

¿INNOVAMOS EL PROCESO DE EVALUACIÓN? CREENCIAS Y EXPERIENCIAS SOBRE LA GAMIFICACIÓN Y LA COMPETENCIA TRADUCTORA

Candela Blanco

ORCID 0009-0008-4093-7320

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Kemel Cobresle

ORCID 0009-0009-1053-4149

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Ileana Yamina Gava

ORCID 0009-0004-3561-3445

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

RESUMEN

La enseñanza de la traducción especializada demanda metodologías innovadoras que incorporen herramientas digitales y usos estratégicos de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, como la gamificación. En el contexto local, aún existen pocas investigaciones sobre el impacto de este enfoque en el desarrollo de competencias documentales y digitales. Este estudio, realizado en la carrera de Traductorado Público de Inglés de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba), tuvo como objetivos explorar las creencias, expectativas y experiencias previas del estudiantado con dinámicas de aprendizaje y evaluación lúdicas y conocer sus percepciones sobre dos instancias evaluativas gamificadas en relación con las emociones, las dificultades y los beneficios para el aprendizaje. Se diseñaron actividades individuales y colaborativas en un entorno virtual gamificado, cuya narrativa incentivó la participación en una compañía de traducción imaginaria. Se adoptó un diseño de investigación-acción con enfoque cualitativo y exploratorio y se administraron encuestas antes y después de implementar el proyecto. Los resultados evidencian que la gamificación fomentó la participación activa del estudiantado, aumentó la motivación,

redujo emociones negativas y permitió aplicar conocimientos sobre la competencia traductora y las competencias digitales. Estos hallazgos constituyen una base para futuras investigaciones que busquen incorporar dinámicas y mecánicas de juego en evaluaciones formativas.

Palabras clave: traducción, evaluación formativa, innovación pedagógica, motivación, trabajo en equipo

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI marca el comienzo de una era de avances para el derecho a la educación (Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, 1999) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) (Casablanca, 2014). Sin embargo, las configuraciones del derecho a la educación en Latinoamérica deberían impulsar prácticas pedagógicas innovadoras y modelos de aprendizaje aún más significativos y motivadores para las nuevas generaciones de estudiantes universitarios. En este sentido, como advierte Sánchez Lora (2022), “la educación, al igual que todos los derechos humanos, debe [...] cumplir (dictar medidas positivas que permitan **su pleno disfrute a toda persona**) con los principios estructurales de **disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad** [el subrayado es nuestro], que son característicos de este derecho” (p. 179). Estos principios estructurales deberían sustentar las propuestas pedagógicas en la universidad para que los aprendizajes sean transformadores ante las nuevas realidades y necesidades socioeconómicas de la sociedad. Es por ello que, en el área de la didáctica de la traducción, revisar las prácticas formativas y líneas de acción es una de las preocupaciones más apremiantes, ya que se ha observado que los enfoques convencionales parecen carecer de herramientas suficientes para que el estudiantado adquiera competencias relevantes y actualizadas (Alcalde Peñalver y Santamaría Urbieto, 2020).

En este marco, los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) para la formación en traducción se han estudiado desde múltiples perspectivas en estos últimos años (Galán Mañas, 2009; Gava y Aguirre Sotelo, 2016; Gava *et al.*, 2021; Gava, 2022; Gava *et al.*, 2022; Muñoz Ramos, 2012; Neunzig, 2001; Pym, 2011; Torres del Rey, 2005; entre otros). Los usos específicos de las TAC, como la gamificación, cobran protagonismo porque parecen favorecer la motivación y la adquisición de competencias mediante la participación autónoma y colaborativa en

