

Capítulo 4

El portafolio electrónico como herramienta para la evaluación formativa en cursos de traducción

María Dolores Sestopal
sestopal@onenet.com.ar
Ileana Yamina Gava
yamigava@gmail.com
María Florencia Tálamo
mflotalamo@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

En los últimos años se ha observado una transformación en la concepción de la evaluación, y han surgido nuevos enfoques, entre ellos, la evaluación formativa y significativa. En este sentido, Litwin (2012) expresa: “Una buena evaluación debe otorgar confianza y generar [...] un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con claridad” (178). El surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación propicia el desarrollo de nuevos entornos y herramientas de suma utilidad tanto para la enseñanza y el aprendizaje, como para la evaluación que acompaña a este proceso. Con el objetivo de aplicar estas nuevas prácticas e instrumentos en la formación de traductores y como parte de un proyecto de investigación-acción, se decidió implementar el uso del portafolio electrónico en dos asignaturas de las carreras de grado de los Traductorados de Inglés y Francés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. En el presente trabajo, se hará referencia a algunos principios del enfoque evaluativo adoptado que incorpora ciertos conceptos didácticos claves como la evaluación auténtica, la evaluación del proceso y no del producto, y la necesidad de incluir la retroalimentación y la autoevaluación a la práctica evaluativa. Posteriormente, se caracterizará la herramienta elegida y las fases del proceso de elaboración de los portafolios conforme a los principios de evaluación de competencias propuestos por Barberà (2005). Entre estas fases se incluyen la recolección de evidencias de aprendizaje y posterior selección y publicación por parte de los alumnos de tareas representativas de distintos aspectos del proceso traductor, junto con una reflexión sobre este proceso que tiene como objetivo promover el desarrollo del espíritu crítico. Por último, sobre la base de los datos recogidos, se analizarán las dificultades y beneficios del uso del portafolio electrónico como herramienta de evaluación formativa en la clase de traducción.

Introducción

El surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación propicia el desarrollo de nuevos entornos y herramientas de suma utilidad tanto para la enseñanza y el aprendizaje como para la evaluación que acompaña a este proceso. Con el objetivo de aplicar estas nuevas prácticas e instrumentos en la formación de traductores y como parte de un proyecto de investigación-acción denominado *Diseño de una didáctica de la enseñanza no presencial de la traducción y de la interpretación*, se decidió implementar el uso del portafolio electrónico en dos asignaturas de las carreras de grado de los Traductorados de Inglés y Francés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. En el presente trabajo, se hará referencia en primer lugar a algunos principios del enfoque evaluativo adoptado y su relación con la competencia traductora. Posteriormente, se caracterizará la herramienta elegida y las fases del proceso de elaboración de los portafolios conforme a los principios de evaluación de competencias propuestos por Barberà (2005). Por último, sobre la base de los datos recogidos, se analizarán las dificultades y beneficios del uso del portafolio electrónico como herramienta de evaluación formativa en el área de traducción.

Evaluación formativa y competencia traductora

La adquisición de la competencia traductora de los futuros profesionales en la traducción supone la consecución de distintos objetivos de aprendizaje que permitan desarrollar las subcompetencias que conforman dicha competencia traductora, es decir, las subcompetencias comunicativa, extralingüística, de transferencia, profesional, psicológica y estratégica (Hurtado Albir, 1999; Grupo PACTE, 2001). Dentro de estas subcompetencias, se destacan a los fines del presente trabajo la profesional y la estratégica. El desarrollo de estas dos subcompetencias implica, entre otros objetivos pedagógicos, que el estudiante logre reflexionar sobre el proceso traductor y que adquiera habilidades de orden superior que le permitan desempeñar su labor. En palabras de Hurtado Albir (1999), es importante “Incorporar una metodología centrada en el estudiante, que le haga descubrir los principios que ha de observar para desarrollar correctamente el proceso traductor, utilizar sus propias estrategias y ser responsable de su aprendizaje” (45). Es indudable que el futuro profesional deberá no sólo poder reflexionar sobre su propia labor sino también proporcionar retroalimentación a otros como parte, por ejemplo, de los procesos de revisión de traducciones realizadas por otro colega. Es por ello que la autoevaluación y la evaluación adquieren un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros traductores. A este respecto, Torres del Rey (2005) propone que la evaluación esté “entrelazada... con el proceso de aprendizaje y, ser en cierto modo, una continuación del mismo y una oportunidad... de aprender de los errores” (192).

