

Articulación de la carpeta de aprendizaje en la formación por competencias de traductores

Articulating the learning portfolio in competence-based training of translators

Anabel GALÁN-MAÑAS
Universitat Autònoma de Barcelona

Recibido: Octubre 2013

Aceptado: Enero 2014

Resumen

El objetivo de este artículo es difundir una experiencia docente con el portafolio de evaluación de competencias en la formación de traductores. Detallamos el contexto en que se ha llevado a cabo la experiencia, cómo se ha estructurado la carpeta y su evaluación, y qué competencias resultan evaluadas. La experiencia nos ha permitido constatar que el uso de la carpeta favorece la movilización de distintas competencias y tipos de aprendizaje; promueve la organización, el aprendizaje significativo y la autorregulación; permite que el estudiante tome conciencia de lo que ha aprendido y lo que le falta por aprender. No obstante, la carpeta implica mayor carga de trabajo tanto para el estudiante como para el profesor, por ello es preciso facilitar instrucciones y criterios de evaluación bien detallados y dedicar algunas sesiones a su supervisión.

Palabras clave: carpeta de aprendizaje, formación por competencias, evaluación de competencias, formación de traductores, portafolio.

Abstract

The aim of this paper is to present a teaching experience with the portfolio as a competence-based instrument of assessment in translator training. Details are given of the context in which the experience was carried out, the structure of the portfolio and how the assessment was organized. With this experience it was observed that the use of the portfolio mobilizes different skills and types of learning, promotes organization, meaningful learning and self-regulation, and makes the student aware of what he has learned and what he needs to improve. However, the portfolio involves a great workload for both the student and the teacher, therefore it is necessary to provide detailed instructions and assessment criteria, and devote some sessions to its supervision.

Keywords: learning portfolio, competence-based training, competence assessment, translator training, portfolio.

El Espacio Europeo de Educación Superior promueve la formación por competencias. En este modelo de enseñanza se tiene en cuenta la práctica profesional, y en él las competencias se describen a partir del perfil profesional. La noción de competencia reside en la movilización de recursos por parte del individuo (Scallon, 2004: 107). Ello quiere decir que el estudiante debe hacer frente a un desafío o resolver un problema, transfiriendo el aprendizaje adquirido, e integrado previamente en una estructura existente, a una situación nueva. Los métodos utilizados en la formación por competencias ponen al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y requieren de una evaluación auténtica, continua y formativa, con una gran diversidad de instrumentos. En este modelo, la evaluación debe simular al máximo situaciones reales en las que el estudiante desempeñe las competencias adquiridas.

La carpeta del estudiante es uno de los instrumentos que sirve para evaluar la adquisición de competencias de los estudiantes en un curso. Por un lado, incluye toda una variedad de situaciones problema que el estudiante debe resolver demostrando en qué grado ha adquirido ciertas competencias y, por otro lado, le obliga a reflexionar sobre cómo ha evolucionado y le dota de una herramienta de autoevaluación y autorregulación.

La importancia de la carpeta reside en que recoge información sobre todo el proceso de aprendizaje y no sólo sobre los resultados, de ahí que sea esencial que el estudiante recopile también reflexiones sobre los errores que haya cometido, las dudas que haya encontrado y las estrategias que haya ido utilizando. Al tratarse de una metodología centrada en el proceso de aprendizaje y que coloca al estudiante en el centro de la acción formativa favorece una formación integral del estudiante, acorde con las exigencias del mercado laboral actual, que demanda nuevos perfiles competenciales (Barrett y Wilkernson, 2004).

En este artículo nos centramos en la carpeta de aprendizaje del estudiante como instrumento de evaluación en la formación por competencias del traductor. En primer lugar, describimos qué es la carpeta de aprendizaje, trazamos un breve panorama de la evaluación en la formación de traductores y, en concreto, del uso de la carpeta de aprendizaje como instrumento de evaluación de competencias. A continuación, detallamos la operacionalización de la carpeta de aprendizaje como instrumento para la evaluación de competencias en un curso de iniciación a la traducción; especificamos las competencias que articulan el curso y el contenido de la carpeta de aprendizaje. Por último, indicamos cuáles son los instrumentos que movilizan cada una de las competencias del curso.

La carpeta de aprendizaje del estudiante

La carpeta de aprendizaje del estudiante —también conocida como portfolio o dossier— tiene su origen en la carpeta profesional, utilizada por artistas, arquitectos y diseñadores gráficos para presentar distintas muestras de sus trabajos. En el ámbito académico, la carpeta de aprendizaje del estudiante se introdujo con posterioridad y adopta un significado distinto.

Uno de los primeros autores que define la carpeta de aprendizaje es Knapp (1975). Según él, la carpeta es una recopilación de experiencias y logros de un estudiante que se podrían utilizar para la evaluación, ya que permite averiguar si el estudiante ha alcanzado los objetivos del curso, así como otorgarle una nota.