actividades y proyectos de traducción que conllevan la superación de retos de manera progresiva (o gradual), conforme a objetivos de aprendizaje en contextos específicos (Alcalde Peñalver y Santamaría Urbieto, 2020; Bowker, 2016; Gutiérrez-Artacho y Olvera-Lobo, 2016; Lachat-Leal, 2020; Meyers, 2022; Robinson *et al.*, 2017; Romana García, 2018). Los trabajos realizados por estos y otros autores demuestran que la gamificación es un área incipiente en el campo de la didáctica de la traducción y revelan la necesidad de investigaciones sobre su potencial para la adquisición de subcompetencias traductoras y digitales. De especial interés para nuestro estudio es la propuesta innovadora de Romana García (2018) con la creación de un país ficticio (Traducistán), que simula un entorno real en el área de la macroeconomía para la traducción de textos en este campo de especialidad. Esta propuesta fue continuada por Hernández Pardo y Romana García (2021), en un proyecto interdisciplinario con el fin de profesionalizar de manera lúdica y tecnológica la formación universitaria. En cuanto a las ventajas de la gamificación en la enseñanza de la traducción, los autores coinciden en que esta dinámica facilita el papel activo del aprendiz, resulta gratificante y favorece la motivación.

No obstante, a nivel local, especialmente en el contexto de esta investigación —la carrera del Traductorado Público de Inglés de la Facultad de Lenguas (FL), Universidad Nacional de Córdoba (UNC)— aún no se cuenta con propuestas concretas sobre la gamificación para la formación de traductores en áreas de especialidad. Frente a este vacío en la práctica y la investigación, el presente estudio aborda la gamificación como metodología didáctica de evaluación formativa, que podría aumentar la motivación y disminuir la ansiedad que el estudiantado experimenta con frecuencia y, a la vez, podría contribuir a la aplicación significativa de sus competencias digitales y documentales para la traducción. En este trabajo, se presentan los resultados de la etapa inicial de un proyecto de investigación-acción sobre el uso de la gamificación en una cátedra de traducción especializada en el área comercial. Para esta etapa, se propusieron dos objetivos específicos: 1) explorar las creencias, expectativas y experiencias previas del estudiantado con dinámicas de aprendizaje y evaluación lúdicas y 2) conocer sus percepciones sobre dos instancias evaluativas gamificadas, en relación con la motivación, la ansiedad y el desarrollo de la competencia traductora.

Esta investigación parte de un marco teórico integrador, basado en el enfoque socioconstructivista impulsado por Vygotsky (1978), que concibe el conocimiento como constructo social e individual, al estudiante, como sujeto activo y centro del proceso del aprendizaje y al

docente, como guía que construye andamiajes para dicho proceso. En línea con este enfoque, la evaluación formativa es concebida como “una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes” (Anijovich, 2017, p. 32). En el ámbito de la didáctica de la traducción, la evaluación formativa puede ser más eficaz si se implementa en entornos digitales e interactivos, como los que habilita la gamificación. Esto se debe a que nuestros estudiantes están insertos en una sociedad cada vez más tecnificada que exige habilidades no solo comunicacionales e interpersonales para el trabajo en equipos de traducción, sino también destrezas documentales y digitales específicas para el uso responsable de herramientas y entornos virtuales (Hurtado Albir, 2019; Kiraly, 2000, 2013). En consecuencia, los estudiantes adquieren un papel protagónico y sus percepciones y creencias respecto de las metodologías de enseñanza y aprendizaje para la práctica de la competencia traductora y las competencias digitales cobran mayor relevancia.

Por último, el diseño y la implementación de la experiencia gamificada de evaluación formativa, implementada en este estudio, se cimienta en los supuestos teóricos para la gamificación en la educación superior, desarrollados por Ardila-Muñoz (2019) y en las etapas propuestas por este autor: el análisis del contexto, los objetivos de aprendizaje, las actividades basadas en una historia llamativa y mecánicas de juego con niveles, las fases y rutas para alcanzar metas individuales y colectivas, el seguimiento, las recompensas de las actividades, y la realimentación. Se adoptó también el esquema lúdico para la enseñanza de la traducción económica, que consiste en el uso de puntos, insignias y tablas de clasificación para facilitar el registro de lo logrado, la reflexión sobre el propio rendimiento y la representación visual de los logros (Werbach y Hunter, 2012, en Romana García, 2018). Este enfoque teórico-metodológico guió el diseño de la dimensión lúdica en la etapa de evaluación del aprendizaje, que se detalla en la siguiente sección.

