

Propuesta didáctica para el desarrollo de un entorno de enseñanza virtual en la asignatura de civilización

David MARÍN HERNÁNDEZ
Universidad de Granada

Como citar este artículo:

MARÍN HERNÁNDEZ, David (2005) «Propuesta didáctica para el desarrollo de un entorno de enseñanza virtual en la asignatura de civilización», en ROMANA GARCÍA, María Luisa [ed.] *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid, 9-11 de febrero de 2005*. Madrid: AIETI, pp. 115-128. ISBN 84-8468-151-3. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_DMH_Propuesta.pdf>.



PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE UN ENTORNO DE ENSEÑANZA VIRTUAL EN LA ASIGNATURA DE CIVILIZACIÓN

David Marín Hernández
Universidad de Granada

Nadie pone en duda la necesidad de que el traductor conozca profundamente las culturas de las lenguas con las que trabaja. Además del conocimiento lingüístico, en la formación del traductor debe figurar igualmente una competencia cultural solvente. Debido a la heterogeneidad de los elementos que conforman las culturas, la transmisión de esta competencia se realiza en todas las asignaturas que forman parte de la licenciatura de Traducción e Interpretación. Cuando un profesor de traducción jurídica, por ejemplo, explica la función de los tribunales en el sistema judicial de un determinado país, está transmitiendo cultura; también lo hace el profesor de lengua cuando recurre a canciones o películas para desarrollar la comprensión oral de sus alumnos, o cuando utiliza textos periodísticos para ilustrar contenidos gramaticales, pues todos estos recursos forman parte de ese «todo complejo» que es la cultura, según la ya clásica definición de Tylor.

Sin embargo, es evidente que, de todas las asignaturas, la de civilización es la que asume mayor protagonismo en la enseñanza de los conocimientos culturales. Podría suponerse, por tanto, que se trata de una de las asignaturas fundamentales del plan de estudios. El razonamiento que lleva a dicha conclusión es bien sencillo: si todos los traductólogos reconocen la relevancia del componente cultural en el proceso de mediación — hasta el punto de que algunos consideran que la cultura constituye la verdadera unidad de traducción (Vidal Claramonte, 1995)—, la asignatura que se encarga de transmitir estos conocimientos debería tener, en principio, un peso importante. Sin embargo, no es así. Por paradójico que resulte, la situación es la inversa: a medida que la cultura ha adquirido importancia como objeto de estudio de las investigaciones traductológicas, esta materia ha ido reduciéndose progresivamente en los planes de estudio. Mientras que en las antiguas diplomaturas se impartía durante dos años, en las actuales licenciaturas dispone tan sólo de seis créditos, lo que resulta claramente insuficiente para cumplir con sus objetivos. Por otra parte, si la cultura es la verdadera unidad de traducción, no lo es tan sólo por los *realia* que puedan aparecer mencionados en el discurso, sino por constituir un principio significativo que otorga sentido a los textos que hay que traducir. Desde esta perspectiva, parece claro que la

asignatura de civilización no debería limitarse a una mera transmisión de información académica. Por el contrario, nuestra meta debería consistir en mostrar la constelación de valores y creencias que determinan los patrones de comportamiento del grupo humano al que estamos describiendo¹. En definitiva: la estructura que, al interponerse entre el hombre y su entorno, mediatiza su relación con la naturaleza convirtiéndolo en un animal simbólico, lo que da lugar a la aparición de conceptos como el de *etnosfera* o *semiosfera*.

Ahora bien, resulta muy difícil en las circunstancias antes señaladas enseñar a los futuros traductores algo más que un barniz superficial de geografía humana y económica, de historia, de literatura, de organización administrativa, etc., pues no se pueden hacer milagros en el único cuatrimestre en el que se imparte esta asignatura. No es el objetivo de este trabajo analizar las razones por las que el ámbito científico y los planes de estudio han evolucionado de forma tan dispar. Tampoco nos limitaremos a denunciar esta situación —aunque nos unimos a las reivindicaciones que desde hace años vienen haciendo algunos de nuestros colegas que imparten esta materia (Guatelli-Tedeschi, 1996)—. Lo que pretendemos ahora es proponer el uso de determinadas herramientas pedagógicas para obtener el máximo