Paulson et al. (1991); McMullan (2003), Snadden y Thomas (1998); Davis y LeMathieu (2003) y Driessen et al. (2005) consideran que la carpeta no es únicamente un documento que recoge pruebas de lo que ha sucedido, sino que es una recopilación dinámica del desarrollo personal y profesional de una persona mediante el análisis crítico de su contenido. Otros autores han defendido que la carpeta no es únicamente un sistema de evaluación, sino que es una herramienta para el seguimiento y la autorregulación del proceso de aprendizaje, un medio para dejar constancia de la adquisición de competencias, así como una manera personal de expresar que se han comprendido y asimilado los contenidos, y un instrumento para la introspección, la reflexión y el crecimiento personal y académico (Colén, Giné e Imbernón, 2006; Prendes y Sánchez, 2010; Friedman et al., 2001).

De estas definiciones se desprende que la carpeta de aprendizaje del estudiante en el ámbito académico se convierte en un instrumento que va mucho más allá de la mera evaluación sumativa, ya que el estudiante no debe limitarse a una simple recopilación de trabajos sino que debe incluir una reflexión sobre su evolución en el proceso de aprendizaje y sobre las competencias adquiridas, alcanzando así una finalidad formativa.

Pero además de esta finalidad sumativa y formativa, la carpeta también es una herramienta para la autorregulación y la convalidación de conocimientos previos (Blackburn y Hakel, 2006). La autorregulación hace referencia a un aprendizaje centrado no únicamente en la acumulación de conocimientos declarativos, sino en el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier persona en el momento de aplicar de un modo flexible fórmulas de saber y de saber hacer debidamente contextualizadas (Poblete y García, 2007), mientras que la convalidación de conocimientos previos pone de manifiesto, de una manera sistematizada, la experiencia con la que acceden los estudiantes a la universidad y aquella que adquieren mientras desarrollan sus estudios universitarios (Barberá et al., 2009).

En traductología existen escasas propuestas de evaluación orientadas específicamente a la formación de traductores. La mayoría de ellas se centran en la evaluación de las traducciones, ya sea con modelos analíticos (Palazuelos *et al.*, 1992; Kupsch-Losereit, 1985; Kussmaul, 1995; y Hurtado, 1996) u holísticos (Waddington, 2000; Mahn, 1989; Lowe, 1987; y Stansfield *et al.*, 1992).

Turnbull (1989) y Townsend *et al.* (1997) ya habían puesto de manifiesto la necesidad de diversificar los instrumentos de evaluación en la formación de traductores al constatar en sus estudios que la mayoría de profesores de traducción tienden a evaluar esencialmente la calidad del producto final, la traducción de un texto. Y en esta nueva dirección Hurtado (1999), Martínez Mellis (2001) y Martínez Mellis y Hurtado (2001) proponen diversos instrumentos y tareas evaluadoras que tienen en cuenta la

evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, y se alejan de la simple traducción como método de evaluación exclusivo en la enseñanza de la traducción.

Kelly (2005), que defiende la evaluación formativa y el uso de métodos diversos, propone el uso de la carpeta como método alternativo en la enseñanza de la traducción. Hurtado (2007, 2008), que incide en la evaluación por competencias, relaciona tareas evaluadoras con competencias específicas y sugiere el uso de la carpeta como instrumento de evaluación. Galán-Mañas (2009) defiende también el uso de la carpeta de aprendizaje en la formación por competencias como tarea integradora para la enseñanza y el aprendizaje de la traducción y propone una estructura con posibles contenidos y una rúbrica con criterios para su corrección. Por último, Fernández Polo y Cal (2011) describen una experiencia de evaluación en la enseñanza de la traducción con la carpeta de aprendizaje.

Operacionalización de la carpeta de aprendizaje del estudiante para la formación inicial de traductores

En este apartado, se operacionaliza la carpeta de aprendizaje para un curso de iniciación a la traducción basado en la formación por competencias, en el que la carpeta se concibe como un instrumento de evaluación integrador que sirve para evaluar el grado de adquisición de competencias del estudiante en diferentes momentos del proceso.

Contexto

La carpeta de aprendizaje del estudiante es el instrumento utilizado para la evaluación formativa y sumativa en la asignatura Iniciación a la traducción del inglés al español. Esta primera experiencia se ha llevado a cabo durante dos cursos con un único profesor. Durante el primer año participaron 55 estudiantes, y durante el segundo, 39. El objetivo era comprobar su idoneidad como instrumento de evaluación y, en función de los resultados, valorar su implementación definitiva en la asignatura. Se trata de una asignatura de segundo semestre del grado de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona, un grado que tiene una duración de cuatro años. La función de esta asignatura es iniciar al estudiante en los principios metodológicos básicos que rigen la práctica de la traducción profesional y en los aspectos contrastivos fundamentales de la combinación lingüística. Corresponde a 6 créditos ECTS, que equivalen a 150 horas de trabajo distribuidas de la siguiente manera: actividades dirigidas (52,5), actividades autónomas (75 horas), actividades supervisadas (15 horas) y evaluación (7,5 horas).