MÉTODO

En este trabajo, se aplicó un diseño de investigación-acción, según el paradigma cualitativo, con un enfoque exploratorio y descriptivo (Denzin y Lincoln, 2012; Hatch, 2002) y métodos cuantitativos basados en porcentajes. Este diseño es apropiado para este estudio porque se orienta a intervenir en la realidad para resolver problemas (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). La

intervención se realizó a través de una práctica evaluativa concreta (dos trabajos prácticos gamificados) con objetivos específicos. Como instrumentos de recolección de datos, se utilizaron dos encuestas cualitativas (Jansen, 2013): una encuesta previa a la implementación de los trabajos prácticos y una encuesta posterior a dichas instancias, administradas en formularios de Google. En la primera encuesta, se incluyeron preguntas abiertas y cerradas sobre experiencias previas con actividades gamificadas y expectativas en cuanto a futuras evaluaciones con dinámicas de juegos en la clase de Traducción Comercial. En la segunda encuesta, se indagó sobre las emociones, las posibles dificultades y los beneficios experimentados durante la implementación. La mayoría de los estudiantes que realizaron los trabajos prácticos respondió estas encuestas de manera voluntaria. Un total de 236 estudiantes respondió la primera encuesta y 127 respondieron la segunda. Este desgranamiento es habitual, dado que no todos los inscriptos suelen completar el cursado de la materia. Para analizar el corpus textual que se generó mediante las respuestas a las encuestas, se utilizó el software IRaMuTeQ con el propósito de identificar palabras clave a través de la lematización, determinar su frecuencia de aparición y agruparlas según el contexto de uso.

En cuanto al diseño de los trabajos prácticos gamificados, se creó una narrativa, conforme al marco teórico adoptado (Ardilla-Muñoz, 2019), que incentivara la participación en una compañía de traducción imaginaria, *Global Translation Corporation*, y desafiara a sus protagonistas a formar parte del equipo de “Traductores Globales” (*Global Translators*). Este equipo se embarcaría en un viaje, *The Commercial Translation Quest*, en el que irían descubriendo la importancia de la traducción para la comunicación en el ámbito comercial y pondrían en práctica su competencia traductora y sus habilidades para trabajar en equipo en un EVEA (el aula virtual de Moodle). Para superar la misión, los Traductores Globales tendrían que completar cada trabajo práctico, a los que llamamos misiones secundarias (*Side Quests*). Se establecieron recorridos (objetivos y actividades) y reglas de juego (pautas). La primera misión (*Side Quest 1*) implicó la participación individual en actividades de documentación terminológica y lingüística, a través del foro del aula virtual. Para facilitar la participación en esta cátedra numerosa, se crearon dos entornos gamificados (Mundos), basados en el reconocido videojuego de plataformas Super Mario Bros. El Mundo 1 se denominó “Las aventuras de Luigi en el proceso de documentación” y el Mundo 2, “Mario y la intrépida búsqueda de recursos especializados”. Los estudiantes debían recorrer cada Mundo y seleccionar un desafío para jugar. El segundo trabajo práctico (*Side Quest 2*) consistió en un juego colaborativo en formato de una sala de escape (*escape room*) en el que

deberían enfrentar el desafío de documentarse en Internet en un plazo determinado. Se incluyeron acertijos para conseguir pistas y descubrir la información que se debía obtener para ingresar una entrada en el glosario colaborativo del aula virtual. En cada recorrido, se brindó también la posibilidad de contactar a los desarrolladores del juego (docentes) a través de un foro de consultas. Una vez cumplida cada misión, los participantes recibieron una retroalimentación detallada sobre sus logros.

