipresencial el uso de algún medio de comunicación virtual sea anacrónica o sincrónica es esencial. Se invitó a los estudiantes a que incluyeran al profesor en el grupo, o no, y se les explicó que el motivo de incluirlo sería para que pudiera calibrar la calidad de su participación de modo adecuado de cara a la evaluación de la participación en la asignatura, componente de la calificación final valorado en un 20%. Tras una reacción inicialmente escéptica—como era de esperar—12 de los 17 equipos (70%) invitaron al profesor a participar. De éstos, 1 equipo realizó la invitación tras la tercera tarea aparentemente tras comprobar por su comunicación con los demás compañeros que se podrían beneficiar de la inmediatez de la comunicación. La mayoría de los equipos (7/12, 58%) optó por crear grupos secretos mientras el resto (5/12, 42%) prefirieron grupos cerrados. Al margen de los trabajos por equipo, el profesor creó su propio grupo secreto en Facebook como medio de comunicación para la totalidad de los estudiantes matriculados—siempre que quisieran. A lo largo del cuatrimestre el número de participantes en este grupo sobrepasó el total de los incluidos en los grupos individuales (73/86 matriculados, 84%; total de estudiantes en grupos Facebook, 54/86, 63%).

Todos los años, la presentación de la primera tarea versa sobre el trabajo en equipo y compilamos un corpus de texto derivado de los documentos generados por 26 equipos en los dos cursos anteriores. Examinamos éste usando la técnica de análisis por plantilla o *template analysis* (King et al, 2002) y derivamos los cinco criterios de mayor importancia para los estudiantes.

Hemos elegido esta técnica de análisis de corpora de textos por su fácil adaptación a la material que tenemos a pesar del inevitable costo en tiempo ya que es un proceder completamente manual. Consta de tres fases: una inicial en la que se prepara la plantilla de manera que incorpora elementos o que buscamos o que son previsibles (Tabla 5); seguida de una segunda en la que analizamos los datos mediante la lectura y relectura del corpus; para terminar con una revisión de la plantilla inicial—si fuese necesario—para incorporar nuevos datos extraídos del corpus.

Era previsible que los datos que se incorporarían en el segundo nivel (la segunda columna) se referirían a algunas de las competencias que previamente indicamos, en el tercer nivel serían conceptos derivados de los documentos examinados y en el cuarto nivel aparecerían descripciones que acciones o actitudes que los estudiantes consideran ejemplos de estos conceptos (Tabla 5).

1er nivel	2º nivel	3er nivel	4º nivel
20. Ser capaz de trabajar en equipo	16. Adoptar un compromiso ético en el ejercicio de la profesión 18. Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad	Colaboración/cooperación	Acomodar las preferencias individuales Reconocer que la diversidad funciona y enriquece Aprender de otros y acerca de otros Mostrar una disposición hacia el compromiso Reconocer que cooperar puede dificultar la toma de decisiones Reconocer que cooperar puede mejorar la calidad de las decisiones Reconocer que pueden existir diferentes formas de alcanzar los mismos objetivos

Tabla 5 Última versión de parte de la plantilla

Nuestro análisis de la plantilla definitiva nos condujo a la conclusión de que podríamos considerar cinco conceptos como las bases para diseñar nuestro baremo de descriptores: tarea, equipo, actitud, proceso y conflicto, y que los parámetros de cada criterio tendrían que ver con el grado de compromiso del individuo con respecto a los intereses de los demás miembros del equipo.

La estructura de nuestro instrumento (Tabla 6) se basó en los baremos de autoevaluación, evaluación por pares y moderación por parte del profesor (Robinson 1998) ya usados en la asignatura además del *Teamwork Value Rubric* (AACU sin fecha. Accesible en <http://www.aacu.org/value/rubrics/pdf/teamwork.pdf>). Ya que la direccionalidad de la asignatura es del español hacia el inglés, el baremo se presenta en inglés.