Las competencias y sus respectivos resultados del aprendizaje que se deben desarrollar en esta asignatura fueron definidos por la Comisión académica de la Facultad.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Producir textos escritos en lengua A para poder traducir. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. ▪ Resolver interferencias de la combinación lingüística. - Comprender textos escritos en idioma extranjero para poder traducir. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. ▪ Aplicar estrategias para comprender textos escritos no especializados en lengua estándar. ▪ Comprender la intención comunicativa y el sentido de textos escritos no especializados en lengua estándar. - Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demostrar que se conocen los recursos tecnológicos básicos para poder editar textos escritos no especializados en lengua estándar. - Utilizar los recursos de documentación para poder traducir. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formular adecuadamente las necesidades informativas para poder traducir textos no especializados en lengua estándar. ▪ Identificar las fuentes de información existentes (digitales y analógicas) para poder traducir textos escritos no especializados en lengua estándar. ▪ Utilizar buscadores generales. - Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario. ▪ Identificar el carácter textual y dinámico de la equivalencia traductora. - Dominar los aspectos profesionales de la traducción. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demostrar que se conocen las cuestiones básicas del mercado laboral de la traducción (ámbitos de empleabilidad, derechos y deberes del traductor). - Resolver problemas de traducción de textos no especializados. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los problemas de traducción básicos de textos no especializados en lengua estándar. ▪ Utilizar las estrategias y técnicas fundamentales para resolver problemas básicos de traducción de textos no especializados en lengua estándar. - Aprender de manera estratégica, autónoma y continua. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formular un plan de acción para aprender. |
|--|

Tabla 1. Competencias y resultados de aprendizaje

Contenidos de la carpeta de aprendizaje del estudiante

La carpeta se ha concebido para que incluya únicamente contenido disciplinar, aunque dadas las características de la formación del traductor, existe una relación directa con el resto de asignaturas, como la documentación, la informática, la lengua extranjera y la materna.

En lo que respecta a la selección de contenidos, entendemos que la carpeta debe ser semiestructurada: el estudiante debe incluir ciertos elementos obligatorios, al tiempo que tiene la libertad de introducir otras actividades que muestren sus logros. La inclusión de elementos obligatorios se debe a tres razones: 1) evitar la aprensión que pueden tener algunos estudiantes al iniciar su formación universitaria proporcionándoles una estructura pautada y unas indicaciones que pueden seguir a la hora de hacer la reflexión sobre su propio aprendizaje, 2) controlar, en cierta medida, el

proceso de evaluación, ya que se pueden crear rúbricas de corrección con criterios de logro que ayuden al profesor a corregir la carpeta y que al mismo tiempo guíen al estudiante en su elaboración. A parte de las actividades que el estudiante debe incluir obligatoriamente, también deberá seleccionar él mismo otras actividades que muestren su aprendizaje.

La gran variedad de las actividades que se deben incluir promueve diferentes tipos de aprendizajes y la movilización de diferentes competencias. En este sentido, las tareas que se podrían solicitar son: traducciones de textos, informes sobre el proceso seguido para traducir, resolución de dificultades contrastivas, análisis de textos paralelos, revisiones de traducciones, clasificación de géneros, catálogo de referentes culturales, debates sobre aspectos profesionales, relación de tarifas, elaboración de presupuestos y facturas, simulaciones de encargos reales, etc. En la operacionalización que proponemos, el contenido de la carpeta de aprendizaje del estudiante es el siguiente:

- Cuestionario de evaluación diagnóstica
- Cuestionario de autoevaluación
- Recopilación y análisis de recursos (electrónicos) para la traducción
- Traducciones obligatorias e informe de traducción
- Versión mejorada de la traducciones obligatorias
- Informe final del debate del foro sobre aspectos relacionados con el mercado laboral
- Resumen del contenido de dos conferencias a las que haya asistido el estudiante durante el curso

Consideramos que esta estructura proporciona a los estudiantes la oportunidad de seleccionar las muestras de aprendizaje solicitadas por el docente, seleccionar sus propias muestras y reflexionar sobre lo aprendido y sobre lo que no se ha acabado de comprender en la asignatura para poder trazar un plan de mejora con objetivos a corto, medio y largo plazo.

A continuación detallamos en qué consiste cada uno de estos contenidos.

