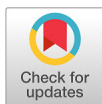


Secuencia evaluativa gamificada para la formación profesional en traducción: un abordaje innovador desde el Cono Sur¹



Ileana Yamina Gava

yamina.gava@unc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0004-3561-3445>

Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina

Candela Blanco

candela.blanco@unc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0008-4093-7320>

Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina

Kemel Karim Cobresle

kemel.cobresle@mi.unc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0009-1053-4149>

Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina

Resumen

Las propuestas gamificadas para optimizar el aprendizaje significativo en la formación en traducción e interpretación arrojan resultados alentadores y, a la vez, restrictivos en su alcance. Si bien se reportan múltiples beneficios sobre la gamificación para la didáctica de la traducción e interpretación, existe cierta preponderancia de estudios en contextos europeos y un vacío notable en la educación pública en Latinoamérica. Frente a la necesidad de visibilizar otras realidades, este trabajo presenta una secuencia gamificada de evaluación formativa, implementada en una asignatura de traducción económico-financiera de una universidad pública de Argentina. Los objetivos son caracterizar la experiencia gamificada según su eficacia para mejorar la motivación y la evaluación formativa de competencias específicas, y explorar las percepciones de los participantes (3 investigadores y 60 estudiantes) sobre esta experiencia. El proyecto se enmarca en un enfoque socioconstructivista. Se aplica una metodología cualitativa y las primeras fases de la investigación basada en diseño con notas de campo y encuestas como instrumentos coadyuvantes. Los resultados evidencian los componentes

1 Área de investigación: “Gamificación: uso del diseño de plataformas interactivas para la enseñanza y el aprendizaje de traducción especializada”. Proyectos de investigación: (2022) “Experiencias de aprendizaje interactivas y gamificadas: diseño e implementación en las clases de lengua inglesa y traducción”, (2021) “Recursos digitales, materiales teórico-prácticos y gamificación para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la traducción en las aulas virtuales de las carreras de grado de inglés”, en el marco del Programa de Formación de Investigadores de la Facultad de Lenguas. Resoluciones Decanales N.º 977/2022 N.º 716/2021. Proyectos avalados y subsidiados por la Prosecretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

clave de la secuencia gamificada que facilitaron los procesos evaluativos de competencias trasláticas y digitales. Se dilucidaron armonías y divergencias entre la intención pedagógica de la propuesta y las vivencias de los estudiantes. Estos hallazgos sirven de base para perfeccionar el diseño pedagógico a futuro. El estudio arroja luz sobre los beneficios de una experiencia lúdica innovadora, cuyas implicancias podrían trascender el contexto de esta propuesta.

Palabras clave: didáctica de la traducción, competencia traductora, evaluación formativa, gamificación, traducción económico-financiera

Gamified Formative Assessment Design for Professional T Training: Innovative Insights from the Southern Cone

Abstract

Gamification has emerged as a promising approach to foster meaningful learning in translation and interpreting training, yet its scope remains limited. Although numerous studies highlight gamification benefits in translator and interpreter training, most of these studies were carried out in European contexts, leaving a significant gap in Latin American public education. To address the need to shed light on other contexts, this study presents a gamified formative assessment sequence implemented in an economic and financial translation course at a public university in Argentina. The aim is twofold, namely, to evaluate the effectiveness of this gamified experience in enhancing students' motivation and formative assessment of specific competencies, and to examine participants' perceptions (three researchers and sixty students) regarding this experience. Framed within a socio-constructivist perspective, the study adopted a qualitative methodology grounded in the initial phases of design-based research, using field notes and surveys as complementary research instruments. The results highlight key components of the gamified sequence that supported the assessment of both translation and digital competencies. They also reveal areas of convergence and divergence between the pedagogical aims of the design and students' experiences. These findings provide valuable input to refine this pedagogical design in the future. Finally, the study underscores the benefits of gamification as an innovative learning experience, the implications of which may extend beyond the immediate context of this research.

Keywords: translator training, translation competence, formative assessment, gamification, financial-business translation

Gamification dans l'évaluation pendant la formation en traduction : une approche novatrice depuis le Cône Sud

Résumé

Les propositions des séquences gamifiées pour optimiser l'apprentissage significatif pendant la formation de traducteurs et d'interprètes rapportent des résultats encourageants, même si leur portée reste limitée. Si de nombreux bénéfices ont été observés et rapportés concernant la mise en œuvre d'une gamification en didactique de la traduction et de l'interprétation, notamment en contexte européen, un manque est perçu pour ce qui est du système universitaire public latinoaméricain. Face à la nécessité de mettre en lumière d'autres réalités, ce travail présente une séquence d'évaluation formative gamifiée, mise en œuvre dans le cadre d'un cours de traduction économique et financière dispensé dans une université publique argentine. Les objectifs sont deux : caractériser une expérience gamifiée (en fonction de son efficacité pour augmenter la motivation et pour optimiser l'évaluation formative sur des compétences

spécifiques), ainsi qu'explorer les perceptions des participants (3 chercheurs et 60 étudiants) concernant cette expérience. Le projet est encadré dans une approche socio-constructiviste. Une recherche qualitative et les premières étapes de la recherche orientée par la conception sont appliquées, avec des prises de notes de terrain et des enquêtes comme techniques complémentaires. Les résultats montrent les éléments clés de la séquence gamifiée qui ont facilité des processus d'évaluation des compétences en traduction ainsi que des compétences numériques. Des points de convergence et de divergence entre l'intention pédagogique de la proposition et le vécu des étudiants ont été relevés, lesquels contribueront à perfectionner la conception pédagogique future. Ce travail offre un éclairage nouveau sur les bienfaits d'une expérience ludique novatrice, dont les conséquences pourraient dépasser le cadre de cette proposition.

Mots-clés : didactique de la traduction, compétence en traduction, évaluation formative, gamification, traduction économique-financière

Sequência didática de avaliação formativa com gamificação para a formação profissional em tradução: uma abordagem inovadora desde o Cone Sul

Resumo

As propostas de gamificação voltadas a potencializar a aprendizagem significativa na formação em tradução e interpretação apresentam resultados promissores, embora limitados em seu alcance. Apesar de se relatarem múltiplos benefícios da gamificação na didática da tradução e da interpretação, observa-se uma predominância de estudos em contextos europeus e uma lacuna notável na educação pública latino-americana. Diante da necessidade de dar visibilidade a outras realidades, este trabalho apresenta uma sequência gamificada de avaliação formativa, implementada em uma aula de tradução econômico-financeira de uma universidade pública da Argentina. Os objetivos são dois: caracterizar a experiência de gamificação em termos de sua eficácia para aprimorar a motivação e a avaliação formativa de competências específicas, bem como explorar as percepções dos participantes (3 pesquisadores e 60 estudantes) sobre essa experiência. O projeto está fundamentado em uma perspectiva socioconstrutivista. Adota-se uma abordagem qualitativa e as fases iniciais da pesquisa baseada em design, com utilização de notas de campo e questionários como metodologia complementar. Os resultados evidenciam os componentes-chave da sequência que favoreceram processos avaliativos de competências tradutórias e digitais. Foram identificadas convergências e divergências entre a intencionalidade pedagógica da proposta e as vivências dos estudantes. Esses achados oferecem contribuições relevantes para o aperfeiçoamento do desenho pedagógico em iniciativas futuras. O estudo destaca os benefícios de uma experiência lúdica inovadora, cujas implicações poderiam transcender o contexto específico desta proposta.

Palavras-chave: didática da tradução, competência tradutória, avaliação formativa, gamificação, tradução econômico-financeira

Introducción

Educar es asumir un compromiso social real y concreto. En la educación superior, responder a escenarios globales cambiantes exige un uso reflexivo de las tecnologías digitales, no solo como herramientas, sino también como medios para renovar y transformar las prácticas pedagógicas. Como señala Ramos-Zaga, “la educación digital está evolucionando más allá de los avances tecnológicos, pues abarca diversas innovaciones en el ámbito académico, los planes de estudio, las organizaciones y las estructuras” (2024, p. 46), lo que refuerza la necesidad de entender la digitalización como un proceso de cambio profundo.

Esta transformación no se limita a cuestionar los paradigmas educativos tradicionales —anclados en modelos transmisivos y jerárquicos y en sistemas punitivos—, sino que se basa en una reconfiguración epistémica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, las propuestas contemporáneas se ven impulsadas por dinámicas socioculturales y por nuevas ecologías que generan escenarios de aprendizaje donde la hibridación de medios, prácticas y saberes favorece un mestizaje pedagógico que integra lo digital, lo presencial y lo mediado por tecnologías emergentes (Ferrarelli, 2021).

En el ámbito de la educación superior, existen enfoques innovadores que, desde una perspectiva sistémica y dialéctica, replantean la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación como procesos interdependientes y sinérgicos. Surge así un notable interés por la evaluación formativa, entendida no solo como un mecanismo de retroalimentación, sino también como una estrategia que amplía las posibilidades didácticas y redefine los límites tradicionales del aprendizaje (Anijovich y Capelletti, 2018).

En este contexto de transformaciones tecnopedagógicas, la gamificación se consolida como una metodología activa que integra, de

manera intencional, dinámicas, mecánicas y componentes propios de los juegos en contextos educativos (Werbach y Hunter, 2015), como el universitario, donde el juego no ha ocupado históricamente un lugar central, a diferencia de lo que sucede en niveles iniciales. Desde esta perspectiva, la gamificación supone recuperar formas de interacción lúdicas para resignificar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Particularmente, en el ámbito de la formación en traducción e interpretación, esta metodología ofrece un enfoque prometedor para fomentar el desarrollo y la evaluación de competencias específicas, incrementar la motivación y atender a necesidades de aprendizaje particulares.

En esta línea se inscribe el presente estudio, gestado en el seno de dos proyectos impulsados por el Programa de Formación de Investigadores de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Gava y Spataro, 2022; Spataro y Gava, 2021). Ambos proyectos indagaron el uso de herramientas y juegos digitales para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y de la traducción, cuyos resultados evidenciaron cierta falta de motivación por parte del estudiantado para participar de manera activa en actividades de práctica de la lengua y de la competencia traductora (CT) mediante la gamificación (Gava *et al.*, 2021; Gava *et al.*, 2022).

Con el propósito de ampliar y profundizar estas indagaciones, nuestra investigación plantea las siguientes preguntas: 1) ¿cómo contribuye la gamificación a la evaluación formativa de la macrocompetencia traductora, particularmente de subcompetencias como la documental, la instrumental, la estratégica, la digital y la colaborativa, dentro del ámbito económico-financiero?; 2) ¿qué elementos didáctico-metodológicos de una secuencia evaluativa gamificada son efectivos para fomentar la participación y la motivación de los estudiantes de traducción en este ámbito de especialidad?; 3) ¿cuáles son las percepciones de los participantes de esta experiencia

didáctica en relación con la implementación de la secuencia gamificada, su eficacia para la evaluación formativa, la motivación y el aprendizaje de la traducción?

A partir de estos interrogantes, los objetivos generales de este estudio son caracterizar una experiencia didáctica de evaluación formativa gamificada, conforme a su eficacia para incrementar la participación, la motivación, la aplicación de competencias específicas, y explorar las percepciones de quienes participaron en dicha experiencia.

Los objetivos específicos de este proyecto son los siguientes: 1) realizar un análisis crítico de las fortalezas y las limitaciones de una experiencia piloto gamificada para la evaluación formativa de la traducción especializada en el área económico-financiera; 2) describir el diseño de una secuencia gamificada (*The Commercial Translation Quest*) para la evaluación formativa de diversas subcompetencias traductoras y digitales específicas de la traducción en esta área de especialidad; 3) caracterizar las etapas clave de las actividades que integraron la secuencia evaluativo-formativa gamificada aplicada en este estudio; 4) identificar la aplicación de subcompetencias traductoras y digitales específicas en las producciones de estudiantes que participaron en las actividades de evaluación formativa; y 5) explorar las percepciones de los participantes en las actividades gamificadas en relación con sus roles, la motivación y la eficacia de los entornos interactivos para la evaluación formativa.