La evaluación y la autoevaluación son parte inherente y constitutiva de nuestra vida profesional. Tanto un docente como un traductor deben tener periódicamente una mirada retrospectiva hacia su práctica con el fin de poder determinar las fortalezas y debilidades en su desempeño. Como lo afirma Perrenoud (2004: 12), “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción”. El traductor debe poder reflexionar sobre su

propia labor de traducción para poder tomar decisiones que contribuyan a la mejora de su quehacer tanto durante el proceso de traducción en sí como durante la revisión de las tareas realizadas. Por ello, es importante incorporar esta práctica reflexiva a las actividades de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos puedan desarrollar una actitud crítica hacia su propio aprendizaje, es decir que aprendan a autoevaluar sus avances. En este sentido, la evaluación tradicional que examina sólo el final de un proceso no permite trabajar en la adquisición de esta habilidad. En los últimos años, se ha hecho énfasis en la importancia de que la evaluación sea auténtica y formativa, es decir que se constituya en parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica según Perrenoud (2008) una *pedagogía diferenciada* que tenga en cuenta las diferencias que existen entre los alumnos, tanto en cuanto a los conocimientos previos, como a las preferencias que puedan tener y que despierten su interés por aprender y que, por otra parte, los conduzca a tener cierta autonomía. En este sentido, Kiraly (2000) propone el uso de no solo evaluaciones formativas, sino también la incorporación de evaluaciones ipsativas, que son las que guían al alumno para que analice por sí mismo su avance, la adquisición de conocimientos y la calidad de sus producciones. Para ello, propone, entre otros instrumentos, el uso de portafolios que permiten la aplicación de una evaluación formativa, ipsativa y auténtica que empodera a los alumnos.

Existen numerosas definiciones de evaluación auténtica. Según Monereo Font (2009), la evaluación auténtica se contrapone a la tradicional e incluye diversos tipos: la alternativa no formal, la de desempeño, la de resolución de problemas, la dinámica, la formativa. Pone énfasis en la necesidad de que esté relacionada con la realidad, es decir con el tipo de tarea que probablemente se realice como profesional y afirma que debería incluir el proceso. Algunas características que resalta son la importancia de que la evaluación se base en tareas relevantes, no ficticias, relacionadas con la vida fuera del ámbito académico, que incluya en palabras de Monereo Font (2009) las “competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación” (que se evalúa) y que incluya una “justificación argumentada de las respuestas” (11). Esto resaltaría nuevamente la necesidad de la presencia de un elemento de reflexión como se indicó anteriormente. En otras palabras, para que un programa de estudio y su consecuente evaluación sean auténticos, es necesario que haya una relación entre lo que se enseña en el aula y el mundo fuera de ella, entre la universidad y la profesión. Esta relación va a condicionar la elección de los contenidos de los programas de estudio de las asignaturas para que los futuros profesionales puedan desempeñarse con idoneidad. En este sentido es importante no solo definir cuáles son las competencias y habilidades del traductor que se procuran lograr sino también determinar cómo la evaluación puede incorporar dichas competencias y habilidades. Además, esto implica reflexionar sobre la práctica de la traducción y los procesos involucrados en ella. Así, por ejemplo, se determinó que era importante incluir distintas etapas del proceso de traducción en nuestra propuesta de evaluación: desde la documentación que forma parte del proceso previo a la traducción hasta el proceso de revisión posterior a la traducción. Del mismo modo, se determinó que sería importante incorporar las competencias del grupo PACTE (2001) antes mencionadas, tales como la competencia de transferencia, la competencia extralingüística, instrumental y profesional, entre otras.