¹ Esto es lo que hace que algunos se pregunten sobre la idoneidad del título de «civilización» para esta asignatura. Si concebimos la civilización como un «estado avanzado de una sociedad que posee una unidad histórica y cultural», y la cultura como un «conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o grupo social en un periodo determinado», parece más bien que el objeto de estudio de esta materia es la cultura —*conjunto de rasgos*— y no la civilización —*estado* al que pueden llegar algunas culturas—. En cualquier caso, en este trabajo utilizaremos indistintamente los términos «cultura» y «civilización», aunque somos conscientes de que esta sinonimia no siempre es aceptada. En el lenguaje coloquial, por ejemplo, encontramos diferencias *de uso* que hacen pensar que el término *cultura* se reserva habitualmente para colectividades humanas «locales y peculiares, [...] con características espaciales y temporales bien delimitadas, mientras que *civilización*, en cambio, apuntaría sobre todo a una condición supra o internacional que comprendería una vasta sociedad o varias sociedades en mutua relación y una amplia variedad de subsistemas culturales [...]» (Santoyo, 2002). Esta distinción es la que hace aceptable el sintagma «civilización egipcia», pero no el de «civilización escocesa», por ejemplo. Tampoco en el pasado ambos términos eran considerados sinónimos. Los ilustrados del siglo XVIII, por ejemplo, establecían una jerarquía entre las culturas y las civilizaciones en función del grado de desarrollo de los individuos que las componían: si bien todos los pueblos tienen una cultura, sólo algunas culturas —las occidentales, lógicamente— han alcanzado el grado de civilización, es decir, están «civilizadas». Con frecuencia, la preferencia que muestran los autores por cada uno de estos dos términos se debe tan sólo a las diferentes tradiciones de las que proceden: si la tradición francesa ha privilegiado el término *civilización*, la etnografía alemana ha preferido tradicionalmente el de *cultura*. Lamo de Espinosa señala también las diferencias filosóficas y éticas que se esconden detrás de estos términos. La civilización se asociaría según este autor a las ideas universalizadoras de Montesquieu, mientras que la cultura implicaría la fuerza de los particularismos locales en la determinación de la esencia de la persona, tal como expuso Herder su obra (Lamo, 1995: 34). Por otra parte, la jerarquía que ciertos autores han querido establecer entre ambos términos refleja a veces las fobias nacionalistas de cada momento histórico. Así, André Suarès afirmaba que «la culture est le fait de l'intelligence individuelle, tandis que la civilisation, ou privilège de civité, est la culture incarnée à tout un peuple, passée dans les mœurs et dans la moelle de la vie». Y a partir de esta distinción concluía este mismo autor que Alemania es el país por excelencia de la cultura, mientras que Francia es una tierra de civilización.

rendimiento de estos escasos créditos, de manera que podamos cumplir en tan poco tiempo con el verdadero sentido de la materia de civilización.

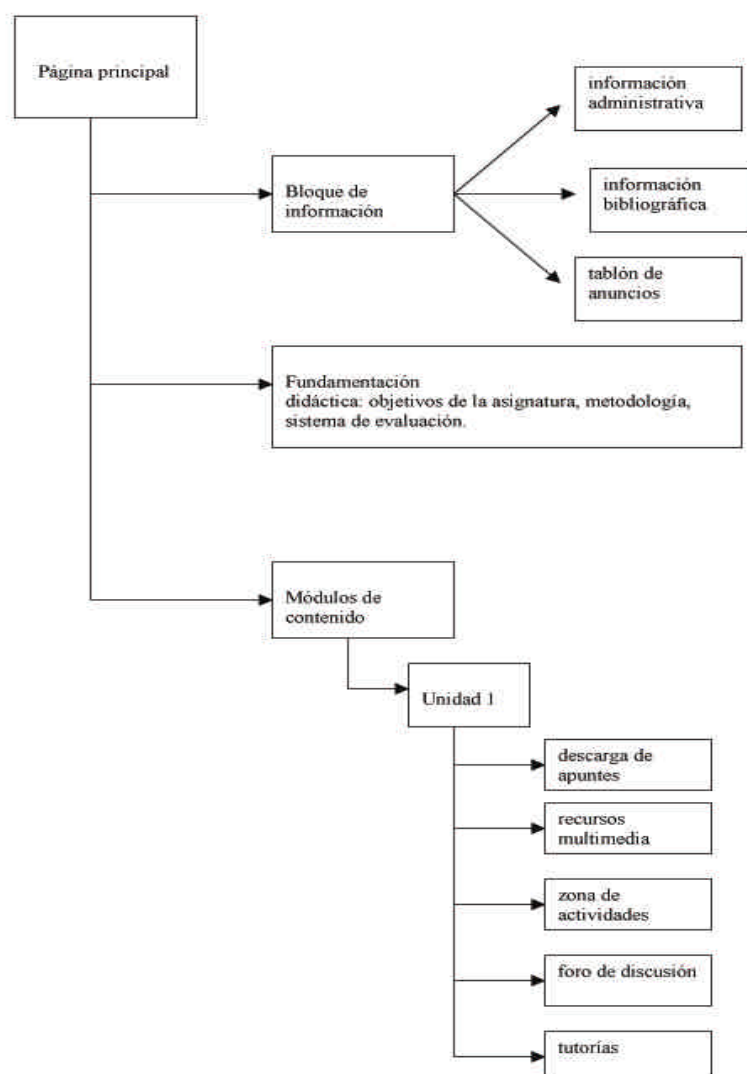
Como se anuncia en el título de este trabajo, creemos que el desarrollo de un entorno de enseñanza virtual paliaría en gran medida las dificultades a las que tenemos que hacer frente los profesores de esta asignatura. André Reboullet señaló hace ya tiempo los tres grandes inconvenientes de una clase de civilización: falta de tiempo, de materiales y de herramientas pedagógicas (Reboullet, 1997). En cierta medida, la falta de materiales se ha podido ir subsanando con la instalación de salas multimedia en las universidades y con la difusión de internet. La falta de un buen instrumental pedagógico, aunque sigue siendo importante debido a la ausencia de una reflexión profunda sobre la didáctica de la civilización, es resuelta de forma intuitiva por cada profesor recurriendo a diferentes tipos de manuales de geografía, historia, literatura, etc., y adaptándolos a las necesidades de los estudiantes de traducción. Sin embargo, como ya se ha señalado más arriba, creemos que la falta de tiempo es el factor que afecta en mayor medida a la calidad de nuestra enseñanza. La principal utilidad de este entorno virtual es la de liberar a las clases presenciales de una serie de tareas que los estudiantes pueden realizar de forma autónoma a través de internet. Las horas de clase de que disponemos son muy valiosas como para malgastarlas limitándonos a transmitir información, ya que existen ya múltiples herramientas que nos permiten hacer llegar a nuestros alumnos los materiales didácticos —tanto los apuntes teóricos como el resto de recursos de apoyo—. La utilización de las nuevas tecnologías en la transmisión de la información nos permite, en consecuencia, aumentar el rendimiento de las clases, pues los alumnos asistirán a ellas habiendo adquirido previamente una serie de nociones que se desarrollarán con más detalle durante las horas asistenciales².