	0	1	2	3	4
<i>Task</i>	Fails to complete assigned tasks by deadline	Completes most assigned tasks by deadline.	Completes all assigned tasks by deadline. Makes a positive contribution to the task.	Makes a positive contribution to the task; work is comprehensive and thorough.	Makes a substantial contribution to the task; work is comprehensive and thorough. Generous in helping peers meet their commitments.
<i>Team</i>	Reticent about the concept of team.	Shows awareness of team but remains apprehensive.	Participates in team performance.	Encourages team performance.	Facilitates team performance and accepts compromise to promote a constructive atmosphere.
<i>Attitude</i>	Indifferent to relationships with peers.	Maintains acceptable working relationships with peers.	Establishes positive working relationships with peers.	Demonstrates positive attitudes towards peers and task and encourages positive interaction.	Encourages peers to interact successfully and promotes productive relationships.
<i>Process</i>	Little response to others' views/ideas.	Passively accepts others' views/ideas.	Uses discussion and debate to achieve the team's objectives; gives and receives constructive criticism with equanimity.	Uses discussion and debate to achieve the team's objectives; gives and receives constructive criticism with equanimity; highlights outcomes that improve productivity and/or quality.	Uses discussion and debate to achieve the team's objectives; gives and receives constructive criticism with equanimity; highlights outcomes that improve productivity and/or quality;

	0	1	2	3	4
					encourages peers to participate in ways that strengthen the team.
<i>Conflict</i>	Conflictive	Avoids conflict.	When confronted with conflict, focuses on common interests.	Acknowledges conflict and attempts to resolve issues that interfere with team processes.	Confronts conflict and attempts to achieve a mutually acceptable resolution that respects the team and individuals.

Tabla 6 Instrumento de evaluación por pares del trabajo colaborativo en equipo

El protocolo de evaluación del trabajo colaborativo formó parte de la última actividad de cada proyecto: el informe individual. Se les pidió a los estudiantes que descargaran el baremo de descriptores y se les encomendó su lectura detenida. Las instrucciones les pedían que primero se autocalificaran y que después calificasen a cada uno de los compañeros. Ya que se trataba de un estudio piloto se le pidió que se nombraran a sí mismos y a cada uno de los compañeros con el fin de poder realizar un análisis experimental de los resultados, pero se les aseguraba de que no trascenderían sus calificaciones. Para comenzar, aparecía una imagen ejemplar (Tabla 7) y luego una serie de recuadros en blanco.

YOU
(XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX)

<i>Task</i>	0	1	2	3	4
<i>Team</i>	0	1	2	3	4
<i>Attitude</i>	0	1	2	3	4
<i>Process</i>	0	1	2	3	4
<i>Conflict</i>	0	1	2	3	4

Your team colleague 1
(XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX)

<i>Task</i>	0	1	2	3	4
<i>Team</i>	0	1	2	3	4
<i>Attitude</i>	0	1	2	3	4
<i>Process</i>	0	1	2	3	4
<i>Conflict</i>	0	1	2	3	4

Tabla 7 Recuadro para la autoevaluación y la evaluación por pares del trabajo colaborativo

Debido a que el estudio no termina hasta finales de enero 2013, el análisis que se ha hecho ha sido parcial y descriptivo. Hemos contrastado datos determinados por una lectura pormenorizada de los muros de Facebook con las autoevaluaciones y evaluaciones por pares de algunos de los participantes. En un futuro, realizaremos un estudio estadístico de los resultados que aportan los recuadros de autoevaluación y evaluación por pares.

3. Resultados

A continuación presentamos citas textuales de las interacciones entre estudiantes a través de Facebook. Las que ofrecemos constituyen evidencias claras de que algunos de los cinco conceptos básicos que hemos usado para construir nuestro instrumento de evaluación del trabajo colaborativo sí forman parte de sus intervenciones.