A continuación, se presentan los resultados de las encuestas administradas en este estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Creencias, experiencias y expectativas

En esta primera sección, se presentan los resultados obtenidos a partir de la encuesta previa a la implementación de los trabajos prácticos gamificados, organizados según dos aspectos centrales: las experiencias pasadas del estudiantado en otras asignaturas y sus expectativas para futuras actividades que se llevarían a cabo durante el ciclo lectivo en la cátedra de Traducción Comercial.

En primer lugar, la mayoría de estudiantes (90,3 %) afirmó que disfruta de participar en actividades con dinámicas de juegos y solo unos pocos (3,4 %) no se sienten atraídos por las actividades gamificadas. Entre las razones que respaldan esta última postura, los estudiantes encuestados se basaron en su recorrido académico para sostener que estas propuestas didácticas “suelen ser desorganizadas” o “insumir mucho tiempo”, como expresan algunos de ellos. En cuanto al resto de los participantes, algunos (6,3 %) no tenían una opinión sobre la gamificación antes de participar en *The Commercial Translation Quest*. En lo que respecta al tipo de actividades con las que estaban familiarizados aquellos que habían experimentado actividades gamificadas en otros cursos, si bien la mayoría había participado en actividades de práctica y aprendizaje lúdicas (84,7 %), se observa que solo cinco estudiantes (2,1 %) sostuvieron que esos ejercicios formaban parte de instancias evaluativas.

En segundo lugar, en cuanto a las creencias y expectativas previas a la implementación de *The Commercial Translation Quest*, la mayor parte de los encuestados (91,9 %) afirmó que quería participar en actividades gamificadas en la clase de Traducción Comercial. Los resultados arrojan muchas razones por las que el estudiantado se interesa por la gamificación. A continuación, incluimos las más recurrentes: sienten motivación cuando realizan ejercicios dinámicos y no convencionales; afirman que las actividades gamificadas son instancias de aprendizaje entretenidas que fomentan su interés y sus ganas de participar; aseguran que la gamificación les ayuda a reducir el estrés, la presión y los nervios durante las clases presenciales y destacan los beneficios de trabajar en un ambiente colaborativo, donde pueden intercambiar ideas con sus pares y también afianzar conocimientos.

Emociones, dificultades y beneficios para el aprendizaje

En esta segunda sección, se incluyen los resultados de la encuesta administrada después de la implementación, los cuales permitieron identificar las emociones, las dificultades y los beneficios que cada participante experimentó durante los trabajos prácticos gamificados (*Side Quest 1* y *Side Quest 2*).

Como ya se mencionó, uno de los principales propósitos de la propuesta didáctica *The Commercial Translation Quest* fue aumentar la motivación para participar en los trabajos prácticos y disminuir la ansiedad que suelen generar las instancias evaluativas. Al respecto, los resultados revelan que la mayoría de participantes disfrutó de esta nueva modalidad de evaluación (78 %), principalmente porque se divirtieron, se sintieron motivados mientras jugaban y vivieron una experiencia diferente a las que se suelen proponer en las evaluaciones de traducción tradicionales, lo cual podría sugerir que se cumplieron sus expectativas en torno a la actividad. Sin embargo, algunos (22 %) también expresaron que sintieron nervios durante la experiencia, tanto al trabajar de forma individual como en equipo.

Por otra parte, como describimos anteriormente, en la primera *Side Quest*, que implicó navegar por uno de los Mundos y elegir un desafío para superar a través del foro del aula virtual, se evaluaron las competencias digitales y las habilidades de documentación terminológica y lingüística. En relación con las dificultades experimentadas en esta instancia, una cantidad