Por obvio que pueda resultar, antes de cualquier otra consideración técnica debemos recordar un principio básico: las nuevas tecnologías no constituyen una finalidad en sí misma, sino un instrumento para la consecución de unos determinados objetivos pedagógicos. Es necesario tenerlo siempre presente en el diseño de un entorno virtual, pues con frecuencia se desarrollan páginas *web* educativas en las que el abuso de las herramientas informáticas tiene

² Aunque haya sido la falta de tiempo lo que nos haya impulsado al desarrollo de un entorno virtual, la aplicación de las nuevas tecnologías nos ha permitido igualmente crear nuevas herramientas pedagógicas muy rentables, como se explicará más abajo. Esta doble utilidad del entorno virtual —ganar tiempo y, al mismo tiempo, constituirse en un buen instrumento didáctico— es lo que nos ha llevado a decantarnos por este canal de transmisión de documentos frente a otros más tradicionales, como las clásicas fotocopias.

efectos contraproducentes. Sin una reflexión pedagógica previa, las nuevas tecnologías, lejos de mejorar la calidad de la enseñanza, la empeoran. La vistosidad de muchas de estas herramientas suele entusiasmar a quienes se acercan a ellas por primera vez, y les incita con frecuencia a utilizarlas masivamente sin preguntarse ni siquiera para qué sirven y cuál es su rendimiento. El proceso debe ser el contrario: tras un minucioso diagnóstico de nuestras necesidades como docentes, debemos seleccionar tan sólo los instrumentos tecnológicos que mejor cumplen los objetivos para los que se utilizan.

La estructura del entorno de enseñanza virtual, basada en los modelos propuestos por Góngora Rojas (1998), es la siguiente:



Como se aprecia en la ilustración anterior, el entorno virtual está dividido en tres grandes bloques: el bloque de información, el de fundamentación didáctica y el de módulos de contenido. En el primero de ellos figura la información administrativa de la asignatura (nombre y dirección electrónica del profesor, horario de tutorías, calendario de exámenes, etc.), información bibliográfica (en la que se incluyen igualmente direcciones de internet) y un tablón de anuncios virtual. En el bloque de fundamentación didáctica se informa a los alumnos de los objetivos de la asignatura, los contenidos, la metodología y el sistema de evaluación. Para la elaboración de la guía didáctica que se encuentra accesible en este bloque se puede recurrir igualmente a herramientas informáticas diseñadas para este propósito — pensamos especialmente en el *software* que permite organizar los contenidos de la asignatura mediante mapas conceptuales, ya que estas presentaciones hacen que la consulta de este documento resulte más amena para los propios estudiantes³—. La vistosidad de los mapas conceptuales, además de restarle a las guías didácticas su aridez habitual, permite visualizar de una manera global los contenidos que se van a impartir en la asignatura y, lo que es más importante, captar las relaciones entre estos contenidos de un solo vistazo. De esta manera, la guía didáctica dejaría de ser un documento para el «consumo» exclusivo de docentes: nuestros alumnos no sólo se interesarían por su lectura —pues ésta les facilitaría la comprensión de los contenidos que se van a impartir durante todo el curso—, sino que podrían incluso participar en la elaboración de alguna de sus partes. Por ejemplo, la elaboración de «conceptuarios» que algunos profesores proponen como ejercicio en sus clases (Guatelli-Tedeschi, 2003), es en última instancia una organización de contenidos, por lo que el resultado de esta actividad podría reciclarse para su utilización en la guía didáctica de la asignatura. Nos parece necesario involucrar al alumnado en la elaboración de este documento porque en un entorno virtual se fomenta la autogestión del aprendizaje por parte de los estudiantes, por lo que resulta imprescindible que éstos sean conscientes de la organización didáctica de la asignatura para poder tomar sus propias decisiones.