La primera interacción se centra en la tarea y la Figura 2 retrata un hilo de una conversación anacrónica de un equipo. La primera intervención tuvo lugar el 14 de octubre a las 13:56 y la segunda el mismo día a las 19:47. Los participantes debaten aspectos de la autoevaluación por equipo de la traducción que han realizado. Las referencias que hacen a criterios (“terminología”, “D”) y a calificaciones (“un notable”, “un 6”) están vinculadas al baremo de descriptores que deben aplicar. Se percibe un nivel de debate apropiado, enfocado al tema, y cierta seguridad con los conceptos que manejan.

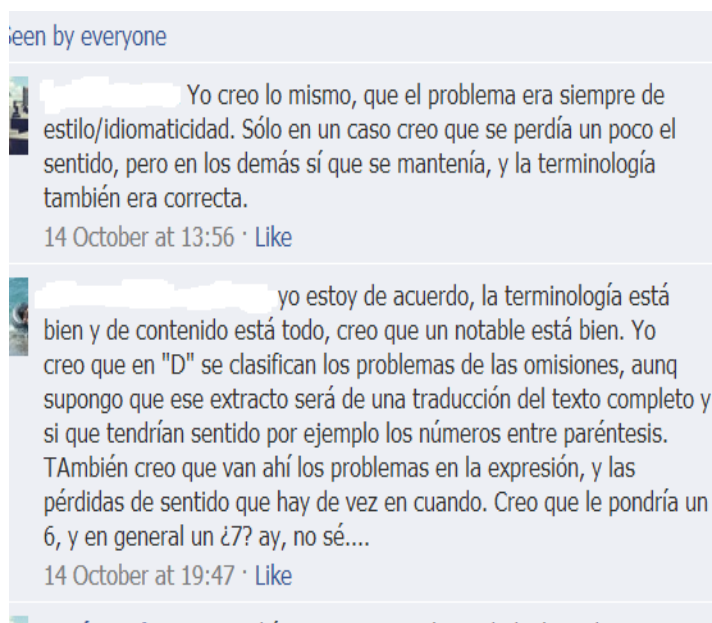


Figura 2 Interacción entre estudiantes que negocian su evaluación del “producto”.

El equipo es el foco de esta segunda intervención (Figura 3) que forma parte de un hilo de 38 comentarios realizados en torno al 21 de octubre. En este momento el equipo se estaba organizando para distribuir de tareas del segundo proyecto y repasaba su actuación en la tarea anterior y los resultados obtenidos para mejorar su rendimiento.



Figura 3 Intervención de estudiante que informa acerca de la composición del equipo.

La persona que hizo esta intervención era la que se ha habido responsabilizado de contactar con las dos personas “desaparecidas” con el fin de aclarar su situación.

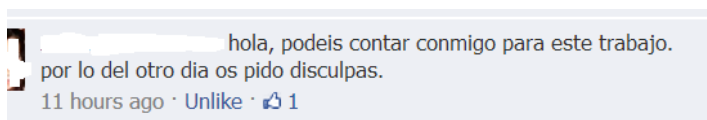


Figura 4 Intervención de estudiante que reconoce su falta de compromiso inicial con el equipo.

Por último, en la Figura 4, reproducimos una intervención posterior del mismo hilo en el que quien lo escribe muestra haberse dado cuenta de que el trabajo en equipo requiere un compromiso serio y que él ó ella no había cumplido.

4. Conclusiones

En primer lugar, queremos destacar la contradicción evidente entre los resultados de nuestro estudio anterior (Robinson & Olvera-Lobo 2011) y la realidad del presente estudio piloto. Si bien los alumnos encuestados anteriormente evidenciaron ciertas reticencias al uso académico de las redes sociales, los que han participado en este curso no han demostrado tener ningún reparo. Un 63% de los matriculados participaron en los grupos cerrados o secretos y un 84% del total accedieron al gran grupo secreto creado directamente por el profesor. De hecho, en este último caso se ha visto cierto efecto llamada al ir incorporándose mayores números de alumnos durante la primera fase del cuatrimestre con un aumento gradual en los que pedían acceso. Otro factor de interés es la despreocupación por parte de algunos por el uso de grupos secretos. A pesar de que en algunos casos el profesor ha informado acerca de la posibilidad de cambiar el estatus del grupo, hay estudiantes que han preferido mantenerlos como cerrados, pero no secretos. Todo esto sugiere que hay estudiantes que eligen conscientemente “mostrarse” a un público mayor.