Otro concepto que fue relevante para el diseño del instrumento de evaluación es el de evaluación formativa. Orozco-Jutorán (2006) la define como una evaluación centrada en los alumnos que constituye:

[...] un seguimiento de carácter informativo y orientador que permite al profesor y

al alumno conocer los progresos de estos últimos. Se centra en el progreso y en la superación de dificultades que tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el objetivo último es favorecer el aprendizaje haciendo al estudiante consciente de sus logros y de sus lagunas (5).

Por otra parte, Anijovich (2010: 16) propone una serie de elementos que son los que caracterizan a la evaluación formativa. Conforme a su propuesta, es de suma importancia que el docente especifique claramente los objetivos y las expectativas que se procuran alcanzar con una determinada propuesta. Además, por su parte, los alumnos deberán ser capaces de establecer de modo claro la relación entre los conocimientos adquiridos, las tareas que van a desarrollar y los criterios de calidad que deberán tener en cuenta, en caso de corresponder. Por otro lado, este tipo de evaluación supone que se estimule y promueva entre los alumnos el espíritu crítico y la reflexión sobre sus propios avances en el proceso de aprendizaje. A través de todo el proceso será importante que los alumnos identifiquen las fortalezas y las debilidades con el fin de lograr un buen desempeño. Por último, la evaluación formativa debe incluir instancias adecuadas de retroalimentación para que los alumnos construyan su propio conocimiento. Todos estos conceptos de evaluación indicados son los que se procuraron llevar a la práctica al elegir y diseñar los portafolios, ya que fueron estos los instrumentos de evaluación escogidos como parte de una iniciativa tendiente a promover un uso más intensivo de este enfoque evaluativo en el área de traducción.

Selección del instrumento de evaluación

Existen distintos instrumentos que pueden usarse para promover este tipo de evaluación formativa, ipsativa y auténtica, como por ejemplo proyectos colaborativos, diarios de aprendizaje o portafolios. Antes de poder elegir un determinado instrumento es importante responder varias preguntas sobre la evaluación. La primera es ¿para qué se evalúa? Para ello, es necesario tener en cuenta las dos funciones de la evaluación: por una parte, el objetivo pedagógico (evaluar significa ayudar a los alumnos a aprender) y, por otra, el objetivo social (una forma de validar y legitimar los conocimientos de la persona). Es decir, en nuestro caso se trata de evaluar para ayudar a los alumnos a aprender a aprender, a ser independientes y para validar los conocimientos adquiridos. Se procura con el instrumento elegido, por una parte desarrollar competencias propias de la tarea de traducción y por otra, aplicar y mejorar las habilidades de orden superior, conforme a la taxonomía modificada de Bloom (Gual, 2010), que implican recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Esto incluye, a título de ejemplo, la habilidad de construir significado a partir del material propuesto en clase, la aplicación de una explicación o proceso a una situación en particular; la capacidad de establecer relaciones de manera crítica, de procesar, organizar y priorizar la información y los conocimientos, y la habilidad de poder integrarlos de manera significativa en la tarea propuesta. El objetivo final, como se expresara anteriormente, es empoderar a los alumnos de modo que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje. Por ello, es importante prever que haya una retroalimentación de modo que la evaluación no sea el punto final sino que se convierta en un bucle que permite redirigir o afianzar los conocimientos para continuar así el aprendizaje. En nuestro caso específico, pretendíamos que los alumnos pudieran desarrollar distintas competencias,

tales como un buen proceso de investigación y documentación con desarrollo de conocimientos específicos a la asignatura, por ejemplo, sobre la traducción de textos sobre transacciones que impliquen el uso de tarjetas de crédito. En otros casos, se buscó que los alumnos potenciaron la competencia estratégica que les permitiera resolver problemas y dificultades presentes durante el proceso de traducción, como por ejemplo, la ortotipografía, y la adquisición de conocimientos y habilidades que pondrán en práctica en su labor como futuros traductores. También se les solicitó que trabajaran con distintas herramientas y recursos informáticos durante la práctica de la traducción. Con todo ello, se procuró que el alumno no “pasara un examen” sino que adquiriera estrategias de trabajo. En este sentido, consideramos que el portafolio reunía los requisitos para un adecuado procedimiento cognitivo y metacognitivo que permitiera lograr el esquema propuesto por Barberá (2005), es decir: “a) comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis), b) selección relevante (habilidades de discriminación y valoración), c) justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación)” (488).