Cuestionario de evaluación diagnóstica

Se trata de un cuestionario que el estudiante hace al iniciar la asignatura y en el que tiene que responder unas preguntas sobre su concepción de la traducción y hacer una traducción, después de la cual tiene que explicar qué problemas ha encontrado y cómo los ha resuelto. Este cuestionario el estudiante lo debe repetir al finalizar el curso con el objetivo de identificar, él mismo, su grado de competencia en traducción antes de iniciar la asignatura y al finalizarla para valorar la progresión que ha habido en su aprendizaje.

Este tipo de evaluación promueve la reflexión y la autoevaluación, ya que es él mismo el que debe comparar ambas evaluaciones y justificar el progreso. Los elementos que incluye la evaluación diagnóstica son:

- Cuestionario sobre los conocimientos previos sobre la traducción y prueba de traducción realizados al iniciar el curso. En las preguntas relacionadas con los se valora el conocimiento adquirido sobre la profesión (tareas, ámbitos de empleabilidad, etc.). La traducción es el propio estudiante quien la valora al finalizar el curso teniendo en cuenta si se han transmitido las ideas del texto original, si la lengua de llegada es correcta y no aparecen interferencias de la lengua extranjera y si el encargo se ha respetado.
- Informe en que se valoran las respuestas sobre la concepción de la traducción que se tenía antes de iniciar la asignatura y al finalizarla. Ello explicará la progresión que ha habido. En este informe pueden especificar los calcos morfosintácticos, de léxico, puntuación, etc. que hayan cometido al realizar la prueba de traducción y que ahora son capaces de detectar, o bien estrategias de resolución de problemas, el uso de fuentes de documentación mucho más precisas y adecuadas, etc. Este informe sobre la evaluación diagnóstica es, de hecho, una actividad de autoevaluación.

Cuestionario de autoevaluación

La autoevaluación consiste en un informe en el que el estudiante debe recoger una valoración sobre los siguientes aspectos:

- Expectativas que tenía sobre la traducción y la profesión del traductor antes de empezar la asignatura.
- Expectativas que tenía de la asignatura y su opinión sobre su utilidad para su futuro profesional, interrelación con otras asignaturas del grado, etc.
- Qué ha aprendido a lo largo de la asignatura. Incluye actividades que se han realizado en clase que demuestren su progreso.
- De lo que se ha trabajado en la asignatura, qué es lo que no le ha quedado claro o que debería mejorar, justificando su respuesta.
- Plan de mejora a corto, medio y largo plazo.

Se valora la profundidad de la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, así como que el plan de acción para aprender o revisar las cosas que no le han quedado claras a lo largo del curso contenga objetivos realistas.

Recopilación y análisis de recursos (electrónicos) para la traducción

Deben analizar, como mínimo, tres recursos de cada una de las siguientes herramientas: diccionarios monolingües de la lengua de origen, diccionarios monolingües de la lengua meta, diccionarios bilingües entre las dos lenguas de trabajo, listas de distribución y los foros que le puedan resultar útiles al traductor su combinación lingüística, traductores automáticos, libros de estilo y manuales de dudas. Para cada uno de los recursos que presenten deben realizar un análisis sobre su

utilidad. Para hacer este análisis deben seguir las fichas de trabajo que se han diseñado para tal fin en las que se le proporcionan los aspectos que deben observar, como se detalla a continuación.

- Dictionarios: especificar el nombre del diccionario, el enlace, si presentan una definición clara, si se indican ejemplos, si el formato de las entradas es claro y si aparece información complementaria.
- Foros: incluir el nombre de la lista de distribución o del foro, el enlace de la página de suscripción, su temática, el número de miembros y la media de mensajes al día, esto les permitirá valorar si es un foro activo y si la media de mensajes al día es razonable.
- Traductores automáticos: detallar el nombre del traductor automático, el enlace, el número máximo de palabras que traduce, el nivel de calidad de la traducción (alta, media o baja), si traduce textos y sitios web y otros datos que consideren de interés.
- Libros de estilo y manuales de dudas: dar el enlace o la referencia bibliográfica, ya que la mayoría están sólo disponibles en papel, si se puede consultar por tema o alfabéticamente, si hay presencia de normas gramaticales, si hay siglas, unidades de medida, abreviaciones, o cualquier información de interés que quieran añadir.

La información de este análisis se pondrá a disposición de toda la clase, de modo que lo que deberán presentar en la carpeta es el conjunto de herramientas analizadas por todo el grupo.

Para su evaluación se tiene en cuenta que la descripción de cada recurso sea rigurosa y que el análisis de cada uno de los elementos pautados sea suficientemente crítico.

Traducciones obligatorias e informe de traducción

Consiste en la traducción de cinco textos generales de entre 250 y 300 palabras con un encargo de traducción que deben realizar en casa y para lo cual tienen un plazo de varios días o varias horas, dependiendo del encargo. En la evaluación se valora si se han transmitido las ideas del texto original, si la lengua de llegada es correcta y no aparecen interferencias de la lengua extranjera y si el encargo se ha respetado. Estas traducciones van acompañadas de un informe en el que deben indicar de dos a cuatro fragmentos problemáticos que hayan encontrado al traducir el texto. En cada uno de ellos deben especificar si lo han podido solucionar y qué proceso han seguido para solucionarlo, o para intentar solucionarlo, y el material que han consultado. En el informe se valora la identificación de problemas de traducción, su clasificación, el proceso seguido para resolverlos y las fuentes consultadas.