significativa de estudiantes (75,6 %) expresó que no percibieron dificultades para realizar el trabajo práctico o que tuvieron algunos problemas menores que lograron resolver durante el juego. En cuanto al 24,4 % restante, algunos participantes manifestaron que les costó documentarse para resolver el desafío elegido y a unos pocos les resultó difícil sintetizar la información para no exceder el límite de palabras establecido en las reglas del juego. En la segunda *Side Quest*, debían trabajar en equipo, resolver acertijos, navegar por Internet para documentarse y, finalmente, ingresar una entrada en un glosario colaborativo del aula virtual para salir de una sala de escape a tiempo. Los hallazgos indican que el 68,5 % no experimentó dificultades en esta instancia o pudo resolverlas durante la experiencia gamificada. Por otra parte, algunos participantes (31,5 %) percibieron que les costó documentarse, administrar el tiempo asignado o coordinar el trabajo en equipo. En síntesis, los resultados sugieren que, si bien algunos estudiantes experimentaron dificultades durante la implementación de los dos trabajos prácticos gamificados, la mayor parte afirmó que no tuvo dificultades o tuvo algunos inconvenientes menores, pero pudo resolverlos durante el transcurso de los juegos.

Con respecto a los beneficios de los trabajos prácticos gamificados para el proceso de evaluación, aunque algunos afirmaron que les resulta indiferente ser evaluados de forma tradicional o mediante la gamificación, los hallazgos sugieren que, para una amplia mayoría, la propuesta fue útil por tres motivos principales: 1) la consolidación de conocimientos, 2) las emociones positivas durante instancias evaluativas y 3) el trabajo colaborativo entre pares y con las docentes. Primero, muchos sostuvieron que en ambos trabajos prácticos pudieron consolidar conocimientos, ya que sintieron que aplicaron habilidades de documentación lingüística y terminológica de forma colaborativa, como también competencias digitales para el proceso de traducción. A su vez, algunos consideraron que el formato de la actividad actuó como una “guía” durante el proceso de búsqueda de terminología específica. A continuación, recuperamos las voces de algunos estudiantes sobre la utilidad de la propuesta para la consolidación de conocimientos sobre el proceso de documentación y la aplicación de habilidades de trabajo en equipo:

- *Siento que los trabajos guiaron muy bien el proceso de documentación y traducción.*
- *Me sirvió a la hora de aprender cómo utilizar los distintos bancos terminológicos y a debatir con mis compañeras diferentes opiniones.*

- *Hasta ahora, las instancias me han parecido diversas e interesantes, nos ayudan bastante a aprender, a poder tomar sugerencias de otros compañeros, a documentarnos apropiadamente y da una perspectiva distinta a temas complejos.*

Segundo, muchos estudiantes se refirieron a un aumento de su motivación y varios mencionaron una disminución de emociones negativas que suelen experimentar durante instancias evaluativas. El análisis del corpus textual sugiere que esas emociones están estrechamente relacionadas con aspectos de la propuesta evaluativa que los estudiantes valoraron como positivos: la narrativa creada, el ambiente de trabajo distendido, la libertad de elegir el desafío en el cual participar, la posibilidad de trabajar a su propio ritmo¹, el trabajo colaborativo en un EVEA y la sensación de progreso y avance personal en la asignatura. En relación con esto, el corpus muestra una recurrencia de ideas clave relacionadas con emociones positivas como motivación, relajación, diversión y tranquilidad. Incluimos, a continuación, algunas reflexiones de los participantes que ilustran el vínculo entre el formato de las actividades y los sentimientos experimentados:

- *Las instancias evaluativas gamificadas hicieron que me sienta **motivado con la materia** y que la promoción² se sienta como algo a lo que puedo **aspirar y lograr**.*
- *Considero que, si bien sigue siendo una instancia evaluativa, de esta manera uno, como estudiante, puede realizarla de manera **más relajada y sin tanta presión**.*
- *Pienso que se sintió un poco más de **diversión o tranquilidad** con el hecho de que eran dos trabajos prácticos importantes para la promoción.*
- *Yo creo que las instancias evaluativas gamificadas ayudan a **pasar los nervios** de cualquier instancia evaluativa normal. A su vez, permite buscar una **mejora continua de uno mismo** a medida que pasan los distintos objetivos.*

Resulta interesante notar que estas respuestas fueron compartidas en un espacio de la encuesta destinado a comentarios finales o sugerencias para las docentes, por lo que las reflexiones sobre cómo se sintieron parecen indicar que el aspecto emocional tuvo un rol central durante el transcurso de las actividades.