³ Ofrecemos algunas direcciones en las que encontrar herramientas de creación de mapas conceptuales para la elaboración de unidades didácticas:

- <http://cmap.ihmc.us/>
- <http://www.unex.es/didactica/MC/>
- <http://www.conceptsystems.com/>
- <http://www.inspiration.com/home.cfm>
- <http://www.mindjet.com/eu/>
- <http://www.banxia.com/>

El tercer bloque del entorno virtual —el de módulos de contenidos— es el más consultado y el que alberga más documentos, por lo que merece una estructura especial. Este bloque dispone de una página inicial que centraliza el acceso de los estudiantes a las distintas unidades en que se divide la asignatura. En cada una de estas unidades, además de los apuntes teóricos, se puede acceder a los materiales multimedia que ilustran o amplían los apuntes. También existe un foro de discusión exclusivo para cada tema cuyo uso y utilidad describimos más adelante. Nos parece necesario subrayar que el acceso de los estudiantes a los diferentes módulos está controlado por el profesor, de manera que siempre será éste quien determinará la temporalización de la asignatura y el momento más adecuado para que los alumnos reciban el contenido de cada tema. Esta posibilidad de abrir o cerrar los módulos para que sólo sean consultados cuando más conveniente resulte desde el punto de vista pedagógico distingue nuestro entorno virtual de otros proyectos de enseñanza a distancia. En nuestro caso, no se pretende en absoluto la virtualización total de la asignatura⁴, sino la utilización de internet como una herramienta de apoyo para la docencia presencial.

Al comenzar un nuevo tema los alumnos descargan desde internet los apuntes teóricos correspondientes y, tras haberlos consultado, deben indicar en el foro de discusión cuáles son sus expectativas acerca del contenido que se explicará en clase —la participación se fomenta haciendo que las intervenciones de los estudiantes formen parte de la evaluación—. De esta manera, el profesor ya conoce con antelación los aspectos que han suscitado más interés, las dudas de sus alumnos, o los errores que han cometido en la interpretación de los documentos. Existen múltiples estrategias que se han revelado muy fructíferas para que el profesor sea consciente de los conocimientos previos del alumnado acerca de cada tema, lo que éstos esperan de él y, al mismo tiempo, fomentar el debate. La «lluvia de ideas» tras la lectura de un texto concreto suele ser una actividad que incita a los estudiantes a participar en tareas basadas en el aprendizaje colaborativo. La actividad debe comenzar con la presentación por parte del profesor del tema en cuestión o de una pregunta de análisis, así como de la explicación de las reglas de funcionamiento del foro y la duración de cada tema. Por ejemplo, una actividad que todos los años suscita una alta participación entre los alumnos consiste en mostrarles una serie de estadísticas sobre la participación de la mujer en distintos sectores del mundo laboral en Francia. Una vez que han constatado la desigualdad social que existe en

⁴ En cualquier caso, esta posibilidad no se descarta para el futuro. Pensamos especialmente en aquellos alumnos Erasmus a los que les resultaría de gran utilidad poder cursar esta asignatura desde el extranjero.

este ámbito, han de participar en el foro aportando posibles soluciones para corregirla. El debate sobre las medidas basadas en cuotas femeninas en partidos políticos o empresas es uno de los primeros en surgir. Lo interesante de este tipo de discusiones «virtuales» es que la utilización del foro de discusión en internet no es incompatible con que el debate se continúe posteriormente en clase. Al contrario, los debates que se inician en internet generan con frecuencia más intervenciones en las aulas y éstas suelen estar más fundamentadas, lo que pone de relieve la idoneidad del trabajo colaborativo: puesto que las intervenciones quedan registradas en el foro, los alumnos pueden ir construyendo opiniones más elaboradas a partir de las ideas de los compañeros, tanto cuando coinciden con ellos como cuando discrepan. El hecho de que la discusión haya comenzado antes de la clase hace que los estudiantes pierdan miedo a participar en el aula, pues ya conocen cuáles serán las reacciones de sus compañeros y no hay temor a romper el hielo.