Este estudio se llevó a cabo en la asignatura Traducción Comercial—que se centra en el área económico-financiera— correspondiente a la formación reglada de grado, dictada en el tercer año del Traductorado Público Nacional de Inglés, perteneciente a una universidad pública de Argentina.

A continuación, se presentan los antecedentes que contextualizan el estudio y el marco

teórico y conceptual centrado en la competencia traductora, la evaluación formativa y la gamificación. Seguidamente, se detalla el diseño metodológico aplicado y se analizan los resultados obtenidos. Finalmente, se discuten los hallazgos, se exponen las conclusiones y se sintetizan las principales aportaciones e implicaciones de la investigación.

1. Antecedentes

La gamificación es un campo de estudio emergente en la didáctica de la traducción, con potencial para transformar los procesos formativos, mediante estrategias innovadoras que vinculan el aprendizaje con la práctica profesional. La investigación realizada hasta el presente ha dado origen a diversas propuestas metodológicas.

En la formación en traducción especializada existen trabajos pioneros, como el diseño de un modelo basado en escenarios profesionales, llevado a cabo por Gutiérrez-Artacho y Olvera-Lobo (2016), que integra competencias individuales, instrumentales y académicas mediante mecánicas de juego aplicadas a la traducción científica y técnica, y cuyos resultados evidenciaron altos niveles de motivación, particularmente en relación con la evaluación continua y el trabajo colaborativo.

En una línea similar, Romana García (2018) desarrolló Traducistán, un entorno ficticio que simula condiciones reales para la traducción económico-financiera. Esta iniciativa fue ampliada por Hernández Pardo y Romana García (2021), con un enfoque interdisciplinario que integró competencias comunicativas, tecnológicas y de gestión.

El trabajo de Alcalde Peñalver y Santamaría Urbietta (2020) para la formación en traducción médica reveló la efectividad de la gamificación en comparación con métodos tradicionales, en cuanto a las competencias estratégicas y temáticas en traductores noveles,

la colaboración, la motivación y la disminución del estrés estudiantil ante textos complejos.

Por su parte, Alcaide-Martínez (2023) propuso un enfoque que promueve la competencia digital y la motivación, al integrar corpus lingüísticos y herramientas de traducción automática con actividades interactivas en las plataformas Genially y Educaplay, que permiten identificar equivalencias culturales de unidades fraseológicas específicas.

En un trabajo posterior, Alcaide-Martínez (2024) empleó la inteligencia artificial generativa (IAG) en un diseño gamificado para optimizar la creación de recursos según objetivos pedagógicos. Recientemente, Alcaide-Martínez y Corpas Pastor (2024) reportaron las ventajas de vincular tecnología lingüística y mecánicas de juego para facilitar la memorización y reducir el estrés en la fase de documentación para la interpretación en el sector agroalimentario.

En conjunto, estos estudios demuestran que la gamificación optimiza la motivación y las competencias técnicas, digitales y estratégicas para el aprendizaje de la traducción especializada.

La propuesta de Mansilla y González Davies (2017) también destaca el valor de interacciones colaborativas con elementos humorísticos, aunque sin presentar datos empíricos de su implementación.

Desde otra perspectiva, Martín Matas (2020) implementó un ejercicio de simulación de encargos profesionales, que permitió desarrollar habilidades de liderazgo, colaboración y gestión entre estudiantes de diferentes niveles.

Asimismo, el estudio de Alcaide-Martínez y Taillefer (2022) sobre la percepción estudiantil validó la gamificación como metodología activa que contribuye a la motivación intrínseca para el aprendizaje de inglés en clases de traducción e interpretación.

Estos estudios coinciden en que elementos básicos de la gamificación como puntos, insignias, trabajo en equipo y desafíos progresivos potencian la participación activa y la motivación, al recrear contextos de trabajo profesional.

Otras investigaciones incluyen los trabajos de Lachat-Leal (2016, 2020) sobre localización de videojuegos y habilidades negociadoras mediante juegos de rol. Aunque la autora recomienda implementar niveles de dificultad escalables, sus resultados confirman la eficacia de la gamificación para fortalecer el compromiso de los estudiantes con su propio aprendizaje.

En una línea similar, Robinson *et al.* (2017) exploraron el uso de insignias digitales para reconocer logros académicos y estimular el debate en el aprendizaje de traducción e interpretación, con impacto positivo en la motivación intrínseca, aunque sugieren continuar explorando esta metodología en relación con el rendimiento.

Estos aportes, aunque diversos en sus enfoques y características contextuales, demuestran beneficios concretos de la gamificación en esta área, como el incremento en la motivación a través de desafíos graduales, el desarrollo de competencias específicas mediante experiencias de aprendizaje que simulan entornos profesionales y una mayor participación a partir del uso de sistemas de recompensas.

No obstante, los estudios disponibles también ponen de manifiesto limitaciones en cuanto a su alcance y contextualización, dado que la mayoría de las investigaciones se sitúan en contextos europeos, lo que deja una brecha en la educación pública latinoamericana (Gava *et al.*, 2024; Montecino-Orellana, 2023).

Ante la necesidad de explorar otras realidades, este estudio introduce una secuencia gamificada con fines evaluativos y formativos, que busca innovar las prácticas pedagógicas

en una cátedra de traducción especializada, perteneciente a una universidad pública del Cono Sur.

2. Marco teórico y conceptual

Este estudio se articula a partir de tres ejes: la competencia traductora y digital desde una perspectiva socioconstructivista, la evaluación formativa como enfoque pedagógico y la gamificación en relación con la motivación. Estas dimensiones teóricas y conceptuales guían el análisis y permiten validar la propuesta didáctica explorada.

2.1 La competencia traductora y digital: un enfoque socioconstructivista

El socioconstructivismo (Vygotsky, 1978) se configura como un paradigma beneficioso en el ámbito de la didáctica de la traducción (Király, 2000), que permite articular la dimensión social del aprendizaje, la autonomía, la resolución colaborativa de problemas auténticos y las competencias digitales (Gava, 2022; Gerding Salas y Díaz Castro, 2016; Livier Martínez de la Cruz *et al.*, 2013). Este enfoque no solo se adecua a la naturaleza dinámica e interconectada de la CT profesional, sino que además posiciona al estudiante como agente activo en proyectos y tareas auténticas y colaborativas que estimulan el desarrollo de competencias, la retroalimentación y el pensamiento crítico (Kelly, 2002; Király, 2016).

En este marco, la CT, conceptualizada por Hurtado Albir (1999, 2008, 2011) como el sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para la actividad traslativa, ha sido caracterizada en diversos modelos, como las propuestas de Kelly (2002), Göpferich (2009), Beeby *et al.* (2015), Risku (2020) y la Comisión Europea (2022), entre otros. Estos modelos incluyen una serie de subcompetencias de la CT (interlingüísticas, intralingüísticas, extralingüísticas, culturales, documentales, instrumentales, comunicativas, profesionales y

estratégicas) que se desarrollan de manera integrada y se adaptan a entornos profesionales y educativos dinámicos.

El aporte de Kelly (2002) se destaca por incluir la subcompetencia interpersonal en su modelo curricular, que es esencial para nuestro estudio. TransComp (Göpferich, 2009), por su parte, incorpora la competencia psicomotora (automatización de destrezas técnicas) y la activación de rutinas de traducción (recuperación de equivalentes). El grupo PACTE (Beeby *et al.*, 2015) desarrolla un modelo holístico de aplicación generalizada en la didáctica de la traducción. Este enfoque de la CT se basa en cinco subcompetencias: bilingüe (conocimiento pragmático-textual), extralingüística (saberes enciclopédicos y temáticos), de conocimientos sobre traducción (principios profesionales y de transferencia), instrumental (gestión de recursos tecnológicos) y estratégica (reguladora del proceso y compensación de déficits), complementadas con componentes psicofisiológicos (memoria, actitudes, creatividad).

El modelo de Risku (2020) es de especial interés, porque propone un enfoque pragmático-cooperativo estructurado en cuatro módulos interrelacionados: 1) constitución de macroestrategias (anticipación de situaciones comunicativas meta), 2) integración de información (contraste intertextual y evaluación documental), 3) planificación y decisión (coherencia intratextual), y 4) autorregulación (evaluación metacognitiva). Esta autora aporta un análisis profundo de la cognición situada, que enfatiza la interacción dinámica entre el traductor, los artefactos (ej. herramientas tecnológicas) y el contexto socioprofesional.

Por último, el marco de competencias para la traducción de la Comisión Europea (2022) complementa estas contribuciones y define la CT de manera integral, yendo más allá de la transferencia lingüística, para incorporar un conjunto complejo de habilidades. Estas incluyen

competencias estratégicas, temáticas y metodológicas aplicadas en todas las fases del proceso traductor: desde el análisis previo del texto y la investigación, hasta la mediación cultural, la justificación de decisiones, el control de calidad y la posesición de traducciones automáticas. Este enfoque enfatiza en la preparación de los futuros profesionales ante las demandas de un mercado laboral diverso y digitalizado, para que sean capaces de integrar el conocimiento humano con los aportes de la tecnología computacional.

En relación con la adquisición de la CT, se considera que las competencias digitales son parte de las experiencias de aprendizaje. Cosgrove y Cachia (2025) ofrecen un marco de referencia actualizado que conceptualiza la *competencia* como “el conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten interactuar de manera segura, crítica y responsable con las tecnologías digitales en entornos de aprendizaje, trabajo y participación social” (p. 5, traducción propia). Este marco está compuesto por cinco áreas de competencia fundamentales: la búsqueda, evaluación y gestión de información; la comunicación y colaboración; la creación de contenido; la seguridad, el bienestar y el uso responsable de la tecnología y la información; y la identificación y resolución de problemas.

Según se evidencia en la implementación de la experiencia gamificada que se describe más adelante en este trabajo, la aplicación de estas áreas competenciales específicas coadyuva al método traductor y a la aplicación de la CT en las actividades de evaluación formativa propuestas.

En síntesis, los componentes y las subcompetencias que integran la CT y la competencia digital se complementan y reflejan las exigencias complejas de los contextos de formación, las dinámicas del mercado y el papel multifacético de la persona que traduce.

2.2 Evaluación formativa

En los últimos años, en línea con la revolución tecnológica y el compromiso renovado con el cambio educativo, el interés creciente por la evaluación formativa permite trazar nuevos horizontes (Anijovich y Capelletti, 2018). La evaluación ya no se limita a una función meramente sumativa, sino que se concibe como un proceso que articula tres dimensiones interdependientes: realizar un análisis crítico del aprendizaje para la toma de decisiones orientadas a su mejora (Ferrarelli *et al.*, 2021), obtener información acerca de la metodología de enseñanza e integrar la dimensión calificadora propia de la educación formal (Sanmartí Puig, 2020).

En consecuencia, en la didáctica de la traducción, la evaluación formativa se concibe como una herramienta de aprendizaje significativo. Conforme a los principios propuestos por Hurtado Albir (2008), los diseños de evaluaciones formativas aplican procedimientos sistemáticos para valorar procesos, productos, habilidades y actitudes. Esta modalidad incluye instancias de retroalimentación para desarrollar la metacognición y habilita una continuidad entre las actividades de aprendizaje y las evaluaciones, mediante tareas homólogas, con criterios explícitos. Asimismo, se implementan evaluaciones auténticas, basadas en escenarios realistas, con la finalidad de fomentar la participación activa de los aprendices.