Por otra parte, la participación en el proceso del estudio piloto ha sido mayoritaria y hemos recabado datos durante el cuatrimestre que podrán analizarse en breve. A la vez, hemos recopilado evidencias—como las que aparecen en las Figuras 2, 3 y 4—que muestran la existencia de un vínculo claro entre las preocupaciones de los estudiantes de promociones anteriores que utilizamos para diseñar el instrumento de nuestro estudio y las de la actual cohorte. Los cinco ejes del instrumento que diseñamos para evaluar el trabajo colaborativo parecen tener una validez aparente en la mente de los estudiantes de la población del estudio. Sugerimos que este mismo vínculo puede constituir una primera validación superficial del instrumento en sí pero evidentemente hay que realizar un estudio estadístico detallado para profundizar en este tema.

Evidentemente nuestro estudio tiene ciertas limitaciones. Se trata de una sola asignatura con un solo profesor, por lo que no podemos generalizar nuestras conclusiones en absoluto. No obstante, creemos que hemos cimentado una base para el futuro análisis de los datos que hemos recopilado y para proceder a una segunda fase de experimentación en grupos de alumnos de grado.

En resumen, afirmamos que

- El instrumento de evaluación que hemos diseñado y ensayado en este estudio piloto tiene una mínima validez aparente
- Debemos analizar el valor cuantitativo del instrumento una vez concluido este estudio piloto
- En este caso, el uso de la red social Facebook con fines académicas ha suscitado bastante interés entre unos estudiantes potencialmente reticentes

Referencias bibliográficas

- Association of American Colleges and Universities. Undated. "Teamwork VALUE Rubric" Accesible en <http://www.aacu.org/value/rubrics/pdf/teamwork.pdf>
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. 2007. "Social network sites: Definition, history, and scholarship." *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), Article 11. Accesible en <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>
- Churchill, D. 2009. "Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning." *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 179-183. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00865.x
- Dyrud, M. A., Worley, R. B., & Flatley, M. E. 2005. "Blogging for Enhanced Teaching and Learning." *Business Communication Quarterly*, 68(March 01), 77-80. doi:10.1177/108056990506800111
- Fogel, J., & Nehmad, E. 2009. "Internet social network communities: Risk taking, trust, and privacy concerns." *Computers in Human Behavior*, 25(1), 153-160. doi:10.1016/j.chb.2008.08.006
- Hewitt, A., & Forte, A. 2006. "Crossing boundaries: Identity Management and Student/Faculty Relationships on the Facebook." CSCW '06, Banff, Alberta, Canada. 1-2.
- King, N., Carroll, C., Newton, P., & Dornan, T. 2002. "'You can't Cure it so you have to Endure it': The Experience of Adaptation to Diabetic Renal Disease." *Qualitative Health Research*, 12(3), 329-346. doi:10.1177/104973202129119928
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. 2007. "I'll See You On 'Facebook': The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate." *Communication Education*, 56(1), 1-17. doi:10.1080/03634520601009710
- Olvera-Lobo, M. D., Castro Prieto, M. R., Muñoz Martín, R., Robinson, B. J., & Villena Álvarez, I. 2003. "Proyecto de aula virtual de traducción e interpretación: Aula.Int." Contribución al I Congreso De La Asociación Ibérica De Estudios De Traducción e Interpretación, Universidad de Granada.
- Olvera-Lobo, M. D., Castro Prieto, M. R., Quero Gervilla, E., Muñoz Raya, E., Muñoz Martín, R., Murillo Melero, M., . . . Vargas, B. 2004. "Aplicación de un modelo didáctico de enseñanza de la traducción." *Eslavística Complutense*, (4), 249-255.