La segunda pregunta que determinará el tipo de evaluación es ¿qué se evalúa?, es decir, qué debe incluir la evaluación. Entre las características que valoramos para nuestra experiencia, quisiéramos rescatar la importancia de que forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (no simplemente el producto), y la autenticidad, es decir utilizar textos reales dentro de un contexto pertinente y solicitar tareas que estén efectivamente involucradas en un proceso real de traducción. Otro punto que consideramos importante es que la evaluación sea significativa dentro del campo disciplinario de la traducción especializada, es decir representativa del contexto en el que se desarrolla el proceso de adquisición de la competencia necesaria. Además, a nuestro juicio debe incluir un elemento de reflexión. No debemos olvidar, por último, que debe haber relación entre lo que se evalúa y lo que se enseña. Todos estos aspectos fueron tenidos en cuenta para el diseño de las actividades que conformarían el instrumento de evaluación elegido, para que de este modo la evaluación no sea un paso sino un proceso, el andamiaje necesario para la mejora de la competencia traductora. Como lo expresan claramente Monereo y colaboradores (2009):

Cuando la evaluación no se entiende como un simple reconocimiento o reproducción de lo enseñado, sino como elaboración e integración personal de lo aprendido, se produce nuevo aprendizaje. Aquellas cuestiones que obligan al alumno a sintetizar, relacionar, comparar, decidir, criticar, justificar o argumentar, se sitúan en la zona de desarrollo del alumno y lo empujan a dar un paso adelante a partir de lo que ya sabe (3).

Tan importante como la respuesta a las preguntas previas es la respuesta a la pregunta ¿cómo se evalúa? En este sentido, Barberá (2006: 1) ofrece interesantes reflexiones. Para determinar cómo se va a evaluar y cuál será el instrumento elegido, es esencial que el diseño de la evaluación tenga en cuenta los siguientes conceptos: *evaluación del aprendizaje* (lo que el alumno aprendió, es decir, qué), *para el aprendizaje* (para mejorar, de ahí la importancia de la retroalimentación, es decir, para qué), *como aprendizaje* (para desarrollar independencia y evaluar el proceso, nuevamente para qué), *desde el aprendizaje* (sobre la base de los conocimientos ya existentes, es decir, cómo) (El énfasis nos pertenece). Si consideramos que nuestro objetivo es tratar de utilizar una evaluación que sea significativa para los alumnos y que, como indica Elena (2011) se centre en los alumnos como agentes activos del proceso de evaluación e incluya elementos de observación, reflexión y un entorno profesional, entonces es necesario recurrir a una forma de evaluación alternativa con nuevos instrumentos que integre

la evaluación al proceso de aprendizaje. En este sentido, existen actualmente diversos instrumentos que pueden aplicarse en forma virtual. Una de estas opciones son los llamados *portafolios* o *cuadernos de aprendizaje*. Giné (2009: 7-8) presenta una clara definición e indica sus componentes relevantes:

[...] conjunto estructurado de elementos [...] elaborados por los estudiantes [...] que evidencian la evolución, el progreso y el grado de cumplimiento con los objetivos planteados en cada entrega, como también reflejan las estrategias de cada estudiante para la indagación, el pensamiento reflexivo, el rigor y el análisis (7-8).

En vista de ello, pensamos que el portafolio en su formato electrónico es el más adecuado para nuestro propósito, ya que permite que los alumnos recojan sus producciones a través del tiempo a la vez que reflexionarían sobre ellas. Por otra parte, un formato electrónico en Internet daría lugar a un trabajo colaborativo de construcción del conocimiento de manera asíncrona. Prendes y Sánchez Vera (2008) presentan dos perspectivas de estos *portafolios*. Desde la perspectiva general, dado que el portafolio es “un registro de trabajos, una colección de materiales y trabajos” (23), es posible la incorporación de distintos tipos de documentos y tareas en múltiples formatos. Por lo tanto, creemos que este tipo de evaluación es importante para el logro de una evaluación formativa, ya que permitiría que los alumnos publiquen sus trabajos a medida que se avanza sobre una temática relacionada con el desarrollo de las competencias traductoras. Esto a su vez redundaría en lo que Prendes y Sánchez Vera (2008) consideran que es el portafolio desde la perspectiva didáctica, es decir, una evidencia del aprendizaje.