¹ Para el primer trabajo práctico individual (*Side Quest 1*), se otorgó un plazo de una semana para participar.

² Promoción: régimen que permite aprobar una asignatura sin rendir un examen final. Se deben cumplir ciertos requisitos para acceder a esta modalidad.

Tercero, destacan el trabajo colaborativo entre pares y con las docentes porque consideran que las contribuciones de sus compañeros en el foro (*Side Quest 1*), la asistencia de las docentes durante la sala de escape (*Side Quest 2*) y las devoluciones grupales cuando trabajan en equipo fueron aspectos positivos de estas evaluaciones gamificadas. Se observa que, por estas razones, algunos sugirieron continuar trabajando con esta dinámica en futuras instancias evaluativas. En síntesis, estos hallazgos evidencian que, para la mayoría, las dinámicas gamificadas en instancias de evaluación fueron útiles porque les permitieron consolidar conocimientos previos sobre el proceso de documentación y las competencias digitales en el ámbito de la traducción; generaron emociones positivas en un entorno de trabajo agradable que les permitió registrar sus avances y favorecieron el trabajo colaborativo entre pares y con las docentes, algo que los estudiantes parecen valorar positivamente, especialmente en actividades evaluativas.

Finalmente, como se mencionó en el primer apartado, este trabajo abordó la gamificación desde un enfoque socioconstructivista (Vygotsky, 1978), por lo que conocer las opiniones de los participantes, a quienes consideramos protagonistas del proceso de aprendizaje, constituyó un aporte valioso, conforme a los objetivos de este trabajo. Los hallazgos evidencian que abordar la gamificación como una metodología didáctica de evaluación formativa (Anijovich, 2017) puede promover aprendizajes significativos en el ámbito de la didáctica de la traducción, incluso cuando los participantes no han tenido experiencias previas con esta metodología de evaluación. Esto se refleja en las percepciones que los estudiantes compartieron sobre la propuesta didáctica que denominamos *The Commercial Translation Quest*, las cuales revelan que disfrutaron de participar porque percibieron un aumento de su motivación e interés, al mismo tiempo que experimentaron una disminución del estrés, la ansiedad y los nervios que suelen asociarse con las instancias evaluativas tradicionales. A su vez, si bien algunos reconocieron haber sentido nervios o haber tenido algunas dificultades durante la implementación, muchos coincidieron en que se vivió una experiencia diferente a las que se suelen proponer durante la evaluación de la competencia traductora y también valoraron el hecho de haber podido trabajar en un ambiente más ameno y relajado. Entre las opiniones de los participantes, también se destacó la posibilidad de trabajar en espacios en los que prima el trabajo colaborativo entre pares y con las docentes. Además, los hallazgos parecen indicar que los procesos de evaluación gamificados tienen un impacto positivo en aspectos centrales del aprendizaje de la traducción especializada. Por ejemplo, se percibió la utilidad de la gamificación para consolidar conocimientos relacionados con el desarrollo de

competencias digitales y documentales mediante el trabajo autónomo y colaborativo, habilidades que se consideran fundamentales para el uso responsable de herramientas y entornos virtuales en el ámbito de la traducción (Hurtado Albir, 2019; Kiraly, 2000, 2013).

En cuanto a las mecánicas y dinámicas de juego que se incorporaron en el diseño de los trabajos prácticos, los supuestos teóricos para la gamificación en la educación superior, sugeridos por Ardila Muñoz (2019), facilitaron la creación de una narrativa que interpeló a los participantes, quienes lograron recorrer los diferentes entornos y superar desafíos (individuales y colectivos) de manera gradual, relacionados con subcompetencias traductoras específicas, como también reflexionar sobre su propio desempeño a lo largo del proceso. En este sentido, coincidimos con Romana García (2018) y Hernández Pardo y Romana García (2021) en relación con los beneficios de simular entornos reales de trabajo en el marco de proyectos lúdicos y mediados por tecnologías en la formación universitaria, dado que pudimos constatar que los estudiantes adoptaron un rol activo, demostraron un gran interés en participar y percibieron avances personales durante el recorrido.