El hecho de que tenga que entregar varias traducciones y no sólo una permitirá al estudiante movilizar competencias, ya que un encargo nuevo implica que debe

movilizar el aprendizaje adquirido, sus competencias en el proceso de documentación, en la lengua de origen, en la lengua de llegada, en el uso de recursos informáticos, etc.

Versión mejorada de las traducciones obligatorias

Una vez el estudiante recibe la traducción obligatoria del docente, en la que se le indican los errores cometidos, debe mejorar la traducción. En esta nueva versión deberá señalar los fragmentos que ha mejorado, con el objetivo de que se puedan identificar con relativa rapidez. En la evaluación se valora que el estudiante sea capaz de resolver los problemas de traducción que no había identificado al entregar la primera versión de la traducción. Al tener señalado el tipo de problema de que se trata, debe utilizar las estrategias necesarias para resolver cada problema.

Informe final del debate sobre aspectos relacionados con el mercado laboral

A lo largo del curso, una de las actividades consiste en participar en un foro en la plataforma virtual de enseñanza y aprendizaje sobre el mercado laboral de la traducción. Antes de participar, se les recomienda leer un material de apoyo que se provee y que consiste en la Declaración de Nairobi y los códigos éticos de diferentes asociaciones de traductores. En el foro deben comentar: 1) las salidas profesionales de un graduado en traducción e interpretación, 2) las tareas se le pueden encargar al traductor de su combinación lingüística, tanto aquellas que puede tener que desempeñar el traductor generalista como el especializado, 3) las empresas y organismos que pueden necesitar los servicios de un traductor; incluso pueden asociar el tipo de empresa con un tipo de tarea, y 4) los deberes y derechos del traductor. Al finalizar el debate, deben escribir un informe con las ideas principales que hayan surgido en cada uno de los temas tratados. Se valora que se mencionen las principales asociaciones de traductores y los principales portales de traducción del mercado en el que el estudiante piensa que va a trabajar. Se valora también que se indiquen los servicios que ofrecen tanto las asociaciones como los portales de traducción, y que se especifique si son servicios para socios o abiertos a cualquier usuario. También se valora que se recojan las principales salidas profesionales del traductor, las tareas que le pueden solicitar como profesional y los derechos y deberes del traductor.

Resumen de dos conferencias

A lo largo del curso el estudiante debe asistir a dos conferencias que sean de su interés y que tengan que ver con la traducción o con cualquier especialización posible (derecho, medicina, ingeniería, veterinaria, etc., si tiene en mente dedicarse a la traducción especializada). De cada una de ellas debe presentar un resumen de, como máximo, una página. Al evaluarlo se valora que el estudiante incluya aspectos relacionados con la práctica de la traducción (área de especialidad, tareas encargadas, prácticas comunes en el mercado, etc.), y que haya sido capaz de identificar diferentes conferencias en el campus universitario o en cualquier otro lugar.

Trabajo sobre aspectos contrastivos

En este trabajo el estudiante debe identificar los calcos más comunes en su combinación lingüística. Posteriormente el estudiante tiene que analizar una traducción en la lengua de llegada con interferencias causadas por la lengua de origen, clasificarlas en función de si son morfosintácticas, léxicas, de puntuación, etc., argumentar por qué se han producido y proponer una solución que evite la interferencia.

Evaluación de la carpeta de aprendizaje

La carpeta de aprendizaje no es sólo un instrumento para la evaluación formativa, sino también para la sumativa. Para que la carpeta cumpla su función formativa, su configuración debe pasar por la inclusión de: 1) la narración de la experiencia del aprendizaje a lo largo de un período y 2) producciones y muestras del aprendizaje. La evaluación sumativa tampoco carece de importancia, ya que existen estudios que han permitido constatar que aquellas actividades que se califican tienen una mayor repercusión en el aprendizaje (Harris *et al.*, 2001; Corcoran y Nicholson, 2004; Dolan *et al.*, 2004), dado que los estudiantes ponen mayor empeño en su desarrollo. Además, el sistema académico exige que se le otorgue una calificación al estudiante.

Evaluación sumativa

La carpeta de aprendizaje del estudiante puede representar el total de la nota de la asignatura, aunque se puede optar por atribuirle una nota inferior y combinar la carpeta con otros instrumentos de evaluación.