2.3 La gamificación y la motivación

En el ámbito educativo, la gamificación es una metodología activa en la que se aplican dinámicas, mecánicas y componentes propios de los juegos para incrementar el interés, la motivación, el compromiso, la interacción y la autorregulación de quienes participan en las actividades (Deterding *et al.*, 2011; Marlés-Betancourt *et al.*, 2024). La gamificación propicia, además, el aprendizaje significativo, la retroalimentación

y la evaluación formativa (Ardila-Muñoz, 2019). En la educación superior, esta metodología también puede ser utilizada para despojar a la evaluación de su carácter punitivo, pues transforma el error en una oportunidad de aprendizaje.

A su vez, consideramos que la gamificación es esencial para el desarrollo de habilidades mediante la interacción, ya que, como afirma Ardila-Muñoz (2019):

El estudiante queda inmerso en un escenario formativo que lo reta y lo recompensa a partir de sus acciones en las actividades que diseña el docente, en las cuales la promoción de una interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante se mantiene, pero en un ambiente lúdico, horizontal y solidario. (p. 80)

En consecuencia, este enfoque propicia interacciones pedagógicas horizontales en entornos lúdicos que estimulan tanto la colaboración como la motivación intrínseca para superar retos.

El mismo autor identifica doce etapas clave para la implementación efectiva de actividades gamificadas: 1) diagnóstico contextual previo que garantice la pertinencia de la propuesta pedagógica; 2) formulación clara y explícita de los objetivos de aprendizaje; 3) diseño de microactividades que integren mecánicas de juego; 4) desarrollo de una narrativa llamativa vinculada a los intereses del estudiantado; 5) establecimiento de metas individuales y colectivas; 6) estructuración de rutas de progresión con etapas definidas para alcanzar las metas; 7) mecánicas de seguimiento y retroalimentación; 8) equilibrio entre actividades colaborativas e individuales; 9) progresión de los niveles de complejidad; 10) sistemas de recompensas con reconocimiento social; 11) recompensas motivadoras complementarias para actividades grupales e individuales, y 12) la posibilidad de reintento de las actividades (Ardila-Muñoz, 2019, p. 78). Si bien estos elementos son de carácter orientativo y

permiten realizar ajustes según necesidades específicas, constituyen directrices fundamentales para implementar experiencias gamificadas que articulen la teoría y la práctica pedagógica.

Según se mencionó anteriormente en este trabajo, en la didáctica de la traducción, la gamificación se presenta como un método eficaz para promover la motivación y el compromiso del estudiante, superando enfoques tradicionales centrados en los resultados (rendimiento académico) y basados únicamente en la evaluación formal sumativa, es decir, en las calificaciones (Gava *et al.*, 2024).

La gamificación para el aprendizaje de la traducción con un enfoque socioconstructivista promueve, además, la participación activa, la colaboración y el desarrollo de habilidades traslativas y competencias digitales, y puede contribuir a la motivación en el aprendizaje, especialmente en áreas técnicas como la traducción económica y financiera, o la traducción médica y científica, entre otras. Al introducir elementos lúdicos, se facilita la apropiación de conceptos, terminología especializada y géneros textuales propios de un campo disciplinar que de otro modo podrían resultar complejos y desmotivadores para estudiantes de traducción, dado que se trata de campos del conocimiento ajenos al ámbito de la lingüística (Alcalde Peñalver y Santamaría Urbieto, 2020; Romana García, 2018).

Estas evidencias demuestran que resulta pertinente profundizar en la motivación como dimensión clave de las experiencias gamificadas, dado que existe una relación estrecha entre la motivación y el aprendizaje de la traducción (Alotaibi, 2023). Como enfatizan Werbach y Hunter (2012), la motivación intrínseca y extrínseca son complementarias en entornos académicos gamificados. Por ello, comprender y estimular las distintas formas de motivación es un aspecto fundamental para diseñar este tipo de actividades.

La *motivación intrínseca* surge del interés personal y la satisfacción vinculada con una tarea o área del conocimiento, como el placer de aprender o la curiosidad, mientras que la *motivación extrínseca* depende de factores externos, como calificaciones, recompensas y reconocimientos (Lozada-Ávila y Betancur-Gómez, 2017; War-muth, 2014). El potencial de la gamificación radica en que los elementos de juego incorporados a la actividad de aprendizaje generan, por sí mismos, satisfacción y sentido de logro, lo que estimula la motivación intrínseca.

En una propuesta más orientada al diseño, Werbach y Hunter (2015) describen un marco jerárquico tripartito, compuesto por dinámicas que ofrecen motivación a través de aspectos globales, como la narrativa o la interacción social; mecánicas que permiten estructurar la participación mediante reglas, retos o recompensas; y componentes que materializan estas dinámicas y mecánicas en elementos visibles, como puntos, avatares o distinciones simbólicas. Para el diseño de actividades gamificadas, deben emplearse los elementos adecuados según los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar.

En esta misma línea, Alcaide-Martínez y Taillefer (2022) proponen una clasificación piramidal que organiza los elementos de la gamificación de lo más general e intangible a lo más específico y concreto. En el nivel superior, estas autoras identifican las *dinámicas*, es decir, la progresión de las actividades, la narrativa, las emociones y las relaciones entre pares. En el nivel intermedio se agrupan las *mecánicas*, como los desafíos, las oportunidades, la competición y la cooperación, la retroalimentación y las recompensas. En el nivel inferior se ubican los *componentes* de la gamificación, esto es, los logros, los equipos, las tablas de clasificación, los niveles, puntos e insignias. Estas jerarquizaciones brindan herramientas para concebir actividades traductológicas que, además de evaluar la CT, pueden fortalecer el aprendizaje

sostenido mediante el refuerzo de la motivación intrínseca.

Por último, de especial relevancia para este estudio es el aporte de Campillo-Ferrer *et al.* (2020), quienes destacan que la motivación intrínseca se fundamenta en la autonomía, la competencia y la vinculación social, mientras que la motivación extrínseca se activa principalmente a través de sistemas estructurados de recompensas.

3. Método

Este estudio se inscribe en el paradigma cualitativo y adopta el enfoque de investigación basada en diseño (McKenney y Reeves, 2018; Valverde-Berrocso, 2016), caracterizado por su naturaleza situada, iterativa y orientada a la mejora de las prácticas educativas en entornos mediados por tecnologías digitales (Benito y Salinas, 2016).

Se adoptó un diseño mixto, para captar la complejidad del fenómeno (Rinaudo y Donolo, 2010), que también implicó cierta sensibilidad teórica para integrar los conceptos del marco teórico del que se parte con las caracterizaciones que emergieron de este estudio. Esto permitió identificar características específicas de la experiencia de aprendizaje y explorar las opiniones de los participantes en cuanto a las potencialidades y áreas a mejorar de la propuesta de evaluación formativa.

Este enfoque se adecua al diseño, implementación y evaluación de la gamificación en un contexto concreto, cuyos hallazgos contribuirían a abordar problemáticas específicas de la didáctica de la traducción en clases numerosas de universidades públicas de países en desarrollo.

3.1 Contexto

La secuencia se implementó en la asignatura Traducción Comercial, de la carrera de Traductorado Público Nacional de Inglés, en una

universidad pública de Argentina. La cohorte total estaba conformada por tres grupos numerosos (aproximadamente 80 estudiantes cada uno).

Para esta investigación, se seleccionó uno de los grupos, mediante un muestreo no probabilístico. También participaron dos docentes-investigadoras y un estudiante-investigador, vinculado al proyecto como miembro novel y exalumno de la cátedra.

La asignatura se dictó en un aula multimedia, equipada con computadoras individuales, lo que garantizó el desarrollo de la propuesta en modalidad presencial y la integración, en el mismo espacio, de foros, entornos hipermediales y herramientas colaborativas en línea, sin depender exclusivamente de dispositivos personales ni del acceso a internet fuera de la institución.

3.2 Fases

De acuerdo con el marco propuesto, la investigación se estructuró en cuatro fases, que se presentan de manera esquemática en la Figura 1.

- *Fase 1: análisis crítico de la experiencia piloto.* Durante 2023, se implementó el prototipo inicial de la secuencia gamificada: una actividad de evaluación formativa realizada en un foro colaborativo en Moodle, inserto en Genially, con elementos audiovisuales y estética inspirados en el videojuego *Super Mario Bros* (Gava *et al.*, 2024). La fase 1 de este estudio

consistió en el análisis crítico y retrospectivo de dicha experiencia piloto.

- *Fase 2: diseño de una secuencia gamificada para la evaluación formativa.* Con base en los hallazgos del prototipo inicial correspondiente a la fase 1, en 2024 se construyó el diseño final de la fase 2, denominado *The Comercial Translation Quest* (TCTQ), una secuencia gamificada que articuló cuatro *side quests* (SQ) o misiones secundarias interrelacionadas.

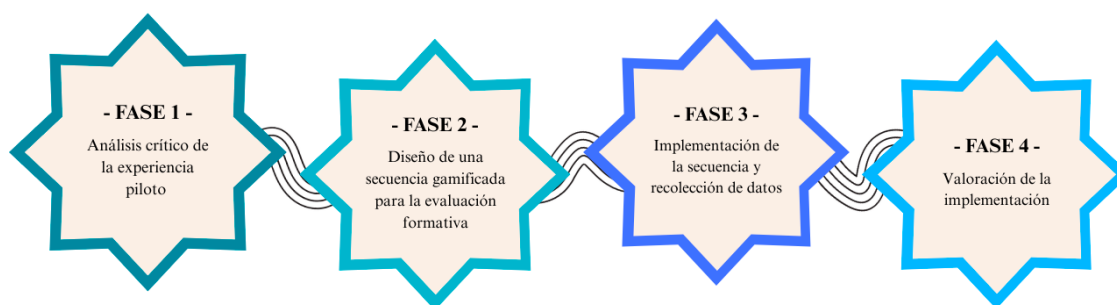
La TCTQ se implementó en la misma asignatura (Traducción Comercial del tercer año del Traductorado Público Nacional de Inglés) en la que se desarrolló la fase 1, con características muy similares en cuanto al número de participantes y los objetivos curriculares.

Esta experiencia se diseñó en torno a una narrativa sobre una empresa ficticia, para situar a los participantes (estudiantes e investigadores) en un entorno que simulaba las condiciones profesionales de la traducción económico-financiera.

Los estudiantes asumieron el rol de *traductores globales*, responsables de cumplir encargos ficticios para una empresa internacional. En cada SQ se establecieron metas pedagógicas específicas para la evaluación formativa de subcompetencias traductorales y digitales.

En conjunto, las actividades incorporaron el trabajo colaborativo, la aplicación de

Figura 1. Fases de la investigación



subcompetencias traductoras y la resolución de problemas, en un ecosistema de aprendizaje mediado por tecnologías digitales (Moodle, Genially, Canva, Google Drive) y analógicas (tarjetas impresas).

- *Fase 3: implementación de la secuencia y recolección de datos.* Esta fase consistió en la implementación de las cuatro sq que integraron la secuencia TCTQ, a lo largo de un ciclo académico completo (abril-octubre de 2024). En el mes de abril se implementó la sq 1 (*Super Mario Translators*), en un foro del aula virtual alojada en la plataforma Moodle. Durante mayo, se llevó a cabo la sq 2 (*El secreto del glosario bancario*), a través de entradas en glosarios colaborativos de Moodle. En septiembre se realizó la sq 3 (*Expedición hacia el panorama global*), mediante un cuestionario de Moodle. Desde abril hasta octubre, la sq 4 (*¡A recuperar el saber!*) permitió la participación continua en clases presenciales. En la sección 4.2, se describen en detalle todas las sq.
- *Fase 4: valoración de la implementación.* Finalmente, en la fase 4, se utilizaron encuestas cualitativas (Jansen, 2013) y notas de campo (Patton, 2002), para cotejar los resultados de la implementación de la secuencia evaluativo-formativa gamificada.