Las *weblogs* o *blogs* —traducidas al español como «bitácoras»— son otro buen ejemplo de actividad colaborativa muy útil para fomentar la participación. Se trata de páginas web colectivas que se van creando a partir de los comentarios que dejan en ellas los usuarios. Las *blogs* constituyen un fenómeno relativamente nuevo, pero se han popularizado con una gran rapidez y permiten un gran número de aplicaciones en la enseñanza. Las *blogs* periodísticas, por ejemplo, se adaptan bien a uno de los objetivos de la asignatura de civilización: hacer que los alumnos sigan la actualidad francesa. Divididos en grupos de trabajo, cada uno de ellos será responsable durante una semana de introducir en la *blog* las noticias que considere más relevantes. El resto de los compañeros reaccionará a dichas noticias con sus opiniones personales o aportando artículos de otros diarios que le hayan dado un tratamiento diferente al mismo acontecimiento. Otra actividad interesante a la que se prestan las *blogs* son las recopilaciones de artículos de la prensa francesa que traten sobre España y, viceversa, de artículos españoles que analicen la realidad francesa. Estas recopilaciones son útiles para ver cuál es la imagen de España o de Francia que existe en cada uno de estos dos países. La virtualización de este tipo de actividades permite que se puedan llevar a cabo de forma conjunta con otras materias en las que las revistas de prensa son habituales, como las asignaturas de interpretación.

Puesto que los apuntes teóricos ya se han transmitido antes de comenzar la clase y el debate ya se ha iniciado previamente en internet, podemos centrarnos durante las horas presenciales en la construcción del conocimiento a partir de los documentos enviados y, sobre

todo, en la aplicación de dicho conocimiento cultural a la resolución de problemas en el proceso de traducción, pues no debemos olvidar que nuestra asignatura se enmarca en un cursus de traducción e interpretación. Así pues, este entorno virtual permite también una relación más estrecha entre teoría y práctica. Por ejemplo, las explicaciones sobre la multiculturalidad de la sociedad francesa van precedidas de la lectura de un texto periodístico de actualidad en el que se ponen de manifiesto algunos de los problemas sociales que genera la convivencia de diferentes comunidades —una noticia, por ejemplo, sobre la expulsión de centros de enseñanza públicos de alumnas musulmanas por llevar velo—. Además de expresar en el foro sus opiniones acerca de estos asuntos que suscitan con facilidad la polémica, los estudiantes deben proponer una traducción de dicha noticia para su publicación en un diario español. Durante el proceso de traducción, son frecuentes las dudas sobre la actitud que tienen que adoptar antes las referencias extralingüísticas presentes en el texto de salida —aclarar referencias a textos legales franceses o a personajes públicos para facilitar la comprensión al lector español, adaptar o mantener el nombre de instituciones públicas, etc.—. Lejos de ofrecer recetas de traducción, somos partidarios de responder a las dudas de los alumnos con nuevas preguntas que inciten a la reflexión. Les pedimos, por ejemplo, que mediten sobre la función que la traducción va cumplir el supuesto diario en el que habría de publicarse; sobre la imagen que dicho diario desea transmitir de la sociedad francesa —¿se desea utilizar la noticia sólo para ilustrar los problemas de la multiculturalidad, o bien como un ejemplo de lo que habría de hacerse o no ante una situación similar en España, es decir, para respaldar con la noticia la línea editorial del diario?—; sobre cómo las elecciones léxicas de la traducción influirán en la visión que se ofrece de la cultura extranjera, etc. Se trata de un ejercicio que les demuestra a los alumnos no sólo la mediación cultural que subyace en el proceso de traducción, sino también la naturaleza profundamente social de la labor traductora: se traduce para una finalidad concreta, desde unos prejuicios acerca de la cultura extranjera y de la nuestra, desde una determinada concepción de la traducción, etc. En otras palabras: si bien la asignatura de civilización puede enfocarse como una herramienta para la traducción, también la práctica de la traducción forma parte del objeto de estudio de esta materia: el concepto de traducción de cada sociedad, la evolución de dicho concepto, los cambios en la

forma de traducir... son también parte de la cultura de cada colectivo, y por ello deben ser estudiados igualmente en esta asignatura⁵.

De lo expuesto hasta el momento se deduce que el modelo pedagógico que proponemos para este entorno virtual, según la clasificación de Mason (1998), es fundamentalmente el *transmisivo*, es decir, aquel que tiene como principal finalidad la transferencia de información, pues pensamos que lo virtual no debe sustituir completamente a lo presencial. Internet será, por lo tanto, un mero apoyo a las clases en el aula, que seguirán siendo el elemento central de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, aunque nos limitemos a utilizar las nuevas tecnologías para la transmisión de documentos, el recurso a las herramientas informáticas entraña inevitablemente ciertos cambios metodológicos que no se pueden obviar —y que, reconozcámoslo, exigen una mayor dedicación por parte del profesorado en tiempo y en esfuerzo—. Por ejemplo, la creación de un foro en el que los estudiantes entablan debates sobre los contenidos de la asignatura obliga al profesor a asumir funciones esencialmente dinamizadoras, tanto en el entorno virtual como en la continuación de estos debates en el aula —es necesario dirigir la discusión hacia los aspectos más relevantes del tema, responder a las preguntas que surjan durante el debate, etc.—.