Si optamos por otorgarle el 100% del valor de la asignatura, el desglose en cada uno de sus elementos podría configurarse de la siguiente manera:

Contenido	Porcentaje de la nota total
Cuestionario de evaluación diagnóstica	
• Cuestionario inicial	0%
• Informe de progresión	4%
Cuestionario de autoevaluación	5%
Recopilación y análisis de recursos (electrónicos) para la traducción	10%
Cinco traducciones obligatorias	
• Traducciones	4% + 4% + 10% + 12% + 17%
• Informe sobre la traducción	0,5% + 0,5% + 0,5% + 0,5% + 1%
Versión mejorada de las tres traducciones obligatorias	0,5% + 0,5% + 1% + 1% + 3%
Informe final del debate en el foro sobre el mercado laboral	2%
Resumen de dos conferencias a las que haya asistido el estudiante durante el curso	1,5% + 1,5%
Trabajo aspectos contrastivos	20%

Tabla 2. Evaluación sumativa de la carpeta de aprendizaje

Momentos de la evaluación

Hacer una tarea evaluadora tras finalizar un tema facilita la retención de lo estudiado (Morales: 1995, 19). Por este motivo, y con el objetivo de consolidar el aprendizaje, consideramos oportuno que la carpeta no se entregue de una sola vez, sino que haya entregas parciales a lo largo del curso. El autor (1995: 20-24) también relaciona la frecuencia de las actividades evaluadoras con un mayor rendimiento de los estudiantes, ya que, se familiarizan con la forma de corregir del docente, consolidan lo aprendido, centran su atención en los aspectos importantes, les permite ir practicando y les da información sobre lo que saben y no saben.

Ello quiere decir que los contenidos de la carpeta se deberían ir entregando parcialmente, lo cual proporcionará al estudiante el tiempo necesario para la autorregulación, ya que el que no haya conseguido adquirir las competencias previstas tendrá tiempo de reelaborar algunas de las actividades y, en consecuencia, dispondrá de nuevas oportunidades para la adquisición de competencias. Al finalizar el semestre, es conveniente que el estudiante entregue la carpeta completa, de modo que pueda ver la progresión que ha habido.

En la Tabla 3 se incluye el calendario de entregas de los contenidos de la carpeta.

Contenido	Semana de entrega
Evaluación diagnóstica	Semanas 1 y 15
Autoevaluación	Semana 15
Recopilación y análisis de recursos (electrónicos) para la traducción	Semana 4
Traducciones obligatorias e informe de traducción	Semanas 6, 8, 10, 12, 14
Versión mejorada de las traducciones obligatorias	Semanas 7, 9, 11, 13, 15
Informe final del debate en el foro sobre el mercado laboral	Semana 10
Resumen de dos conferencias a las que haya asistido el estudiante durante el curso	Semana 15
Trabajo aspectos contrastivos	Semana 5

Tabla 3. Calendario de entregas

Criterios de evaluación

Para evaluar el desempeño del estudiante en la elaboración de la carpeta de aprendizaje, es conveniente disponer de una rúbrica que, según Andrade (2005) y Mertler (2001), es una guía que describe las características de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, valorar su ejecución y facilitar la retroalimentación.

La rúbrica, además, proporciona una retroalimentación significativa y, como sugiere Fernández March (2010: 24), fomenta la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante; mientras que, al profesor le posibilita evaluar el desempeño del estudiante con mayor objetividad y consistencia, y reducir el tiempo de corrección.

En relación con los criterios de evaluación de la carpeta, proponemos una rúbrica de evaluación que tenga en cuenta cada uno de los contenidos que debe entregar el estudiante. En ella especificamos cuatro niveles de logro que se pueden alcanzar en cada una de las actividades: suspenso, aprobado, notable y sobresaliente.

Para la corrección de traducciones utilizamos el baremo de Hurtado (1999: 120) con el objetivo de que el estudiante tome conciencia y sea capaz de categorizar las soluciones adecuadas o inadecuadas de los problemas de traducción del texto.

Competencias evaluadas

En la tabla 4 mostramos, a modo de resumen, cuáles son los productos de aprendizaje que evalúan cada una de las competencias de la asignatura.