CONCLUSIONES

Ante los retos actuales que enfrenta la educación superior, la implementación de enfoques pedagógicos innovadores, mediados por tecnologías, se configura como una respuesta acorde a las demandas de las nuevas generaciones de estudiantes universitarios. Consideramos que el derecho a la educación implica no solo garantizar el acceso al conocimiento, sino también promover aprendizajes significativos que se adapten a los intereses y necesidades de quienes transitan nuestras aulas. En este marco, la gamificación emerge como una herramienta didáctica de gran potencial para transformar las dinámicas tradicionales de evaluación y favorecer la creación de experiencias de aprendizaje participativas y colaborativas. Los resultados de nuestro estudio parecen confirmar que abordar la gamificación como una metodología didáctica de evaluación formativa puede tener un impacto significativo en la motivación y el compromiso de los estudiantes, quienes asumieron un rol mucho más activo durante el proceso de evaluación y pudieron consolidar conocimientos a lo largo del recorrido que habilitó el entorno gamificado. A pesar de que los participantes se enfrentaron con ciertos obstáculos, lograron superar diferentes retos de manera autónoma y colaborativa, lo cual resalta la importancia del uso estratégico de las

tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para crear entornos educativos que fomenten el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Estos hallazgos nos permitirán introducir mejoras en futuras implementaciones de esta propuesta didáctica gamificada, con la convicción de que debemos garantizar aprendizajes valiosos y significativos para los futuros profesionales de la traducción, quienes se incorporarán a un ambiente profesional en constante transformación. En este sentido, resulta fundamental continuar revisando nuestras pedagogías para acompañar al estudiantado en la adquisición de competencias digitales y traductoras actualizadas e incorporar sus experiencias, creencias y habilidades en el diseño de actividades tendientes a evaluar procesos de aprendizaje de manera gradual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalde Peñalver, E. y Santamaría Urbieto, A. (2020). Enhancing medical translation skills through a gamified experience. Failure or success? *Panacea@*, XXI (51), 4-12.
www.tremedica.org/wp-content/uploads/panacea20-51_04_Tribuna_01_AlcaldePenalver_SantamariaUrbieto.pdf
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32/30>
- Ardila-Muñoz, J. Y. (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 71-84.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.stge>
- Bowker, L. (2016). The Need for Speed! Experimenting with “Speed Training” in the Scientific/Technical Translation Classroom. *Meta*, 61, 22–36. <https://doi.org/10.7202/1038683ar>
- Casablanco, S. (2014). *Enseñar con tecnologías, transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Estación Mandioca. https://silvinacasablanco.com/libro/Ensenar_con_tecnologias-Silvina_Casablanco.pdf
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas. (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación general 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*. Naciones Unidas.
<https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g99/462/19/pdf/g9946219.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Galán Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en modalidad semipresencial*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/5275>