En cuanto a las notas de campo, el equipo investigador llevó un registro de las percepciones durante el diseño y la implementación de la experiencia didáctica. La encuesta incluyó preguntas abiertas y cerradas, las cuales se relacionaron con la valoración de las sq en cuanto a la motivación y la utilidad pedagógica percibida por el grupo de estudiantes, su rol, la dinámica de participación y las dificultades experimentadas. Se administró al finalizar la implementación de la experiencia a través de un formulario de Google, que facilitó el posterior procesamiento de los datos. Para evitar el sesgo, no se aplicaron criterios de selección *a priori*, sino que se incentivó la participación voluntaria y anónima del estudiantado.

El análisis de las respuestas a las encuestas y las notas de campo se basó en la riqueza descriptiva de las percepciones de los participantes (Hatch, 2002; Patton, 2002).

4. Resultados

En esta sección se presentan los hallazgos del estudio. En primer lugar, se detalla el análisis crítico de la experiencia piloto. Posteriormente, se describen el diseño y la implementación de la propuesta gamificada. Finalmente, se exponen los resultados de la valoración obtenidos mediante el análisis de encuestas y notas de campo.

4.1 La experiencia piloto

Como parte del enfoque iterativo inherente a la investigación basada en diseño, la primera fase de este estudio consistió en el análisis crítico y retrospectivo de una experiencia piloto, implementada en 2023, cuyo objetivo principal fue explorar la integración de la gamificación en la asignatura Traducción Comercial, como estrategia para el aprendizaje colaborativo y la evaluación formativa de la traducción económico-financiera (Gava *et al.*, 2024). Las metas pedagógicas se orientaron a fortalecer la subcompetencia documental en la traducción económico-financiera, fomentar la búsqueda, el uso y la evaluación crítica de recursos especializados, estimular el pensamiento crítico para la toma de decisiones trasláticas y favorecer la colaboración en entornos digitales.

Esta experiencia piloto se implementó en un entorno hipermedial en Genially —que integra texto, imagen y audio mediante enlaces y botones—, donde los estudiantes navegaban por una interfaz de estética inspirada en *Super Mario Bros*. Allí, debían recorrer “tuberías” para acceder a distintos niveles y seleccionar un desafío (consigna), que los redirigía al foro de Moodle para resolver la actividad. Luego, las docentes brindaron retroalimentación y publicaron las

recompensas obtenidas, en una tabla de clasificación para visibilizar los logros.

Esto muestra que, de acuerdo con la clasificación piramidal de Alcaide-Martínez y Taillefer (2022), se incluyeron dinámicas (narrativa e interacción), mecánicas (elección voluntaria de desafíos, retroalimentación, recompensas no punitivas como puntos para otras actividades o posibilidad de reintento) y componentes (niveles de dificultad creciente, tabla de clasificación).

Los resultados evidenciaron varias ventajas de la experiencia piloto: mayor motivación y participación activa en comparación con foros no gamificados previos; impacto favorable de la narrativa lúdica y la autonomía en la elección de desafíos, que generaron un ambiente de aprendizaje percibido como más ameno; aplicación de competencias documentales y digitales, reflejada en la búsqueda, la selección y el uso de fuentes especializadas confiables; y dinámicas colaborativas y de retroalimentación entre pares, que consolidaron los foros como espacios de construcción de conocimiento.

No obstante, la experiencia piloto también reveló limitaciones que se consideraron durante la fase 2: dificultades de navegación en el entorno Genially, cuya estructura no lineal resultó en ocasiones confusa; repetición de las fuentes consultadas y citadas, lo que redujo la diversidad de recursos compartidos en el foro; la selección de desafíos según la familiaridad de cada estudiante con la temática y no en el valor de las recompensas, lo que limitó la exploración de consignas de mayor complejidad, que otorgaban mejores recompensas.

En conclusión, la experiencia piloto validó el potencial de la gamificación para fomentar la aplicación de competencias documentales y digitales con grupos numerosos. Sin embargo, se advirtió la necesidad de realizar ajustes en el diseño (simplificación de la interfaz lúdica y diversificación de los desafíos, para evitar repeticiones en el foro), y en el sistema

de recompensas, para que se alinee de manera más efectiva con la motivación intrínseca. Estos hallazgos permitieron proyectar mejoras para la secuencia gamificada objeto de este estudio, que se presenta a continuación.

4.2 Diseño e implementación de la propuesta gamificada

Tras evaluar las fortalezas y limitaciones de la experiencia piloto en la cátedra Traducción Comercial, en 2024 se rediseñó la propuesta y se implementó en un grupo con características similares en cuanto a la cantidad de participantes, los contenidos curriculares y los objetivos de aprendizaje.

En este rediseño se incorporó una narrativa inmersiva que estructuró toda la experiencia. A diferencia de la experiencia piloto, que constituyó una única actividad, esta propuesta se concibió como la secuencia evaluativo-formativa denominada TCTQ, compuesta por cuatro misiones secundarias (SQ). Como se detalló previamente, el diseño se basó en principios socio-constructivistas para la resolución autónoma y colaborativa de problemas, y el uso crítico de herramientas digitales pertinentes para el proceso traductor. La creación de las cuatro SQ se fundamentó en el marco de las doce etapas, propuesto por Ardila-Muñoz (2019), presentado en el marco teórico (véase sección 2.3).

La narrativa principal se construyó sobre la premisa de que, en un mundo globalizado, la demanda de traducciones económico-financieras es creciente. En este contexto ficticio, la compañía Global Translation Corporation convocó al estudiantado a participar en la TCTQ, una misión destinada a facilitar la expansión internacional de dicha compañía. Como parte del equipo *Global Translators* (traductores globales), los participantes debían poner en juego sus competencias traductoras y sus habilidades de colaboración para superar misiones secundarias que simulaban encargos profesionales del ámbito económico-financiero.

Denominamos a las actividades prácticas *side quests* (misiones secundarias), retomando una dinámica propia de los videojuegos de rol y de aventura. En dichos entornos inmersivos, las misiones secundarias complementan la narrativa principal y permiten explorar contenidos adicionales, obtener recompensas y fortalecer habilidades útiles para la misión central. Esta lógica permitió introducir actividades gamificadas para la práctica de diferentes subcompetencias traductorales, como se sintetiza en la Figura 2.

En cada una de estas misiones, quienes participaron contaron con el acompañamiento de las docentes y recibieron retroalimentación, lo que reforzó el carácter formativo de la experiencia.

Para su implementación, se utilizaron recursos, como la plataforma educativa Moodle, entornos hipermediales diseñados en Genially y Canva, espacios de trabajo colaborativo en Google Drive y dispositivos audiovisuales diseñados con herramientas de IAG.

A continuación, se describe el diseño y la implementación de las cuatro sq, en función de

cinco aspectos principales: la introducción a cada misión, sus metas pedagógicas, los elementos lúdicos incorporados, los roles e interacciones entre quienes participaron y las producciones estudiantiles.

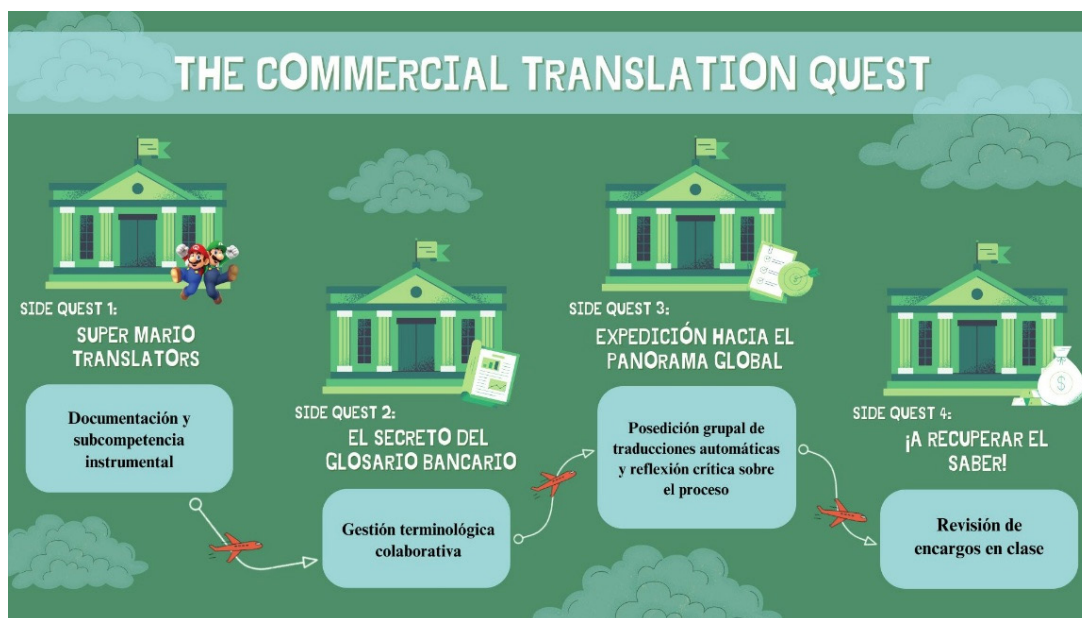
4.2.1 Side quest 1: Super Mario Translators

- *Introducción a la misión.* La sq 1 se centró en el proceso de documentación y la subcompetencia instrumental. Esta misión constituyó la evolución directa de la experiencia piloto, cuyos resultados (supra 4.1) permitieron mejorar dicha actividad.

Al igual que en el prototipo, la narrativa propuso la resolución de un desafío mediante una contribución individual en el foro del aula. No obstante, para mejorar la navegación y facilitar la participación, se simplificó la interfaz, reduciendo la cantidad de botones. Además, se diversificaron los desafíos y se mejoró el sistema de recompensas.

Para organizar la participación del grupo numeroso, se diseñaron dos entornos en Genially: el mundo 1, “Las aventuras de Luigi en el

Figura 2. Estructura de la secuencia evaluativo-formativa *The Commercial Translation Quest*



proceso de documentación”, y el mundo 2, “Mario y la intrépida búsqueda de recursos especializados”. El estudiantado se distribuyó aleatoriamente en dos subgrupos de igual tamaño.

- *Metas pedagógicas de la misión.* Para la sq 1 se focalizaron en lo siguiente:
 1. Aplicación de estrategias de búsqueda de fuentes confiables y adecuadas al encargo.
 2. Utilización crítica de recursos terminológicos y lingüísticos (diccionarios, glosarios, sitios web especializados) para resolver problemas traslativos concretos.
 3. Fundamentación de las elecciones terminológicas y estratégicas.
 4. Retroalimentación constructiva entre pares.

- *Elementos lúdicos.* La sq 1 se estructuró como una progresión de recorridos, desafíos y obstáculos, que organizó la navegación de los entornos digitales (mundos). Cada mundo contenía tres recorridos temáticos, representados por las “tuberías” de *Super Mario Bros*, con desafíos opcionales. A su vez, cada desafío se desagregó en obstáculos, formulados como acciones concretas que guiaban el proceso de documentación, búsqueda, evaluación y fundamentación.

En el recorrido 1, los desafíos se centraron en estrategias para localizar sitios web de entidades bancarias, identificar equivalentes terminológicos regionales e investigar convenciones de escritura de fechas y horas para públicos meta específicos (véase Tabla 1).