Finalmente, entre los distintos recursos disponibles para la presentación de portafolios o carpetas de aprendizaje, elegimos *Portfoliobox*, una herramienta 2.0 surgida de la Web Social o Web 2.0 que permite crear y compartir información de manera cooperativa y colaborativa. Esta herramienta ofrece la posibilidad de almacenar las producciones en la red, lo que significaría que los alumnos podrían trabajar en forma colaborativa, asíncrona, y nosotros como docentes podríamos observar sus reflexiones finales directamente en Internet. Tuvimos en cuenta por otro lado que, por las características que tiene el instrumento de exigir una selección o una reflexión, el portafolio permite que los alumnos trabajen en habilidades de pensamiento de orden superior ya que, por ejemplo, al tratar de comprender, se trabaja en las habilidades de observación, análisis y síntesis; si se propone hacer una selección de material dentro de las producciones de los alumnos, se trabaja en las habilidades de discriminación y valoración y, finalmente, al justificar y reflexionar sobre sus propias producciones, se trabaja en las habilidades de argumentación.

La puesta en práctica

Para la puesta en práctica, se establecieron en primer lugar los criterios generales y específicos que se seguirían en la evaluación conforme a la propuesta de Giné (2009: 44). Entre los criterios generales, se decidió valorar los contenidos desarrollados por los alumnos y, también se tuvo en cuenta la capacidad de argumentación reflejada en las elecciones realizadas. Asimismo, se valoró la capacidad de análisis y razonamiento críticos. Se establecieron criterios específicos para las tareas de traducción y se consideró, por otra parte, la forma de ordenar y estructurar la información como también la capacidad de integración.

Luego, se procedió a elaborar las pautas para la tarea de desarrollo del portafolio, en las que se tuvieron en cuenta los lineamientos propuestos por Barberà (2005). Se incluyó en primer lugar una guía o índice de contenidos en el cual se indicaron los objetivos que se procuraban alcanzar con la implementación de esta evaluación; luego, se incluyeron los temas centrales que conforman el cuerpo del portafolio, el cual debía estar acompañado de reflexiones. En el caso de la asignatura de Traducción Periodística de Francés se propuso el siguiente trabajo como parte del *Taller de Ortotipografía en español para traductores*. La herramienta del portafolio electrónico fue introducida en las clases a los fines de poder observar cómo y en qué medida se estaban aplicando los conocimientos adquiridos, no ya en una situación ficticia, sino con un encargo de traducción real. Así pues, en una clase se presentó la herramienta, se explicó la finalidad de su uso y se solicitó que se registraran en ella para crear un usuario. Una vez realizado esto, se les pidió que comenzaran a descubrir la herramienta intentando armar su perfil, adjuntando imágenes, cargando texto, entre otras opciones que brinda esta herramienta. Cabe destacar, que el diseño de los perfiles fue muy interactivo, ya que no dudaron en consultarse y en buscar juntos la solución a los problemas que iban surgiendo. Finalmente, se les presentó la actividad que deberían desarrollar en el portafolio: un trabajo práctico que debían resolver sobre la base del taller antes mencionado y que debían luego subir al portafolio electrónico personal. A modo de ilustración, a continuación se presentan algunos extractos representativos de las actividades realizadas por los alumnos que participaron en este proyecto:

Justificación a modo de introducción

*Este trabajo práctico surge del taller de **Ortotipografía en español** que dictara la profesora titular de la cátedra de Traducción Periodística –Sección Francés- en el mes de agosto del presente año para todos los alumnos de los idiomas “chicos”, de 2° a 5° año del Traductorado.*

La ortotipografía o corrección de estilo constituye, paradójicamente, un saber poco estudiado en las carreras que tienen a las lenguas como protagonistas. Sin embargo, conocer las normas y convenciones de la lengua de destino, en nuestro caso el español, resulta imperioso para cualquier usuario de ella, ya sea un escritor, un traductor o un científico, ya que nos permite entregar productos correctamente escritos.