- Gava, I. Y. (2022). *Estrategias de aprendizaje de la traducción especializada en cursos de posgrado a distancia: desde un análisis multifacético hacia un modelo multidimensional*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546286>
- Gava, I. Y. y Aguirre Sotelo, E. N. (2016). La autonomía y la construcción del conocimiento: el uso de entornos virtuales para la formación en traducción. En V. H. Sajoza Juric, A. Cacciabue, M.V. Tuya, V. Rodríguez y S. Bacco (Comp.), *Interpares 3. El traductor y sus incumbencias: lo tradicional, lo nuevo y lo inesperado* (pp. 107-116). Federación Argentina de Traductores.
- Gava, I. Y., Blanco, C., Caldarone, G. y Cobresle, K. K. (2021). Repensando el aula virtual de traducción para la formación profesional: recursos digitales para potenciar el aprendizaje interactivo. En E. E. Aveleyra, M. Proyetti Martino, F. Bonelli, D. Mazzoni, G. Musso, J. Perri y R. Veiga (Comp.), *Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma*, (pp. 935-940). Eudeba.
<https://r-libre.telug.ca/2437/1/Libro%20de%20res%C3%BAmenes%20EDUTEC%202021.pdf>
- Gava, I. Y., Blanco, C. y Cobresle, K. K. (2022). El aula virtual de traducción para la formación profesional: recursos digitales para el aprendizaje interactivo. En E. E. Aveleyra y M. A. Proyetti Martino (Coord.), *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos*. (pp. 1214-1225). Ediciones Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16361>
- Gutiérrez-Artacho, J. y Olvera-Lobo, M. D. (2016). Gamification in the Translation and Interpreting degree: a new methodological perspective in the classroom. En L. Gómez Chova, A. López Martínez, e I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN16. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 50-58). IATED Academy. <https://tinyurl.com/7m5k254h>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hernández Pardo, B., Romana García, M. L. (2021). Traducistán 2.0: el país de la comunicación interdisciplinar. *XI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria: la transformación digital de la universidad*, Universidad de la Laguna. <http://hdl.handle.net/11531/53066>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education.
- Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI*, 11, 47-76. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación*, 5(1), 39–72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4531575>
- Kiraly, D. C. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. St. Jerome.
- Kiraly, D. C. (2013). Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education. En D. Kiraly, S. Hansen-Schirra, y K. Maksymski (Eds), *New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators* (pp. 197–224). Narr Verlag.

Lachat-Leal, C. (2020). La relación del traductor con el cliente: un juego de rol para desarrollar habilidades de negociación. En E. Waluch de la Torre, K. Popek-Bernat, A. Jackiewicz y G. Beltrán-Cejudo (Eds.). *Las lenguas ibéricas en la traducción y la interpretación* (pp. 193-208). Uniwersytet Warszawski Instytut Studiów Iberyjskich Iberoamerykańskich.

Meyers, C. (2022). The Translation Duel as a Gamified Hybrid Learning Activity. *Journal of Research in Higher Education*, VI(2), 88-112. <https://doi.org/10.24193/JRHE.2022.2.5>

Muñoz Ramos, M. (2012). *Hacia una redefinición de las materias de tecnologías de la traducción en el marco del EEES: Concepto, competencias, procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/5048>

Neunzig, W. (2001). *La intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción on-line: cuestiones de método y estudio empírico*. [Tesis de doctorado, Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://www.tdx.cat/TDX-1222103-155137>

Pym, A. (2011). What technology does to translating. *The International Journal for Translation and Interpreting Research*, 3(1), 1-9. <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/view/121/81>

Robinson, B. J., Arrufat Pérez de Zafra, M. A. y Olvera-Lobo, M. D. (2017). To play or not to play: Gamifying Moodle for undergraduate trainee translators. C. Valero Garcés y C. Pena Díaz (Eds.), *AIETI8: Superando límites en traducción e interpretación* (pp. 238-247). VIII Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, Universidad de Alcalá (España). Tradulex.

Romana García, M. L. (2018). Traducistán, el país de los traductores. Innovación Didáctica: Ludificación en traducción económica. En C. Fortea, M. J. Gea, C. Gómez Pérez, M. Guirao, E. Maqueda, M. Marotta y A. Roales (Eds.), *Nuevas perspectivas en traducción e interpretación*. (pp. 237-250). Escolar y Mayo.

Sánchez Lora, J. C. (2022). Derecho a la educación en Latinoamérica ante la pandemia del covid-19: principales obstáculos y desafíos. *Estado & Comunes*, 1(14). https://doi.org/10.37228/estado_comunes.v1.n14.2022.250

Torres del Rey, J. (2005). *La interfaz de la traducción: formación de traductores y nuevas tecnologías*. Comares.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press.