Tabla 1. Estructura del recorrido 1 de la sq 1

Recorrido 1	Desafíos	Obstáculos
Estrategias de búsqueda para el proceso de documentación	Desafío 1: búsqueda y evaluación de fuentes institucionales	1. Determinar estrategias para encontrar sitios web de bancos. 2. Encontrar 4 recursos temáticos confiables y pertinentes para el encargo. 3. Fundamentar la fiabilidad y la utilidad de las fuentes.
	Desafío 2: variación regional y equivalencias terminológicas	1. Aplicar estrategias de búsqueda para encontrar variantes regionales. 2. Encontrar un equivalente para español de Argentina. 3. Explicar criterios de búsqueda y justificar fuentes.
	Desafío 3: normativa ortográfica	1. Localizar recursos confiables sobre el uso de mayúsculas/minúsculas. 2. Aplicar la norma lingüística para traducir una frase. 3. Fundamentar la traducción con el recurso consultado.
	Desafío 4: convenciones lingüísticas según audiencia	1. Investigar convenciones lingüísticas para diferentes audiencias. 2. Elaborar una recomendación basada en fuentes confiables. 3. Aplicar el conocimiento para traducir una fecha y una hora.

Tabla 2. Sistema de recompensas para la evaluación

Recompensa	Puntos y calificación		Descripción
A	97 a 100	Aprobado	Cumple todas las reglas, es correcta y supera toda la misión.
B	90 a 96		Cumple la mayoría de las reglas, es correcta y supera gran parte de la misión.
C	77 a 89		Cumple la mayoría de las reglas, es parcialmente correcta y supera casi toda la misión.
D	65 a 76		No cumple todas las reglas, es parcialmente correcta y supera parte de la misión.
E	60 a 64		No cumple todas las reglas y contiene varias incorrecciones.
F	1 a 59	Desaprobado	No cumple las reglas y no supera la misión. Permite rehacer la sq al final del ciclo lectivo.

El recorrido 2 se orientó a la justificación de elecciones terminológicas y la evaluación crítica de recursos especializados.

Finalmente, el recorrido 3 introdujo la retroalimentación constructiva, como la revisión de traducciones automáticas o la sugerencia de mejoras entre pares.

Cada estudiante debía seleccionar un recorrido y un desafío, y superar los obstáculos mediante una contribución en el foro.

Cabe aclarar que la estructura detallada de recorridos, desafíos y obstáculos (véase un ejemplo en la Tabla 1) no era visible para el estudiantado, sino que se utilizó como herramienta interna de diseño para organizar la navegación, los botones interactivos y la progresión.²

Las recompensas se correlacionaron con una escala numérica implementada en la asignatura, desde la recompensa A (97-100 puntos) hasta la F (1-59 puntos), como se muestra en la Tabla 2.

- *Roles e interacciones entre participantes.* La sq 1 generó un equilibrio entre la contribución individual y la construcción colaborativa. Cada estudiante realizó de forma autónoma su investigación y aporte en el foro, en un plazo de una semana, lo que transformó el conjunto de intervenciones en una base de recursos compartida y accesible para toda la clase.

Las docentes, en su rol de desarrolladoras del juego, brindaron asistencia técnica, habilitaron un foro de consultas y se encargaron de la evaluación formativa: la asignación de recompensas (en el calificador de Moodle) y la retroalimentación colectiva (síntesis de errores comunes y aciertos destacados).

- *Producciones.* Los aportes en los foros revelan que se favoreció la aplicación de estrategias de búsqueda, la utilización crítica de recursos terminológicos y lingüísticos, y la fundamentación de decisiones traslativas.

En el recorrido 1, la contribución de una estudiante (véase Figura 3) evidenció un abordaje crítico y sistemático del proceso de documentación para la traducción del término *cash back*. Consultó diccionarios monolingües en inglés (Cambridge y Collins) y español (*Diccionario de la lengua española*),

² Con fines ilustrativos, se incluye el enlace a uno de los mundos utilizados en la sq 1: <https://view.genially.com/66105e1a8d79c90014b30c83/presentation-trabajo-practico-1-mundo-1-2024>

Figura 3. Aporte de una estudiante sobre documentación para la traducción en el foro de la sq 1

Buen día, elegí el recorrido 1, desafío 1. En el diccionario monolingüe [Cambridge](#), el término "cash back" se define como: "a system in which banks or businesses encourage people to buy something by giving them money after they have bought it", y en el diccionario monolingüe [Collins](#) se define como: "a discount offered in return for immediate payment" o "a service provided by some supermarkets in which customers paying by debit card can draw cash". En la frase: "Whether you're looking for rewards, cash back or a low interest rate, it's easy to find a credit card that's right for you and your business" ([Better Banking Guide for Business](#), p. 3) el significado correcto es el de los beneficios que ofrecen los bancos para utilizar tarjetas de crédito. Una traducción adecuada para hispanohablantes de Argentina es "reintegro". La base de datos terminológica [TERMIUM Plus](#) presenta el equivalente "devolución de efectivo", pero como este recurso no está dirigido al público meta del encargo, consulté los sitios web de [Banco Nación de la Argentina](#) y [Banco Supervielle](#) y comprobé que utilizan reintegro. Por último, corroboré su significado en el [Diccionario de la Lengua Española](#) en donde aparece como sinónimo de devolución.

Figura 4. Aporte de un estudiante sobre traducción de siglas en el foro de la sq 1

¡Hola! Comparto mi contribución sobre los desafíos del mundo 1, recorrido 2, desafío 1:

Obstáculo 1:

Personal Identification Number (PIN): Código numérico personal y confidencial para verificar la identidad del usuario de un instrumento de pago.

(<https://www.bankingsupervision.europa.eu/services/glossary/html/glossp.es.html>).

Social Security Number (SSN): Identificador numérico asignado a ciudadanos estadounidenses y residentes para rastrear sus ingresos. Figura en el TO (p.78).

(<https://www.investopedia.com/terms/s/ssn.asp#:~:text=A%20Social%20Security%20number%20is,by%20the%20Social%20Security%20Administration.>).

Obstáculo 2: Al traducir siglas, se deben considerar varios aspectos:

- La primera vez que se emplee, incluir su desarrollo.
- Usar minúsculas para nombres comunes y mayúsculas para propios.
- No usar puntos abreviados.
- No pluralizar con "s".
- Traducir siglas extranjeras, salvo alguna excepciones.
- Uso de artículos según el género del sustantivo.
- Traducir siglas internacionales.
- Usar letra redonda, o cursiva para denominaciones en otro idioma.

<https://www.fundeu.es/recomendacion/siglas-extranjeras-escritura/>

<https://www.fundeu.es/recomendacion/siglas-y-acronimos-claves-de-redaccion/>

<https://www.fundeu.es/recomendacion/articulos-con-las-siglas-la-alba-el-alca-344/>

Obstáculo 3:

PIN: número de identificación personal (PIN)

SSN: número de seguro social (SSN)

Como el destinatario está en EE.UU. y probablemente este familiarizado con los términos, sugiero colocar las siglas en inglés entre paréntesis para evitar repeticiones en el texto. En el glosario de términos financieros (https://files.consumerfinance.gov/f/201510_cfpb_spanish-style-guide-glossary.pdf) figuran ambos términos.

bases terminológicas (TERMIUM Plus) y sitios de bancos argentinos. Además, justificó la elección del equivalente "reintegro" para el público meta del encargo, basándose en la localización y frecuencia de uso.

En el recorrido 2, otra contribución (véase Figura 4) mostró un análisis crítico y aplicación instrumental al traducir las siglas PIN y SSN. El estudiante recurrió a fuentes confiables (Investopedia, Banco Central Europeo, Consumer Financial Protection Bureau), incorporó recomendaciones ortotipográficas de Fundeu para la traducción de siglas, y fundamentó sus decisiones traductológicas para una audiencia hispanohablante de Estados Unidos.

Un tercer aporte del mismo recorrido (véase Figura 5) evidencia el uso variado de estrategias de búsqueda (operadores, dominios académicos, formatos de archivo). El participante logró identificar fuentes útiles para la documentación realizada, pero la evaluación de su confiabilidad se limitó a criterios generales, sin justificar su relevancia para la temática que estaba investigando.

En conjunto, estas producciones y otras similares muestran que la sq 1 contribuyó a la evaluación formativa de la subcompetencia documental, favoreciendo la exploración de recursos terminológicos y lingüísticos, y el desarrollo de habilidades críticas para la toma de decisiones. No obstante, en

Figura 5. Aporte de una estudiante sobre estrategias de búsqueda en el foro de la sq 1

Buenas tardes, comparto mi aporte sobre el desafío 3, recorrido 2, mundo 1.

Obstáculo 1: Algunas de las páginas que consulté para la documentación sobre este tema fueron Faster Capital (<https://fastercapital.com/content/Ensuring-Safety-How-Credit-Cards-Protect-You-from-Fraud.html>), Forbes advisor (<https://www.forbes.com/advisor/credit-cards/do-you-need-to-put-travel-alerts-on-your-credit-cards/>), las páginas web del Banco Santander (<https://www.santander.com/es/stories/tarjetas-virtuales>), y Banco Macro (<https://www.macro.com.ar/operacionessimples/mas-para-vos/que-es-el-pin>).

Obstáculo 2: Entre las estrategias de búsqueda que utilicé se encuentran: indicar frases exactas (ej.: "why is it important to know how to keep your cards secure?"), buscar en sitios (ej.: manage my cards .edu) y tipos de archivos específicos aunque no haya tenido buenos resultados (ej.: "administrar mis tarjetas" filetype:pdf).

Obstáculo 3: Las fuentes que elegí son de fiabilidad ya que todas contienen en su URL la letra s en *https* (que significa "secure" o "seguro"), porque todas son actuales (2022- 2024) , y porque algunas son páginas web de bancos conocidos y otras están verificadas por profesionales en el tema. Son de utilidad ya que la información que proveen es fácil de encontrar y clara.

algunas contribuciones se identificó la necesidad de profundizar la pertinencia de las fuentes citadas.

Estos hallazgos demuestran que la sq 1 permitió consolidar un diseño instruccional más claro y accesible, gracias a las dinámicas (narrativa e interacción); mecánicas (desafíos opcionales, retroalimentación y recompensas no punitivas); y componentes (escala de puntos), orientados a reforzar la autonomía en la búsqueda y evaluación de fuentes documentales para promover el aprendizaje colaborativo en un entorno virtual.

4.2.2 Side quest 2: El secreto del glosario bancario

- *Introducción a la misión.* La sq 2 trasladó a los estudiantes a una dinámica de sala de escape, pensada para evaluar sus competencias documentales y digitales de manera colaborativa. Esta actividad se diseñó íntegramente como un desafío grupal con tiempo limitado, que exigía la resolución de acertijos para la producción conjunta de un recurso tangible (glosario terminológico) durante una clase presencial.

El formato de juego sirvió como disparador narrativo y motivacional para situar a los participantes en un entorno ficticio, pero cercano a la práctica profesional de la traducción especializada.

- *Metas pedagógicas de la misión.* Las metas pedagógicas de la sq 2 se centraron en la gestión terminológica colaborativa. Los estudiantes debían realizar lo siguiente:

1. Buscar, seleccionar y evaluar fuentes digitales, aplicando criterios de pertinencia y confiabilidad en la recopilación de información.
2. Sistematizar los resultados de la documentación en un glosario colaborativo.
3. Gestionar dinámicas de trabajo en equipo bajo presión temporal.

- *Elementos lúdicos.* La actividad se estructuró como una sala de escape digital, dividida en dos etapas: en la primera, los estudiantes debían resolver una serie de acertijos en Genially, asociados con contenidos clave de la gestión terminológica.