Competencias y resultados del aprendizaje	Productos de aprendizaje
Producir textos escritos en lengua A para poder traducir. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. ▪ Resolver interferencias de la combinación lingüística. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traducción de la evaluación diagnóstica ▪ Traducciones obligatorias ▪ Trabajo sobre aspectos contrastivos ▪ Mejora de las traducciones obligatorias
Comprender textos escritos en idioma extranjero para poder traducir. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos y textuales. ▪ Aplicar estrategias para comprender textos escritos no especializados en lengua estándar. ▪ Comprender la intención comunicativa y el sentido de textos escritos no especializados en lengua estándar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traducción de la evaluación diagnóstica ▪ Traducciones obligatorias ▪ Mejora de las traducciones obligatorias
Utilizar los recursos tecnológicos para poder traducir. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demostrar que se conocen los recursos tecnológicos básicos para poder editar textos escritos no especializados en lengua estándar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traducción de la evaluación diagnóstica ▪ Traducciones obligatorias ▪ Informe sobre recursos (electrónicos) para la traducción
Utilizar los recursos de documentación para poder traducir. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formular adecuadamente las necesidades informativas para poder traducir textos no especializados en lengua estándar. ▪ Identificar las fuentes de información existentes (digitales y analógicas) para poder traducir textos escritos no especializados en lengua estándar. ▪ Utilizar buscadores generales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traducción de la evaluación diagnóstica ▪ Traducciones obligatorias
Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar la traducción como un acto de comunicación dirigido a un destinatario. ▪ Identificar el carácter textual y dinámico de la equivalencia traductora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traducción de la evaluación diagnóstica ▪ Traducciones obligatorias
Dominar los aspectos profesionales de la traducción. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demostrar que se conocen las cuestiones básicas del mercado laboral de la traducción (ámbitos de empleabilidad, derechos y deberes del traductor). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario de evaluación diagnóstica: preguntas relacionadas con los conocimientos previos sobre la traducción movilizan la competencia ▪ Informe final del debate sobre aspectos relacionados con el mercado laboral ▪ Resumen de dos conferencias
Resolver problemas de traducción de textos no especializados. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar los problemas de traducción básicos de textos no especializados en lengua estándar. ▪ Utilizar las estrategias y técnicas fundamentales para resolver problemas básicos de traducción de textos no especializados en lengua estándar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informe de la traducción de la evaluación diagnóstica ▪ Informe de las traducciones obligatorias
Aprender de manera estratégica, autónoma y continua. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formular un plan de acción para aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionario de autoevaluación ▪ Resumen de dos conferencias

Tabla 4. Competencias evaluadas y los instrumentos utilizados en el marco de la carpeta de aprendizaje del estudiante

Valoración de la experiencia y retos futuros

Para valorar la idoneidad de la implementación de la carpeta del estudiante se han utilizado grupos de discusión y observaciones. Los grupos de discusión se han organizado en distintos momentos a lo largo del curso. El profesor lanzaba preguntas abiertas relacionadas con la carpeta y dejaba que fueran los propios alumnos los que guiaran la discusión. Las observaciones se han llevado a cabo metódicamente, y para ello el profesor ha cumplimentado un diario reflexivo en el que se han hecho constar las reacciones y los comentarios de los estudiantes y las consideraciones del profesor.

En líneas generales, se ha constatado que los alumnos no conocían la carpeta, lo que les ha creado inseguridad, especialmente en las actividades reflexivas y en la entrega final. Del mismo modo que los alumnos no conocían este instrumento, tampoco lo había utilizado el profesor, lo cual creó también cierta inseguridad durante el primer año de la experiencia.

- Algunos estudiantes, especialmente en los niveles iniciales, tienen cierta dificultad a la hora de reflexionar y justificar su aprendizaje. Para evitarlo, es necesario facilitar instrucciones detalladas de cómo elaborar la carpeta, del calendario de entregas y, especialmente, de los criterios de corrección que se usarán. También se ha comprobado que es útil dedicar alguna sesión presencial a la elaboración de la carpeta, de modo que se puedan resolver dudas antes de los períodos de entrega. Estas sesiones son útiles porque a menudo son los propios compañeros los que acaban dando algunas de las respuestas.
- El uso de la carpeta implica mayor carga de trabajo para el estudiante. Por esta razón es importante que se sienta motivado a realizarla. Una manera de motivarle podría consistir en mostrarle carpetas de traductores profesionales, de modo que él mismo pueda establecer un vínculo entre el aprendizaje en la universidad y su futura práctica profesional, ya que, en cierto modo, la carpeta de aprendizaje tiene relación con la carpeta profesional y ésta, a su vez, la tiene con el currículo vitae y la visibilidad del traductor profesional. En este sentido, el uso de la carpeta de aprendizaje podría representar un primer paso para que el estudiante vincule el ámbito académico con el laboral y que se familiarice con esta herramienta con la que podrá darse a conocer como profesional de la traducción y en la que puede presentar fragmentos de traducciones realizadas, argumentar qué estrategias ha utilizado para resolver problemas de traducción de ciertos textos o listar a sus principales clientes. Esta actividad se adecuaría a las demandas del mercado actual de nuevos perfiles competenciales.
- El uso de la carpeta supone una mayor carga de trabajo para el docente, ya que debe corregir, además de todas las actividades, las reflexiones y argumentaciones de los estudiantes. Una alternativa podría consistir en reducir el número de entregas y detallar con mayor precisión las rúbricas, de modo que el estudiante se pueda guiar mejor en el desarrollo de las actividades y el docente pueda corregir y calificar más rápido. A lo largo de la experiencia, una de las preocupaciones del docente se centró en el tipo de tutoría que se debía ofrecer (presencial/virtual o individual/en grupo) sin dejar de promover la autonomía del alumno. Finalmente, las sesiones de tutoría presencial y en grupo son las que se mostraron más útiles: los alumnos podían comentar y discutir sus carpetas con los compañeros y responder sus propias dudas; responder los correos electrónicos individuales fue también productivo.