- Olvera-Lobo, M. D., Robinson, B. J., Castro Prieto, R. M., Quero Gervilla, E., Muñoz Martín, R., Muñoz Raya, E., . . . Díez Lerma, J. L. 2007. "A Professional Approach to Translator Training (PATT)." *Meta: Journal Des Traducteurs/Translators' Journal*, 52(3), 517-528.
- Olvera-Lobo, M. D., Castro Prieto, M. R., Quero Gervilla, E., Muñoz Martín, R., Muñoz Raya, E., Murillo Melero, M., . . . Senso, J. A. 2008a. "Collaborative Work Training in Higher Education." *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations*. 261-268. PA, USA: IGI Global.
- Olvera-Lobo, M. D., Quero Gervilla, E., Robinson, B. J., Senso, J. A., Castro Prieto, M. R., Muñoz Martín, R., . . . Murillo Melero, M. 2008b. "Presentación de un modelo de enseñanza a distancia de la traducción dentro de las directrices que marca el Tratado de Bolonia." *Revista Eslavística Complutense*.
- Olvera-Lobo, M. D., Robinson, B. J., Senso, J. A., Muñoz Martín, R., Muñoz Raya, E., Murillo Melero, M., . . . Conde Ruano, T. 2009. "Teleworking and collaborative work environments in translation training." *Babel. International Journal of Translation*, 55(2), 165-180. doi:10.1075/babel.55.5.05olv
- Prensky, M. 2001a. "Digital Natives, Digital Immigrants." *On the Horizon*, 9(1), 1-6. doi:10.1108/10748120110424816
- Prensky, M. 2001b. "Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?" *On the Horizon*, 9(6), 1-6. doi:http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424843
- Ramsey, P., Franklin, T., Ramsey, D., & Wells, R. 2002. "Rethinking Grades for Sustainable Learning." *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2), 117-123. doi:10.1080/14703290252934568
- Robinson, B. J. (1998). "Traducción transparente: métodos cuantitativos y cualitativos en la evaluación de la traducción." *Revista De Enseñanza Universitaria*, (Número extraordinario), 577-589.
- Robinson, B. J., López-Rodríguez, C. I., & Tercedor Sánchez, M. I. 2006. "Self-assessment in translator training." *Perspectives: Studies in Translatology*, 14(2), 115-138.
- Robinson, B. J., López-Rodríguez, C. I., & Tercedor Sánchez, M. I. 2008. "Neither Born nor Made, but Socially Constructed: Promoting Interactive Learning in an Online Environment." *TTR. Traduction, Terminologie, Rédaction*, 21(2), 95-129.
- Robinson, B. J., & Olvera-Lobo, M. D. 2011. "Facebook, Twitter or Tuenti? A First Look at the Academic Use of Web 2.0 Social Networks in Translator Training." In S. Maruenda-Bataller, & B. Clavel-Arroitia (Eds.), *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse. Current Issues in Specialised Language Research, Teaching and New Technologies* (pp. 367-379). Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholar Publishing.
- Rust, C., O'Donovan, B., & Price, M. 2005. "A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice." *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231-240. doi:10.1080/02602930500063819
- Schneckenberg, D., Ehlers, U., & Adelsberger, H. 2011. "Web 2.0 and competence-oriented design of learning-Potentials and implications for higher education." *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 747-762. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01092.x
- Stewart, C., Bachman, C., & Babb, S. 2009. "Replacing Professor Monologues with Online Dialogues: A Constructivist Approach to Online Course Template Design." *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(3), 511-521. Accesible en http://jolt.merlot.org/vol5no3/stewart_0909.pdf

Ullrich, C., Borau, K., Luo, H., Tan, X., Shen, L., & Shen, R. 2008. "Why Web 2.0 is Good for Learning and for Research: Principles and Prototypes." Contribución al congreso WWW 2008, Beijing, China.