La resolución correcta desbloqueaba una pista concreta que los acercaba al objetivo final: el primer acertijo revelaba que el término asignado a cada grupo estaba oculto en un texto fuente; el segundo enfatizaba la importancia del número de grupo como dato indispensable para identificar dicho término; el tercero ofrecía el esquema de ficha terminológica que luego debían completar (definición, equivalentes, comentarios y fuentes); y el cuarto liberaba finalmente el texto fuente del que debían extraer el término para trabajarlo

Figura 6. Entrada en glosario colaborativo

C

credit history

Definición: a record of a person's or company's debt and payment of debt over a period of time, used to judge the risk of lending money to them.**Equivalente (es-ARG):** historial crediticio**Equivalente (es-USA):** historial de crédito**Comentarios:****Collocations:** having a bad/poor/solid/good/no **credit history**establish a **credit history****Fuentes:**Cambridge Dictionary: <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/credit-history>Banco Central de la República Argentina: <https://www.bcra.gob.ar/BCRAyVos/Preg-Frec-Quiero-suprimir-o-rectificar-uno-o-m%C3%A1s-meses-de-mi-historial-crediticio.asp>USA.gov: <https://www.usa.gov/es/historial-credito>Bank of America: <https://www.bankofamerica.com/credit-cards/glossary/es/>Investopedia: <https://www.investopedia.com/terms/c/credit-history.asp>

en el glosario. Para evitar la penalización por errores, el sistema permitía reintentar cada acertijo tantas veces como fuera necesario.³

En la segunda etapa, las pistas obtenidas orientaban la gestión terminológica. Con la información en mano, cada grupo debía organizarse para completar la entrada en el glosario colaborativo de Moodle y salir de la sala de escape a tiempo. Durante esta etapa, cada grupo recibió dos tarjetas de ayuda extra que podía utilizar en cualquier momento para pedir ayuda a las docentes.

Para asignar recompensas, se siguió el mismo criterio que en la sq 1 (véase Tabla 2).

- *Roles e interacciones entre participantes.* Los estudiantes trabajaron en equipos de exploradores lingüísticos. La dinámica de la sq 2 promovió un equilibrio entre la contribución individual y el trabajo en equipo, ya que cada integrante participó activamente en la resolución de acertijos, la búsqueda

de información y la redacción de la entrada del glosario, coordinándose con su grupo mediante Google Docs, recursos del aula virtual y herramientas tradicionales como papel y lápiz.

El sistema de Genially proporcionó retroalimentación inmediata sobre los acertijos, mientras que las docentes, en su rol de moderadoras, brindaron asistencia, asignaron las recompensas y realizaron retroalimentación a cada grupo sobre aciertos y aspectos por mejorar en la gestión terminológica.

- *Producciones.* El resultado de esta misión fue un glosario colaborativo sobre servicios bancarios, integrado en el aula virtual y disponible como recurso para toda la cohorte. Cada grupo aportó una entrada distinta, lo que permitió construir una base de datos compartida, con definiciones, equivalentes, comentarios y fuentes. Estas producciones sirvieron también como un insumo para futuras tareas de traducción.

Un ejemplo representativo es la entrada elaborada para el término *credit history* (véase Figura 6). El grupo incluyó una definición clara en inglés, los equivalentes en español

³ Con fines ilustrativos, se incluye un enlace al Genially de la sq 2: <https://view.genially.com/66340306a27abb001463db91/interactive-content-side-quest-2-el-secreto-del-glosario-bancario-com-a>

de Argentina (historial crediticio) y de Estados Unidos (historial de crédito), además de comentarios de uso vinculados a combinaciones léxicas frecuentes (*having a good/bad/poor credit history*). Asimismo, recurrieron a una variedad de fuentes confiables, que abarcaron desde diccionarios generales (Cambridge), organismos oficiales (Banco Central de la República Argentina, usa.gov), hasta instituciones bancarias y portales especializados (Bank of America, Investopedia). La corrección docente solo sugirió una ampliación: explicitar que, según una de las fuentes citadas, el término “historial crediticio” también aparece en contextos de Estados Unidos.

Todos los grupos alcanzaron las metas de la sq 2, demostrando el dominio de la subcompetencia documental y digital al utilizar fuentes diversas, evaluar su confiabilidad y transferir la información de manera ordenada al formato de ficha terminológica. En algunos casos, se observó la ausencia de comentarios adicionales sobre el uso de los términos (sinónimos, variantes regionales, combinaciones), lo que podría haber sido útil para la posterior consulta del glosario.

En síntesis, la dinámica de la sq 2 se vincula con la narrativa de sala de escape y las limitaciones de la presión temporal. Las mecánicas incluyen los acertijos, la cooperación intragrupal, los reintentos sin penalización, la retroalimentación inmediata, el uso estratégico de ayudas y las recompensas, que se materializaron en componentes tangibles, como las tarjetas de ayuda extra y el glosario colaborativo como logro final.

4.2.3 Side quest 3: Expedición hacia el panorama global

- *Introducción a la misión.* La sq 3 se centró en la traducción automática (TA) y la posesición (PE), competencias instrumentales

y profesionales necesarias para la práctica profesional actual, en un contexto de rápido avance de la IAG.

La narrativa situó a los estudiantes en un encargo de la empresa ficticia Global Translation Corporation, que debía resolverse en 80 minutos durante una clase presencial. La actividad se realizó en la plataforma Moodle.

El diseño contempló cuatro niveles secuenciales de complejidad creciente: desde la preedición y el análisis crítico del texto fuente, pasando por la elección de un motor de TA, hasta la identificación de aciertos y errores en la TA y la PE final. Este diseño permitió evaluar todo el proceso de posesición, ya que debían completar cada nivel antes de pasar al siguiente.

El formato de juego, en el que los participantes actuaban como traductores profesionales dentro de la narrativa de la empresa ficticia, sirvió como disparador motivacional y permitió emular situaciones reales de trabajo en equipo bajo presión temporal.

- *Metas pedagógicas de la misión.* Las metas pedagógicas de la sq 3 se centraron en competencias instrumentales y profesionales relacionadas con la posesición. En particular, se buscó que los estudiantes logaran lo siguiente:
 1. Aplicar un método traductor para la PE, siguiendo criterios de calidad y corrección.
 2. Identificar y corregir errores ortotipográficos y de puntuación en textos fuente.
 3. Detectar aciertos y errores en la TA.
 4. Gestionar el trabajo en equipo para elaborar una traducción poseditada.
- *Elementos lúdicos.* La misión se estructuró en cuatro niveles. Nivel 1: análisis crítico inicial, mediante una pregunta de opción múltiple sobre errores ortotipográficos en un texto fuente; nivel 2: envío de capturas de pantalla con la TA y el motor elegido; nivel 3:

elaboración de una tabla comparativa con aciertos y errores de la TA, mediante una plantilla provista por las docentes; nivel 4: entrega final de la traducción poseditada.

Los grupos recibieron recompensas conforme al sistema implementado en las misiones anteriores, sq 1 y sq 2 (véase Tabla 2).

- *Roles e interacciones entre participantes.* La interacción fue continua durante la actividad. Los estudiantes trabajaron en grupos de cuatro integrantes y cada persona disponía de una computadora para consultar recursos en línea, archivos compartidos y la plataforma del aula virtual, lo cual habilitó un trabajo simultáneo y colaborativo. Luego, un miembro del equipo debía realizar las entregas oficiales en Moodle. Esta plataforma proporcionó retroalimentación inmediata sobre la resolución de los dos primeros niveles.

Las docentes, en su rol de moderadoras, acompañaron a los grupos en tiempo real, y guiaron la identificación de errores y la aplicación de criterios de posesición.

Al finalizar, se proporcionó retroalimentación individual sobre cada grupo y una síntesis general con observaciones sobre

aciertos, aspectos a mejorar y estrategias para la posesición de TA, a partir de las producciones realizadas en los niveles 3 y 4.

- *Producciones.* Para superar el nivel 3, cada grupo entregó una tabla de análisis de aciertos y errores en la TA (véase Figura 7), donde registraron la traducción automática de cada segmento del texto fuente (columna 1), identificaron errores y aciertos mediante códigos de color (columna 2), y categorizaron los tipos de error según códigos proporcionados por las docentes (columna 3). El ejemplo presentado ilustra cómo se identificaron y codificaron distintos errores en segmentos específicos.

Luego, cada grupo entregó la traducción poseditada final (nivel 4), en la que aplicaron criterios de corrección basados en una lista de control (*checklist*). Sus producciones muestran la integración de ediciones ortotipográficas, léxicas y gramaticales, ajustes terminológicos y correcciones de estilo.

Estas producciones permitieron evaluar el logro de las metas pedagógicas, y evidenciaron la aplicación de competencias necesarias para la posesición, como también el análisis crítico y trabajo colaborativo. Además, los materiales generados

Figura 7. Identificación y clasificación de errores en una TA

<i>Segmento 8</i> Please note that these prices are FOB Naples, FL, excluding export packing. However, if you would like to quote CIF Buenos Aires, we can arrange a charter and insurance. We can supply the items outlined hereinabove immediately from stock. Delivery can be made within 2 weeks from receipt of your official PO.	Tenga en cuenta que estos precios son FOB Naples, FL, excluyendo el embalaje de exportación. Sin embargo, si desea cotizar CIF Buenos Aires, podemos organizar un flete y seguro. Podemos suministrar los artículos mencionados inmediatamente de nuestro stock. La entrega puede efectuarse en un plazo de 2 semanas a partir de la recepción de su pedido oficial.	OT LEX LEX TERM
<i>Segmento 9</i> Method of payment: sight draft. Payment should be made at sight by an irrevocable letter of credit, to be opened at Santander S.A. commercial bank. We regret to inform you that green mini bags are currently out of stock and we can only deliver them by the end of March.	Forma de pago: giro a la vista. El pago deberá efectuarse a la vista mediante una carta de crédito irrevocable, que se abrirá en el banco comercial Santander S.A. Lamentamos informarle de que las mini bolsas verdes están actualmente agotadas y sólo podremos entregarlas a finales de marz.	TERM PU IND OT

constituyeron un recurso de referencia para futuras prácticas de traducción, con ejemplos concretos de errores frecuentes en TA y estrategias de posesición apropiadas.

Estos hallazgos muestran que la dinámica de esta sq se contextualizó en la narrativa de un encargo profesional, que implicó mecánicas de colaboración intragrupal, reglas de avance, retroalimentación inmediata y recompensas. Finalmente, los componentes se observan en los niveles de dificultad.

4.2.4 Side quest 4: ¡A recuperar el saber!

- *Introducción a la misión.* La sq 4 se basó en la participación activa y sostenida en clase a lo largo de todo el año académico, mediante un sistema de puntuación inspirado en la lógica de los videojuegos. Para superar esta misión, cada intervención en clase —basada en la resolución de consignas y encargos de traducción programados— otorgaba un punto de experiencia (EXP).
- *Metas pedagógicas de la misión.* Las metas pedagógicas de esta sq se centraron en lo siguiente:
 1. Consolidar la práctica traductora en clase, mediante la retroalimentación constructiva e inmediata.
 2. Favorecer la reflexión colectiva, a partir de los aportes de los pares.
 3. Estimular el compromiso y la constancia en el trabajo académico como parte del proceso formativo, a través de mecánicas de juego.
- *Elementos lúdicos.* El sistema se estructuró como una acumulación de experiencia, en

sintonía con la narrativa global de la TCTQ. Todas las actividades incluidas en el cronograma de la asignatura (documentación, traducción, revisión) se integraron como oportunidades de participación.

Se estipularon dos intervenciones mensuales, en abril, junio, agosto y septiembre, con la posibilidad de recurrir a una vida extra en mayo y octubre, para superar la misión (alcanzar 6 puntos de EXP).

Para el seguimiento del desempeño estudiantil se implementó una tabla de clasificación en línea, compartida con la cohorte, donde se registraban y actualizaban los puntos acumulados (véase Figura 8). Esto permitió trasladar al aula elementos propios de la gamificación, como el progreso visible, la acumulación de logros y la motivación extrínseca a través de clasificaciones. La modalidad de evaluación de esta misión se definió en función de la acumulación de puntos EXP, con un máximo de 6 y un mínimo de 4 puntos.

- *Roles e interacciones entre participantes.* Cada aporte individual se transformó en un insumo para la discusión grupal, lo que fortaleció el componente colaborativo de la misión.