¿Cómo trabajaremos? Varios pasos

Primer paso

La profesora les brindará una serie de ejercicios que deberán resolver sobre la base del cuadernillo del taller antes mencionado [...]

EJERCICIOS:

SIGLAS

En “La mayoría subsiste exclusivamente gracias a la comida que reparte el Programa Mundial de Alimentos (PMA) de la ONU.” (http://elpais.com/elpais/2015/05/22/planeta_futuro/1432289985_766971.html), la sigla ONU no lleva puntos entre las

iniciales. ¿Correcto o incorrecto? ¿Por qué?

SÍMBOLOS

Indique si se expresó correctamente el símbolo; caso contrario, justifique y corrija.

El sismo de anoche tuvo una magnitud de 8,4° en la escala de Richter.

En cuanto a las cátedras de la asignatura Traducción Comercial, sección inglés, se implementó el portafolio en forma de varios talleres. En primer lugar, se confeccionó una guía general sobre la forma de instrumentación con indicaciones sobre cómo trabajar con la herramienta elegida, *Portfoliobox*. Transcribimos a continuación parte de dichas instrucciones:

Nuestro portafolio electrónico

*Todos los alumnos promocionales deberán organizarse en grupos de a dos alumnos y deberán presentar las actividades que se vayan indicando al final de cada taller a través de un portafolio digital. Para ello, vamos a utilizar el programa **Portfoliobox** que deberán aprender a través del medio que sea más conveniente para cada uno de ustedes. Nosotros les sugerimos el sitio oficial del programa <http://www.portfoliobox.net/learn>. Sin embargo hay algunos detalles adicionales que quisiéramos que tengan en cuenta. Para ellos, les daremos algunas explicaciones adicionales.*

*Primero, deberán crear un usuario. Deben ingresar al sitio en <http://www.portfoliobox.net/es> y hagan clic en **Comienza tu propio sitio web**. La primera vez que ingresen es necesario crear una cuenta. Recuerden crear una **cuenta gratuita** ☺. Esta primera vez deberán elegir estilos y colores que si después prefieren pueden cambiar a medida que aprenden a manejar mejor el programa. Luego, llegarán a una pantalla como la que figura más adelante donde deberán ingresar sus datos. Les pedimos que ingresen como título **Talleres de Traducción Comercial**, tal como figura en el ejemplo. La otra información es personal y cada uno deberá ingresarla por su cuenta. Recuerden que deberán compartir una misma cuenta entre dos alumnos”.*

[...]

Recuerden que este programa permite subir imágenes y texto. El texto será lo solicitado después de cada taller en cada caso. En los talleres podrán elegir si incluyen imágenes u otros textos adicionales a su portafolio, eso queda librado a su criterio. Es importante que además del aspecto estético siempre esté la información que vayamos solicitando. Creemos que este portafolio, será toda una nueva experiencia.

*Cualquier duda que les surja a medida que avancemos, pueden plantearla en el Foro titulado **Preguntas sobre el portafolio electrónico**. Como siempre la respuesta a*

la duda de una persona puede servirle a varias.

Esperemos disfruten de esta experiencia de aprendizaje.

Como se puede observar en estas instrucciones, se trata de dar una estructuración al portafolio para que cumpla con ciertos requisitos mínimos, pero por otra parte se dejó a decisión de los alumnos el diseño de la presentación final del portafolio. Posteriormente, se incluyeron instrucciones para que los alumnos trabajaran en las fases I a IV del portafolio que menciona Barberà (2005), es decir, reunir las evidencias de sus producciones y seleccionar, en algunos casos, las traducciones que considerarán mejor logradas para su posterior publicación en el portafolio. En todo momento, se incorporó una etapa de reflexión sobre las competencias traductológicas trabajadas. A continuación figuran ejemplos de las pautas incluidas. En el taller 1, sobre búsqueda en Internet y documentación, se incluyeron, por ejemplo, las siguientes preguntas de reflexión sobre el proceso:

REFLEXIÓN

¿Cuál de los sitios mencionados les resultó más interesante y por qué?

¿Creen que fue útil hacer esta revisión de recursos lingüísticos y estrategias de búsqueda en Internet? ¿Por qué?