Como ya se ha señalado anteriormente, junto con los apuntes teóricos de cada tema, los estudiantes consultan una serie de materiales multimedia que ilustran y amplían dichos contenidos (artículos de periódico, grabaciones digitalizadas de extractos de documentales, reportajes de telediarios, canciones, mapas animados, fotografías, etc.)⁶. Aunque todos estos materiales se vienen utilizando ya desde años en las clases de civilización, la utilización del

⁵ Lo que nos lleva justamente a poner en entredicho la metáfora de la *mediación* para dar cuenta del proceso traslativo. Considerar la traducción como parte integrante de las prácticas culturales —es decir, como una labor determinada por las normas sociales— incitaría a enfocarla no tanto como un *travase* de un texto de una cultura a otra, sino más bien como el resultado textual generado por la forma como cada sociedad mira hacia el exterior (Martín de León, 2003).

⁶ No entramos ahora en especificaciones técnicas sobre la grabación de audio y vídeo digital y los formatos más adecuados para su transmisión por internet. Son cada vez más las universidades que ponen a disposición de los profesores un campus virtual con personal especializado a su cargo, de manera que las dificultades técnicas para la virtualización de los materiales dejan de ser un escollo. En cuanto a los posibles problemas de derechos de autor para difundir estos materiales multimedia en el entorno virtual, citamos la legislación vigente sobre este tema. Según el Artículo 32 del «Real Decreto Legislativo» 1/1996, de 12 de abril con las modificaciones hechas al mismo por la Ley 5/1998 del 6 de marzo y la Ley 1/2000 de 7 de enero: «Es lícita la inclusión en una obra propia de fragmentos de otras ajenas de naturaleza escrita, sonora o audiovisual, así como la de obras aisladas de carácter plástico, fotográfico figurativo o análogo, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis, comentario o juicio crítico. Tal utilización sólo podrá realizarse con fines docentes o de investigación, en la medida justificada por el fin de esa incorporación e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra utilizada».

entorno virtual para su difusión tiene varias ventajas. Junto con el ya señalado ahorro de tiempo en la clase presencial, hay que señalar igualmente que los estudiantes podrán consultarlos cuantas veces quieran, de manera que se fomenta la autogestión por parte del alumno y, por ende, se permite la coexistencia en una misma asignatura de múltiples estilos de aprendizaje. Por otra parte, puesto que todos estos recursos multimedia quedan almacenados en el entorno virtual de forma permanente, pueden seguir utilizándose en las explicaciones de temas posteriores.

La conocida tesis de McLuhan —el medio es el mensaje— nos permite apuntar una ventaja más: al cambiar el canal de transmisión se altera igualmente el contenido, en este caso mejorándolo. Por ejemplo, los llamados «objetos de aprendizaje» elaborados mediante los *applets* de Java permiten presentar mapas animados del relieve en los que se visualiza con mucho más realismo la evolución de los accidentes geográficos de un país a lo largo de las eras hercinianas. En otras palabras, la naturaleza multimedia de internet resulta idónea para la multidisciplinariedad de la asignatura de civilización, en la que la combinación de recursos audiovisuales y gráficos mejora los procesos de aprendizaje: aunque sólo se utilice como un medio de transmisión de materiales, los contenidos de esta materia se ven modificados por el canal utilizado. Tres son las características más novedosas que un entorno de enseñanza virtual aporta a los recursos clásicos en esta asignatura: integración de diversos formatos —textual, gráfico y sonoro—, facilidad de acceso a la información e interactividad (Cabero & Duarte, 1999).

Las *WebQuests* constituyen otro buen ejemplo de cómo una actividad clásica mejora al llevarse a cabo en un nuevo formato y canal de difusión. El formato de los hipertextos, gracias a los vínculos que permiten ir navegando entre varios documentos o entre distintas secciones de un mismo texto, realza el valor de algunos ejercicios que hasta ahora se venían realizando en formatos tradicionales. Creemos que las *WebQuest* —literalmente «búsquedas en la red»— mejoran las clásicas actividades de corte constructivista en las que los alumnos tienen que desarrollar conocimientos a partir de un dossier de documentos escritos o audiovisuales (Guatelli-Tedeschi, 2003). Las *WebQuest* son actividades de investigación en las que los estudiantes, a partir de una serie de recursos multimedia disponibles en el entorno virtual, tienen que analizar y sintetizar la información disponible para idear soluciones que les permitan realizar tareas concretas. Por ejemplo, se les pide que lleven a cabo la traducción de una noticia para cuya comprensión es necesario disponer de un conocimiento profundo de