Las docentes, en su rol de guardianas de la experiencia, moderaron las intervenciones, asignaron turnos cuando fue necesario y gestionaron la tabla de clasificación en línea (véase Figura 8), la cual funcionó como un espacio de seguimiento autónomo que contribuyó a sostener la motivación extrínseca y el compromiso con la misión a lo largo del año académico.

Figura 8. Tabla de clasificación

ESTUDIANTE	PUNTOS DE EXP								VIDA EXTRA		PUNTAJE TOTAL: EXP ACUMULADA
	ABRIL	JUNIO		AGOSTO	SEPTIEMBRE				MAYO	OCTUBRE	
Estudiante 1		1	1	1	1	1	1		1		6
Estudiante 2	1				1	1			1	1	5
Estudiante 3			1	1	1	1	1	1			6

Durante la clase, cada intervención recibía retroalimentación inmediata, tanto de la docente como de los pares. En consonancia con las metas pedagógicas de esta sq, aun cuando las respuestas presentaban errores, los estudiantes obtenían su punto de EXP. Así, los errores se convertían en oportunidades de análisis crítico y reformulación colectiva, lo que reforzaba el carácter procesual de la traducción.

- *Producciones.* Las producciones de esta misión se materializaron en intervenciones en clase que acompañaron el desarrollo anual de la asignatura. Estas intervenciones se organizaron en torno al *Manual de encargos de traducción comercial* (Gava et al., 2023), elaborado por las docentes de la cátedra. El manual contiene diversos encargos didácticos de traducción vinculados con áreas como la banca, el comercio exterior, los estados contables y las finanzas. Estos encargos facilitan la práctica traductora de manera integrada y la resolución de desafíos terminológicos, estilísticos y pragmáticos.

En cada clase, los estudiantes llevaban resueltos los encargos previstos en el cronograma anual. Durante las sesiones presenciales, la dinámica consistía en que leyeran sus traducciones en voz alta, mientras la docente proyectaba el texto fuente. Esta práctica colectiva generaba un espacio de revisión inmediata, ya que la docente asumía el rol de editora, guiaba el análisis y otorgaba el punto de EXP. Por ejemplo, en el Encargo 5 (Gava et al., 2023), se solicitaba la traducción al inglés de cartas comerciales. Los estudiantes presentaban sus propuestas en clase y las sometían a la crítica de sus pares y de la docente, tomando como referencia la guía de estilo proporcionada para el encargo.

Tras observar cómo la participación activa puede convertirse en una dinámica de

participación en clase, esta sq visibilizó el progreso de cada estudiante. Las mecánicas se articularon en la acumulación de EXP, las oportunidades de intervenciones mensuales, la retroalimentación y el recurso de vida extra mediante los componentes relacionados, como los puntos y la tabla de clasificación.

4.3 Valoración de la implementación

Como ya se mencionó, al finalizar la experiencia, 60 participantes respondieron una encuesta voluntariamente, lo que representa cerca del 75 % de quienes cursan esta materia de manera regular. Además, el grupo de investigadores registró sus percepciones en notas de campo.

4.3.1 Utilidad pedagógica de la propuesta y motivación de los participantes

Los resultados de la encuesta confirman que las cuatro sq fueron generalmente percibidas como beneficiosas y motivadoras.

La sq 1 fue muy valorada. En particular, se destacó la autonomía para elegir desafíos y la retroalimentación tanto docente como entre pares. La sq 2 se consolidó como la preferida, debido al trabajo en equipo y la relevancia de la documentación terminológica. La sq 3 motivó la participación por el uso novedoso de la TA y la PE colaborativa, como expresan las alumnas: “fue la única instancia hasta ahora en la carrera en la que se trabajó con traducción automática” y “me gustó que fuera en grupo y que usáramos motores de traducción automática”. Finalmente, la sq 4 fomentó la constancia, la organización personal y la motivación para llevar la materia al día a través del sistema de puntos, a pesar de identificarse dificultades menores en la sistematización de la participación en clase (véase sección 4.3.3).

Según los participantes, la TCTQ motivó la participación y facilitó la evaluación formativa debido a lo siguiente:

1. *Reducción del estrés.* Varios manifestaron que la metodología lúdica minimizó la ansiedad: “el hecho de que sean gamificados le saca un poco de presión, aunque siga siendo una instancia evaluativa”; “al ser gamificados, le quitaba seriedad al asunto y así lo disfrutaba mucho más”. Opiniones similares demuestran que la experiencia fue percibida como amena y menos estresante que una instancia de evaluación tradicional.
2. *Originalidad.* El diseño fue calificado como “atractivo” y la modalidad evaluativa como “innovadora”. Son frecuentes las opiniones que valoran “la idea de desestructurar un poco el momento de evaluación”.
3. *Trabajo en equipo y colaboración.* Los participantes percibieron que la TCTQ facilitó la división de tareas y el fortalecimiento de vínculos, especialmente el formato de sala de escape de la sq 2: “Poder resolver las actividades en grupo, con una dinámica diferente y que nos hizo comunicarnos más entre nosotros”.
4. *Claridad de consignas y retroalimentación.* Se destacó la transparencia de las instrucciones y las retroalimentaciones individuales y grupales: “Disfruté que las consignas fueran claras, que se pudieran realizar en el tiempo asignado y que no fueran engañosas o capciosas”.
5. *Evaluación práctica.* En opinión del estudiantado, la TCTQ permitió aplicar conocimientos y competencias de forma creativa en escenarios que simulaban el trabajo profesional.

Estas percepciones evidencian los beneficios de generar un ambiente cooperativo e incorporar metodologías actualizadas, como la gamificación, para la evaluación formativa.

4.3.2 El rol del estudiantado

Quienes participaron en la TCTQ percibieron su rol protagónico con diversas frecuencias de implicación. En la sq 1, varios estudiantes (el 40 %)

valoraron la autonomía para elegir un recorrido y un desafío para participar; mientras que en la sq 2, el 73 % destacó el trabajo en equipo; y en la sq 3, algunos (el 27 %) también resaltaron la oportunidad de ponerse en el papel de traductores profesionales a través de la PE.

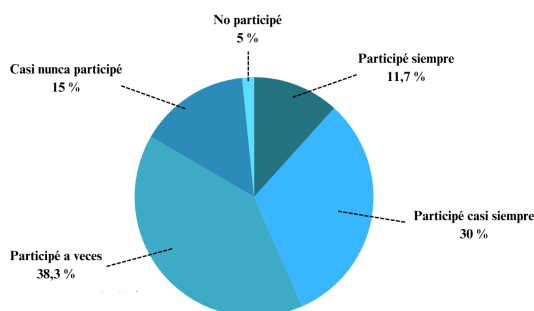
Uno de los resultados más interesantes y unificados que emergieron de las encuestas es que una gran mayoría (el 90 %) consideró que la revisión de encargos y actividades en la sq 4 contribuyó al desarrollo de su CT.

En cuanto a la participación en clase (véase Figura 9), una minoría activa (11,7 %) reportó haber participado “siempre”, mientras un grupo más amplio (30 %) manifiesta haber participado “casi siempre”. La modalidad de participación más frecuente fue ocasional (38,3 %), reportada por un mayor segmento de estudiantes, y un grupo menor (entre el 15 y el 5 %) señaló haber participado “casi nunca” o “nunca”.

4.3.3 Dificultades experimentadas y sugerencias de mejoras

Pese a la valoración positiva de esta propuesta evaluativa, se señalaron algunas críticas menores. La sq 1 generó confusión ocasional en cuanto a las pautas y las búsquedas de recursos documentales en Internet. La sq 2 presentó desafíos relacionados con el manejo del tiempo y el trabajo en equipo. La sq 3 parece no haber generado dificultades, mientras que la sq 4, aunque fue valorada, representó un desafío para algunos por su dinámica de interacción en clase.

Quienes indicaron haber realizado contribuciones de manera ocasional o escasa (véase Figura 9) atribuyeron esta situación a alguno de los siguientes factores: la masividad del grupo y la consecuente competencia por intervenir; la modalidad de participación voluntaria, que dependió de la agilidad para “levantar la mano primero”; y barreras personales, como

Figura 9. El rol del estudiantado en las clases de traducción

la timidez o la ansiedad. En este sentido, los hallazgos sugieren áreas de mejora, como la implementación de un orden alfabético de participación y la reducción de contribuciones requeridas.

4.3.4 Percepciones del equipo investigador

Las notas de campo documentaron las observaciones del equipo investigador sobre el diseño y la implementación de la TCTQ.

En cuanto al diseño, el trabajo colaborativo enriqueció el proceso, aunque el desafío principal radicó en estructurar una evaluación formativa gamificada para grupos numerosos, lo que exigió una alineación precisa entre los elementos de la gamificación y las metas pedagógicas.

En la sq 1, se lograron implementar mejoras conforme a los hallazgos de la experiencia piloto, mientras que, en la sq 2, el reto fue equilibrar la dificultad de los acertijos con los contenidos terminológicos. En la sq 3, se lograron consensuar los códigos para la clasificación de errores de la TA y el desafío fue definir hasta qué punto guiar la PE sin condicionar decisiones estudiantiles. Para la sq 4, la dificultad fue lograr que la tabla de clasificación funcionara como incentivo, por lo que se acordó visibilizar la acumulación de puntos de EXP para motivar al estudiantado.

Respecto de la implementación, se destacó la flexibilidad de Moodle y Genially para realizar ajustes técnicos en tiempo real. El carácter asincrónico de la sq 1 facilitó la adaptación metodológica, mientras que en las secuencias posteriores se valoró el acompañamiento docente sincrónico. Finalmente, el uso de Google Sheets optimizó la retroalimentación grupal, dado que el método tradicional de corrección “suele ralentizar el proceso de retroalimentación”.

En síntesis, el equipo investigador percibió que la TCTQ constituyó una innovación pedagógica, que integró colaboración, herramientas digitales y gamificación para la evaluación en Traducción Comercial.

5. Discusión

Este estudio permitió dar respuesta a las preguntas de investigación y reflexionar sobre la gamificación como una metodología potente que merece investigación continua para la evaluación formativa en traducción especializada en el contexto de este estudio, un aspecto poco estudiado hasta el presente.

Los hallazgos confirman que se logró una sinergia efectiva entre la motivación intrínseca y extrínseca. Esta dualidad, descrita por Werbach y Hunter (2012), resultó crucial para sostener el compromiso con las actividades, especialmente en la sq 4, que implicó la participación a lo largo del ciclo académico. En consonancia con la propuesta de Alcaide-Martínez y Taillefer (2022), nuestro estudio demuestra que las mecánicas y los componentes de la gamificación favorecieron la persistencia, mientras que las dinámicas promovieron el interés y la satisfacción con la modalidad de evaluación.

Es de destacar que las percepciones estudiantiles coinciden con aumentos de motivación, colaboración y disminución de ansiedad ante tareas complejas, observados en diversas

experiencias gamificadas de Traducción e Interpretación (Alcaide-Martínez y Taillefer, 2022; Alcalde Peñalver y Santamaría Urbieto, 2020; Gutiérrez-Artacho y Olvera-Lobo, 2016; Hernández Pardo y Romana García, 2021; Romana García, 2018). Además, la desmitificación del carácter punitivo de la evaluación valida la gamificación como una herramienta de evaluación formativa auténtica (Anijovich y Capelletti, 2018), que transforma el error en una oportunidad de aprendizaje y reintento (Ardila-Muñoz, 2019).

Por otra parte, se observa que la fragmentación de la secuencia en cuatro sq facilitó la evaluación. La subcompetencia documental e instrumental, central en las sq 1 y 2, demostró un fortalecimiento en la autonomía de búsqueda, un resultado que dialoga con los aportes de Alcaide-Martínez y Corpas Pastor (2024) sobre los beneficios para la documentación mediante mecánicas de juego.