¿Consideran que se le debería dedicar más tiempo a las estrategias de búsqueda en Internet? Justifiquen la respuesta.

En el taller 2, sobre confección de glosarios, se pidió a los alumnos que eligieran los términos y fuentes de documentación relevantes, que los publicaran y que luego reflexionaran sobre este proceso de selección. Los alumnos subieron al portafolio electrónico un glosario y una tabla de referencia con las fuentes de documentación. Una vez que los alumnos avanzaron más allá de la fase de documentación previa a la traducción, también se procuró avanzar en la reflexión sobre sus propias tareas de traducción. Así, por ejemplo, en el taller 3, parte de las instrucciones fueron las siguientes:

TAREA DE TRADUCCIÓN

Sobre la base del análisis textual y las estrategias de traducción practicadas en este taller, traduzcan el artículo **“US shares plummeted on gloomy manufacturing data”**. Una vez traducido, indiquen qué dos párrafos son en su opinión los mejor logrados y por qué. Suban la traducción completa también.

REFLEXIÓN

¿Tuvieron o tienen alguna dificultad en el aprendizaje del uso de metáforas en la lengua extranjera (el inglés en este caso)? En caso de que su respuesta sea afirmativa, ¿cómo creen que puede incidir esta dificultad en su desempeño en el campo de la traducción?

¿Qué estrategias para la traducción de metáforas les resultó más fácil en este taller? ¿Cuál les resultó más difícil? ¿Por qué creen que esto es así?”

Como se puede observar, al tener que elegir dos párrafos de su producción, los alumnos se ven obligados a volver sobre su trabajo con ojos críticos lo que posibilita una autoevaluación de sus producciones. También se procura que los alumnos evalúen

el proceso en sí de aprendizaje con, a modo de ejemplo, las preguntas relacionadas con la traducción de metáforas.

A través de los demás talleres que formaron parte del portafolio final, se trató de trabajar en las distintas fases del proceso. Así, se procuró trabajar también en la revisión y la posesión, siempre sobre la base de textos y situaciones auténticas de traducción. Por ejemplo, en el taller 5 sobre el proceso de revisión, se dieron las siguientes instrucciones, donde una vez más se observan los principios de evaluación formativa, auténtica y significativa:

TALLER 5

Revisión general

a. Lean los párrafos incluidos en esta actividad tomados de una traducción del folleto de MetLife sobre planes 401(k), disponible en inglés en <https://www.metlife.com/assets/cao/mmi/life-advice/retirement/401k/la-401k.pdf> y realicen el proceso de revisión general conforme a las pautas indicadas en el Manual de cátedra.

b. Corrijan la traducción utilizando la opción **Control de cambios**. Usen además la herramienta **Comentarios** para incluir una breve justificación de los cambios introducidos en la traducción. Pueden usar como guía la escala de evaluación del Manual de cátedra *Tracks to Commercial Translation II* (2015: 31). Tengan en cuenta que el público meta es español para Estados Unidos y que deben utilizar la terminología utilizada en el sitio de la SEC.

Finalmente, en el taller 8 sobre traducción automática, se solicitó lo siguiente:

a. Realicen la posesión de los textos correspondientes al pagaré y a la cotización utilizando la función de Control de cambios.

b. Indiquen para cuál de los dos textos (pagaré o cotización) fue más útil el contar con la traducción automática y por qué.

Estas indicaciones fueron acompañadas nuevamente de una reflexión. En este caso es importante destacar que las preguntas de reflexión abarcaron también el uso con espíritu crítico de herramientas de asistencia a la traducción.

Un análisis de la implementación del instrumento mostró la presencia de algunas dificultades durante la puesta en práctica, las cuales estuvieron relacionadas con la herramienta *Portafoliobox* en sí. Por ejemplo, hubo un cambio de versión y la forma de compartir los archivos era diferente para cada una de ellas, según el momento en que se registraron los alumnos. Al momento de publicar los trabajos, varios alumnos manifestaron además haber tenido problemas de solapamiento de textos que requirieron trabajo adicional. Sin embargo, el hecho de buscar colaborativamente una solución a los problemas constituye un valor agregado y los docentes lo valoramos, ya que el traductor necesita poseer competencias instrumentales adecuadas y su adquisición es parte esencial de la competencia traductora actual. El aprender a resolver los problemas que puedan presentarse es por cierto una habilidad de gran importancia también.