abundantes referencias culturales. En lugar de dejar que el alumno recurra a la totalidad de la red para documentarse con libertad, el profesor ya les ha facilitado en el entorno virtual los documentos idóneos para comprender la noticia en cuestión. Aunque dicha actividad pueda parecer, en principio, una mera «búsqueda asistida» de información, nos parece que este ejercicio exige y desarrolla habilidades que exceden la navegación por internet o la simple consulta de documentos virtuales. El interés de las *WebQuest* radica en que «los alumnos *harán cosas* con la información» (Adell, 2004: 2). Para que el alumno no se limite a una lectura superficial y llegue realmente a *digerir* dichos documentos, resulta imprescindible que los textos que conforman el dossier presenten la misma información desde múltiples perspectivas —tanto por las diferentes opiniones de sus autores, como por la distinta profundidad con que se estudia el tema en cuestión—. Los procesos cognitivos que moviliza en el estudiante esta actividad son precisamente los más interesantes para la asignatura de civilización. Como ya se ha señalado anteriormente, uno de los objetivos esenciales de esta materia es capacitar al alumnado para crear, a partir de información *cruda*, un sistema de valores culturales, es decir, una estructura significativa o, hablando metafóricamente, un «andamio cognitivo». Y este es justamente el objetivo final de una *WebQuest*, ya que los alumnos tienen que analizar y sintetizar diversas fuentes de información para generar a partir de ellas una valoración personal y original. En definitiva, actividades como ésta permiten desarrollar un proceso básico en el aprendizaje: la transformación de la información en conocimiento, y de éste en inteligencia —entendiendo por esto último la capacidad de movilizar el conocimiento para la resolución de problemas concretos—.

El aprendizaje colaborativo que generan las *WebQuest* —pues las conclusiones a las que llegan los estudiantes quedan expuestas en el foro de discusión, de manera que todas se influyen mutuamente— ayuda a superar otro de los riesgos más frecuentes de la asignatura de civilización: ofrecer una visión excesivamente simple y homogénea de la cultura que constituye el objeto de estudio de la materia. Efectivamente, estos andamios cognitivos que acabamos de mencionar pueden llegar a ser en ocasiones muy reduccionistas, pues se convierten en rígidos armazones conceptuales que filtran la información recibida y sólo dejan pasar aquella que se adapta a las ideas preconcebidas. Al intentar transmitir el sistema coherente y significativo de los valores y creencias del colectivo que se está estudiando, se comete con frecuencia el error de reducir la complejidad interna de la sociedad a unos cuantos rasgos llamativos, que suelen coincidir con los tópicos sobre cada país. Frente a esta visión

reduccionista, conviene recurrir en las clases de civilización al enfoque sociológico de la cultura, que concibe ésta no tanto como un sistema que orienta a los individuos en la vida permitiéndoles comprender su mundo —es decir, orientación pasiva—, sino sobre todo como una lucha activa entre grupos o instituciones por imponer sus propias visiones⁷. Y si nos decantamos por este enfoque frente a otros es porque, como ya se ha dicho anteriormente, la traducción también forma parte de las luchas sociales, por lo que esta descripción sociológica de la cultura ayudará a los alumnos comprender las normas preliminares que acaban influyendo en las fases más artesanales de la práctica de la traducción. La diversidad de opiniones y conclusiones que suelen quedar reflejadas en el foro de discusión ayuda a superar los riesgos de las caricaturas, mayor en el caso de que cada estudiante trabaje de forma aislada. En el caso de que esta diversidad no surja en el foro espontáneamente, creemos que la homogeneidad de las opiniones debe convertirse en objeto de debate: el profesor —que en el foro se convierte en un mero moderador que dirige las discusiones— hará que los alumnos se cuestionen sobre las valoraciones coincidentes que un determinado rasgo de la cultura extranjera genera en la nuestra: a qué se deben estas coincidencias, cómo influyen en el proceso de traducción, qué función puede ejercer la traducción como elemento contracultural que modifique estos tópicos, etc.

Esta diversidad de opiniones tan útil para una materia como la de civilización se consigue igualmente gracias a la capacidad de los documentos multimedia para ser utilizados desde múltiples perspectivas, lo que permite que un mismo recurso didáctico genere conocimientos muy diversos en función del estudiante que lo esté utilizando en cada momento. En palabras del profesor Cabero:

En definitiva, lo que facilitan estos medios es que los receptores en la ejecución de la lectura no lineal, conocida como navegación, construyan en función de sus intereses y necesidades, sus propios cuerpos de conocimientos, pudiendo decidir también sobre los sistemas simbólicos a través de los cuales consideran oportuno recibir y relacionar los conocimientos, formando estructuras de conocimiento claramente diferentes a las previstas y planificadas por el diseñador del programa, todo ello dependiendo del nivel de libertad de movimiento que le es concedido previamente al usuario (Cabero, 1996: 205).

⁷ Esta es la dirección en la que apunta, por ejemplo, Swidler, al concebir la cultura como «un repertorio o caja de herramientas de hábitos, técnicas y estilos con los cuales la gente construye *estrategias de acción*» (cursivas nuestras) (Swidler, 1986: 273).