A su vez, se detectaron limitaciones en la evaluación crítica de fuentes, lo que podría sugerir que la gamificación por sí sola no garantiza la subcompetencia estratégica (Beeby *et al.*, 2015) sin un andamiaje docente que refuerce la toma de decisiones (Kiraly, 2000).

En términos de competencias digitales (Cosgrove y Cachia, 2025), el uso de Moodle y Genially facilitó la búsqueda y gestión de información (sq 1), la colaboración y resolución de problemas para crear glosarios (sq 2) y la posesición (sq 3), lo que refuerza la propuesta de Alcaide-Martínez (2023) sobre la eficacia de entornos interactivos para adquirir habilidades técnicas. Esto también permitió que el alumnado desarrollara el juicio crítico sobre la calidad de las traducciones, en consonancia con la visión de Risku (2020) acerca de la cognición situada, donde el traductor interactúa con artefactos tecnológicos.

Finalmente, el componente colaborativo de las sq valida el enfoque socioconstructivista

(Kiraly, 2000). Al igual que en el estudio de Alcalde Peñalver y Santamaría Urbieto (2020), el trabajo entre pares en las sq 2 y 3 fue percibido como más efectivo que los métodos tradicionales para las habilidades interpersonales y sociales (Kelly, 2002). No obstante, la brecha de participación constatada en la sq 4 parece indicar que, en grupos numerosos de universidades públicas, la planificación de las intervenciones (Gava *et al.*, 2021; Gava *et al.*, 2022) sigue siendo un desafío, que podría limitar los beneficios de la gamificación en comparación con los contextos europeos predominantes en la bibliografía actual.

En conjunto, los hallazgos coinciden con la literatura en cuanto a la mejora motivacional y el desarrollo de competencias, pero aportan una perspectiva contextual crítica, al identificar limitaciones vinculadas a la masividad estudiantil. Por lo tanto, consideramos que la experiencia TCTQ constituye un modelo adaptable y situado para la innovación en la didáctica de la traducción en el Cono Sur.

6. Conclusión

Este estudio demostró los beneficios y desafíos de la gamificación para la evaluación formativa de la traducción económico-financiera en cohortes numerosas. Las actividades gamificadas de cada misión, al integrar dinámicas, mecánicas y componentes de juego como también ciclos de retroalimentación, reforzaron la motivación, redujeron la ansiedad propia de instancias evaluativas, y facilitaron el rol protagónico del estudiantado y el papel de las docentes como guías del proceso. Esto destaca, además, la relevancia de la investigación, que aporta evidencia empírica desde una universidad pública de Argentina, un contexto escasamente representado en la literatura hasta el momento.

Por lo tanto, se reconoce la viabilidad de la experiencia TCTQ en el marco de la didáctica de la traducción. En estudios futuros, se podrían

incorporar diferentes tecnologías y la IA generativa en otras fases del proceso traductor, aplicar diseños longitudinales y protocolizar la observación de la participación, con el fin de consolidar un modelo didáctico gamificado replicable en el tiempo y en otros ámbitos de formación en traducción.

Referencias

- Alcaide-Martínez, M. (2023). La traducción de unidades fraseológicas con animales: propuesta didáctica gamificada. *Romanica Olomucensia*, 35(2), 193-218. <https://doi.org/10.5507/ro.2023.018>
- Alcaide-Martínez, M. (2024). Inteligencia artificial generativa (IAG) y gamificación: una solución tecnológica innovadora para el entrenamiento de traductores e intérpretes. En G. Corpas Pastor y F. J. Veredas Navarro (Eds.), *Tecnologías lingüísticas multilingües: desarrollos actuales y transición digital* (pp. 99-120). Comares. <https://doi.org/10.55323/9788413698076>
- Alcaide-Martínez, M. y Corpas Pastor, G. (2024). Interpreting for the agri-food sector: A gamified approach. En I. Peñuelas Gil y M. T. Ortego Antón (Eds.), *Interpreting and translation for agri-food professionals in the global marketplace* (pp. 143-166). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111101729-008>
- Alcaide-Martínez, M. y Taillefer, L. (2022). Gamification for English language teaching: A case study in translation and interpreting. *Lebende Sprachen*, 67(2), 283-310. <https://doi.org/10.1515/les-2022-1015>
- Alcalde Peñalver, E. y Santamaría Urbieto, A. (2020). Enhancing medical translation skills through a gamified experience: Failure or success? *Panacea*, 21(51), 4-12. http://www.tremedica.org/wp-content/uploads/panacea20-51_04_Tribuna_01_AlcaldePenalver_SantamariaUrbieto.pdf
- Alotaibi, A. (2023). Enhancing EFL Saudi student's motivation and learning outcomes in translation through gamification. *Boletín de Literatura Oral*, 10(1), 1862-1871.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- 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>
- Beeby, A., Castillo, L., Fox, O., Galán Mañas, A., Hurtado Albir, A., Kuznik, A., Massana, G., Neunzig, W., Olalla, Ch., Rodríguez Inés, P. y Romero, L. (2015). Results of PACTE's experimental research on the acquisition of translation competence: The acquisition of declarative and procedural knowledge in translation. *Translation Spaces*, 4(1), 29-35. <https://doi.org/10.1075/ts.4.1.02bee>
- Benito Crosetti, B. y Salinas Ibáñez, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *RiiTE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Campillo-Ferrer, J. M., Miralles-Martínez, P. y Sánchez-Ibáñez, R. (2020). Gamification in higher education: Impact on student motivation and the acquisition of social and civic key competencies. *Sustainability*, 12(12), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12124822>
- Comisión Europea. (2022). *European Master's in Translation: Competence framework 2022*. EMT Board. https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf
- Cosgrove, J. y Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European Digital Competence Framework* (5th ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/0001149>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". En ACM (Ed.), *MindTrek '11: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Ferrarelli, M. (2021). Los escenarios híbridos en clave transmedia. *Cuadernos de Pedagogía*, (522), 95-100.
- Ferrarelli, M., Ornique, M., Sabelli, M. J. y Tenutto Soldevilla, M. (2021). Enseñar y evaluar en contexto de incertidumbre. En M. B.

- Barrionuevo Vidal y M. A. Tenutto Soldevilla (Coords.), *Aulas híbridas y bimodalidad: entornos integrados de aprendizaje* (pp. 43-58). Noveduc.
- 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 doctoral, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546286>
- Gava, I. Y., Aguirre Sotelo, E. N. y Blanco, C. (2023). *Manual de encargos de traducción comercial*. Repositorio Digital UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/546823>
- 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 (Comps.), *Convergencia entre educación y tecnología: hacia un nuevo paradigma* (pp. 935-940). Eudeba. <https://r-libre.teluq.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 (Coords.), *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos* (pp. 1214-1225). Ediciones Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16361>
- Gava, I. Y., Blanco, C. y Cobresle, K. K. (2024). La gamificación y las competencias digitales y documentales en la clase de traducción comercial: una experiencia piloto. *Nueva RecIT: Revista del Área de Traductología*, 9, 86-110. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReCIT/article/view/47904>
- Gava, I. Y. y Spataro, C. A. (2022). *Experiencias de aprendizaje interactivas y gamificadas: diseño e implementación en las clases de lengua inglesa y traducción* [Proyecto de investigación no publicado]. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gerding Salas, C. y Díaz Castro, C. (2016). Hacia una propuesta socioconstructivista para el aprendizaje de la traducción. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, (7-8), 151-178. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11332>
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp. En S. Göpferich, A. L. Jakobsen y I. M. Mees (Eds.), *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (pp. 11-37). Samfundslitteratur.
- Gutiérrez-Artacho, J. y Olvera-Lobo, M. D. (2016). Gamification in the translation and interpreting degree: A new methodological perspective in the classroom. En *Proceedings of the 8th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 50-58). IATED. <http://hdl.handle.net/10481/43643>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hernández Pardo, B. y Romana García, M. L. (2021). Traducistán 2.0: el país de la comunicación interdisciplinar. En *XI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria: la transformación digital de la universidad*. Universidad de la Laguna. <http://hdl.handle.net/11531/58618>
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa Grupo Didascalía.
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR*, 21(1), 17-64. <https://doi.org/10.7202/029686ar>
- Hurtado Albir, A. (2011). *Traducción y traductología* (5.ª ed.). Ediciones Cátedra.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5(1), 39-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531575.pdf>
- Kelly, D. A. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, (1), 9-20. <https://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/publ/02-Kelly.pdf>
- Kiraly, D. C. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. St. Jerome.

- Kiraly, D. C. (2016). Authentic project work and pedagogical epistemologies: A question of competing or complementary worldviews? En D. Kiraly, G. Hansen-Schirra y K. Maksymski (Eds.), *Towards authentic experiential learning in translator education* (pp. 53-66). V&R uni-press/Mainz University Press. <https://doi.org/10.14220/9783737004954.53>
- Lachat-Leal, C. (2016). Gamificación, videojuegos y traducción: localizar jugando. En G. Padilla Castillo (Coord.), *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas* (pp. 301-308). McGraw Hill Interamericana de España.
- 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.
- Livier Martínez de la Cruz, N., Galindo González, R. y Galindo González, L. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje abiertos, y sus aportes a la educación. En *XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Educación virtual en los cinco continentes*, 2. <http://www.udgvirtual.udg.mx/remed/index.php/memorias/article/view/163>
- Lozada-Ávila, C. y Betancur-Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124. <https://www.redalyc.org/journal/750/75055115006/html/>
- Mansilla, D. y González-Davies, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: una propuesta didáctica. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 251-273. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.568>
- Marlés-Betancourt, C., Peña-Torres, P. y Pardo-Rozo, Y. Y. (2024). Gamificación como estrategia para incluir la educación ambiental en el contexto universitario: caso REHI. *Revista Científica*, 49(1), 13-27. <https://doi.org/10.14483/23448350.21196>
- Martín Matas, P. (2020). Participar en Traducistán 2.0: la asesoría de comunicación en redes sociales como elemento interdisciplinar. En A. M. de Vicente Domínguez y J. Sierra Sánchez (Coords.), *Aproximación periodística y educomunicativa al fenómeno de las redes sociales* (pp. 519-528). McGraw-Hill Interamericana de España.
- McKenney, S. y Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research* (2.ª ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Montecino-Orellana, S. (2023). La gamificación como metodología didáctica en la enseñanza de la interpretación consecutiva. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 75-83. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.379>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.ª ed.). Sage Publications.
- Ramos-Zaga, F. (2024). Transformación digital en las instituciones de educación superior. Retos, estrategias y perspectivas para el siglo XXI. *Punto Cero*, 29(48), 42-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9796022>
- Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño: una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, (22). <https://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- Risku, H. (2020). Cognitive approaches to translation. En *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-11). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0145.pub2>
- 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. En C. Valero Garcés y C. Pena Díaz (Eds.), *AIETI8: superando límites en traducción e interpretación. VIII Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 238-247). Tradulex.
- Romana García M. L. (2018). Traducistán, el país de los traductores: innovación didáctica y 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 Editores.

Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Ediciones Octaedro.

Spataro, C. A. y Gava, I. Y. (2021). *Recursos digitales, materiales teórico-prácticos y gamificación para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la traducción en las aulas virtuales de las carreras de grado de inglés* [Proyecto de investigación no publicado]. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Valverde-Berrocó, J. (2016). La investigación en tecnología educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: design-based research (DBR) como enfoque metodológico. *Riite*.

Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa. <https://doi.org/10.6018/riite/2016/257931>

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

Warmuth, K. (2014). *Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom*. University of Notre Dame.

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Werbach, K. y Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: Dynamics, mechanics, and components for the win*. Wharton Digital Press.

Cómo citar este artículo: Gava, I. Y., Blanco, C., y Cobresle, K. K. (2026). Secuencia evaluativa gamificada para la formación profesional en traducción: un abordaje innovador desde el Cono Sur. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 19(1), 68-97. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v19n1a05>