En cuanto a la percepción general de los alumnos que se obtuvo a partir de sus respuestas a una encuesta, se pudo observar que algunos consideraron que la actividad tenía un carácter novedoso. Los alumnos expresaron que les permitió realizar actividades de forma más didáctica relacionadas con los temas de clase y con la labor del traductor. Además, manifestaron que, una vez que dominaron el programa, la actividad les resultó entretenida e, incluso, algunos se sintieron “diseñadores” de su propia página web profesional. En palabras de un alumno: “Me resultó entretenido y es una experiencia diferente y mucho más agradable que sentarse a rendir un examen más, aunque implique dedicarle el mismo tiempo (o quizás hasta más) que se le dedicaría a un examen normal”. Por otra parte, otro alumno indicó lo siguiente: “Me gustaron las actividades que tuvimos que llevar a cabo en cada taller, me parecieron interesantes, especialmente porque aplicamos muchas herramientas y estrategias que vamos a tener que utilizar al momento de trabajar como traductores”. Todo esto nos indica, en cierta manera, que esta forma de evaluación fue sumamente enriquecedora desde el punto de vista del aprendizaje y el desarrollo de las subcompetencias que integran la competencia traductora.

Conclusión

El uso de los portafolios electrónicos permitió trabajar en las tres competencias propuestas por Elena (2011: 173), es decir, la técnica, la metodológica y la profesional. El desarrollo de la competencia técnica a través de un portafolio permitió que los alumnos dominen los aspectos relacionados con las distintas tareas involucradas en la traducción y que son propias de la profesión, es decir, les permitió “saber”. La adquisición de una competencia metodológica hizo posible un mayor conocimiento sobre las competencias extralingüísticas, de transferencia, estratégicas y profesionales que incluyen la competencia documental y tecnológica, es decir, les permitió “saber hacer”. Finalmente, a través de la participación en una actividad con un componente reflexivo y un componente colaborativo, el alumno adquirió una competencia profesional, es decir, le permitió “saber ser”.

Desde el punto de vista del instrumento de evaluación, el portafolio electrónico satisfizo ampliamente nuestras expectativas. El concepto de portafolio electrónico como una forma de presentación de actividades y de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje fue comprendido y asimilado sin dificultades. Como docentes, sentimos que de esta manera se cumplió nuestro objetivo de lograr una evaluación auténtica, significativa y formativa, y coincidimos con Litwin (2012) cuando expresa: “Una buena evaluación debe otorgar confianza y generar [...] un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con claridad” (178).

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. 1ª Ed. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Barberà, E. (julio, 2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico VI [revista virtual]. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9, 31.
- Elena, P. (2011). El aprendizaje activo en traducción y su evaluación. *Estudios de traducción*, 1, 171-183.
- Giné N. et al. (2009). *Aplicación de la carpeta de aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Grupo PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de traducció*, 6, 39-45.
- Gual, A (2010). El mapa de competencias a adquirir. *EDUC. MED*, 13, suppl. 1, S37-S44. ISSN 1575-1813. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v13s1/mesa1_3.pdf
- Hurtado Albir, A. (Dir.) (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Kiraly, D.C. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Litwin E. (2012). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. 1.ª Ed. 6.ª Reimpresión. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé, Innova universitat.
- Monereo, C. y Casteló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C. Monereo (Coord.) / Equipo de investigación SINTE. *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 15-32). Barcelona: Graó.
- Orozco-Jutorán, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. En: M. J. Varela (ed.) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación* (pp. 47-68). Sevilla: Bienza.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Prendes Espinosa M.P., y Sánchez Vera, M. (marzo, 2008). Portafolio electrónico: Posibilidades para los docentes en Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación* No. 32, 21-34. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/2.pdf>
- Torres del Rey, J. (2005). *La interfaz de la traducción. Formación de traductores y nuevas tecnologías*. Granada: Comares.