Así pues, lo que inicialmente constituía tan sólo un nuevo canal en la transmisión de contenidos y materiales, acaba por generar un efecto dominó que desencadena un proceso pedagógico novedoso. Si nos dejamos llevar por la inercia de estos cambios, el entorno virtual va acogiendo progresivamente nuevas actividades que transforman profundamente el papel del profesor y lo convierten en un tutor permanente. Efectivamente, cuando el entorno virtual comienza a cobrar vida, las tutorías llegan a monopolizar el trabajo del profesor. Pero ya no se trata tan sólo de las clásicas tutorías asistenciales: ahora se tutoriza todo el proceso de aprendizaje, de manera que las tutorías adquieren un nuevo sentido. Si tuviésemos que resumir los beneficios que un entorno virtual supone para la docencia de la civilización, los agruparíamos en los siguientes bloques: mejora de la organización temporal de la asignatura; mejora del enfoque pedagógico al intensificar el aprendizaje colaborativo; mejora de los materiales; y mejora de las tutorías.

En este sentido, el actual proceso de convergencia europea por el que han de pasar las universidades españolas supondrá un empujón beneficioso para la asignatura de civilización, puesto que el espíritu pedagógico que impulsa esta convergencia responde justamente a las necesidades de esta materia. Recordemos que el establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos no responde exclusivamente al deseo de facilitarles a los estudiantes la equivalencia de los estudios realizados en otros países de la Unión Europea. Es cierto que estos créditos ECTS constituyen un instrumento para conseguir una mayor integración educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior, pero caeríamos en un grave error si enfocamos esta reforma como una mera modificación administrativa en el recuento de créditos por asignatura y titulación, o en el número de horas que le corresponden a cada crédito. Se trata, por el contrario, de una profunda transformación metodológica consistente en restarle protagonismo a las horas lectivas para concedérselo al trabajo del estudiante y a la capacidad de autogestión de éste. Puesto que el crédito europeo dejará de ser una unidad de medida temporal de las horas de clase y pasará a medir y valorar el trabajo y las destrezas adquiridas por los estudiantes, será necesario que el profesorado tutorice de forma mucho más minuciosa los procesos de adquisición de conocimientos y competencias. En otras palabras: este nuevo acercamiento pedagógico implicará un movimiento del foco de atención, que pasará de los procesos de enseñanza a los procesos de aprendizaje. Estos principios en los que se sustenta el EEES son justamente los que se ven potenciados por el desarrollo de los entornos virtuales de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Adell, Jordi. 2004. «Internet en el aula: las *WebQuests*» en *Eduotec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17, consultado el 23 de noviembre de 2004, <<http://edutec.rediris.es/Revelec/revelec.htm>>
- Cabero, J. 1996. «Navegando, construyendo: la utilización de los hipertextos en la enseñanza» en *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa II*, Cabero, J. y otros (coords), Sevilla, SAV-CMIDE, 201-226.
- Cabero, J. y Duarte, A. 1999. «Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia» en *PixelBit*, 13, 23-45.
- Góngora Rojas, A. 1998. «Experiencia piloto del taller virtual de creación de páginas web» en *Pixel Bit*, 18, 63-70.
- Guatelli-Tedeschi, Joëlle. 1996. «Vindicación del estudio de la civilización en la facultad de traducción e interpretación» en Vázquez, J. L. y Lozano, C. W. (ed.) *Actas de las I jornadas sobre diseño curricular del traductor e intérprete*. Granada: Facultad de Traducción e Interpretación, 285-298.
- Guatelli-Tedeschi, Joëlle. 2003. «El dossier de civilización: de las exigencias a las ambiciones. Por una civilización del *slow food*» en *Sendebarr*, 14, 61-77.
- Lamo de Espinosa, Emilio. 1995. «Fronteras culturales» en Emilio Lamo de Espinosa, (ed.) *Culturas, Estados, ciudadanos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mason, R. 1998. *Models of Online Courses*, consultado el 4 de octubre de 2004 <http://www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue/Masonfinal.htm>
- Martín, C. 2003. «¿Barreras culturales o modelos mentales? La metáfora del traslado en los estudios de traducción» en Muñoz, Ricardo (ed.) *Actas del primer congreso internacional de la AIETI*. Granada: AIETI, 79-99.
- Reboullet, A. y Tétu, Michel. 1977. *Guide culturel: civilisations et littératures d'expression française*. Paris: Hachette.
- Santoyo, Julio César. 1994. «Traducción de cultura, traducción de civilización» en Hurtado, Amparo (ed.) *Estudis sobre traducció*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Swidler, A. 1986. «Culture in Action; Symbols and Strategies», en *American Sociological Review*, 51, 273-286.
- Vidal Claramonte, A. 1995. «La cultura como unidad de traducción» en *Pragmalingüística*, 3-4, 187-203.