Conclusiones

El uso de la carpeta de aprendizaje del estudiante en la formación por competencias, a pesar de los retos futuros mencionados en el apartado anterior, tiene ciertamente numerosas ventajas, ya sea en la formación de traductores u otros perfiles profesionales:

- Los instrumentos utilizados son variados e incluyen la evaluación de conceptos y procedimientos. Esta variedad facilita la transferencia de aprendizajes. Se trata asimismo de instrumentos concretos, que dan información precisa de lo que se pretende evaluar, y versátiles, ya que se pueden adaptar a diferentes situaciones o niveles.
- La diversidad de actividades que se incluyen permite movilizar las distintas competencias específicas del curso, así como movilizar estrategias y saberes de distintos tipos y a diferentes niveles. Además, el hecho de que el estudiante tenga que buscar ejemplos que demuestren qué ha aprendido y justificarlo, y trazarse un plan de mejora, permite evaluar, a su vez, la competencia transversal.
- La carpeta ayuda al estudiante a organizarse, ya que por un lado debe preparar las entregas parciales y por otro lado debe recopilar las actividades de aprendizaje que se le solicitan. Además, al ver la carpeta en su globalidad, el estudiante toma conciencia de su proceso de aprendizaje y puede reflexionar sobre su progresión.
- La variedad de actividades que el estudiante debe reunir en la carpeta favorece la movilización de competencias y de tipos de aprendizaje distintos; el estudiante toma conciencia de lo que sabe hacer —y de lo que le falta por aprender—, con lo cual se promueve la autoevaluación y la autorregulación; y proporciona información no sólo sobre el resultado sino también sobre el proceso.
- En el marco de la concepción constructivista del aprendizaje, el hecho de incluir las reflexiones del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje promueve el aprendizaje significativo (Ausbel 1963). Este tipo de aprendizaje, a diferencia de lo que sucede con el aprendizaje memorístico, perdura en el tiempo, ya que el estudiante ha tenido que establecer relaciones con sus experiencias y conocimientos previos y porque, al fin y al cabo, aprender es construir.
- Las rúbricas que se utilizan para corregir los distintos contenidos de la carpeta proporcionan la posibilidad de autorregularse.
- En lo que se refiere al profesorado, la implementación de la carpeta de aprendizaje implica, como sugiere Gi-CAES (2008), una reformulación en profundidad de la metodología didáctica, ya que se modifica el escenario de la tarea docente. Cuando se usa la carpeta es necesario introducir metodologías activas en el aula, y un proceso de reflexión continuo sobre su práctica docente, ya que constantemente hay que ir diseñando, adaptando y mejorando nuevos instrumentos vinculados a los elementos de la carpeta: índice, medidas de seguimiento, criterios de corrección, etc.

En un momento en que se promueve una concepción global del aprendizaje y en el que se tienen que tener en cuenta el contexto, los conocimientos previos, las expectativas o el esfuerzo del estudiante —elementos todos ellos contemplados en la carpeta— nos parece que este instrumento puede articular la formación permanente del individuo. De hecho, son numerosos los estudios que han evidenciado los resultados de aprendizaje que se alcanzan con la carpeta (Friedman, 2000; Friedman *et al.* 2001; Van der Vleuten y Schuwirth, 2005). La carpeta es, en definitiva, uno de los instrumentos para la evaluación de competencias por excelencia.

Referencias bibliográficas

- ANDRADE, H. (2005). Teaching with rubrics The Good, The Bad, and The Ugly. *College Teaching* 53(1), 27-30.
- AUSUBEL, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- BARBERÀ, E., GEWERC, A. y RODRÍGUEZ, JL. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 7(1), 1-13.
- BARRETT, H. y WILKERSON, J. (2004). Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches. Recuperado de: <http://electronicportfolios.com/systems/paradigms.html> (Consultado el 25 de julio de 2013).
- BLACKBURN, J. y HAKEL, M. (2006). Enhancing Self-Regulation and Goal Orientation with ePortfolios, en A. Jafari, A. y C. Kaufman (eds.), *Handbook of Research on ePortfolios*. Hershey PA: Idea Group Reference.
- COLÉN, M.T., GINÉ, N. e IMBERNÓN, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- CORCORAN, J. y NICHOLSON, N. (2004). Learning portfolios - evidence of learning: an examination of students' perspectives. *Nursing in Critical Care*, 9(5), 230-237.
- DAVIES, A. y LEMAHIEU, P. (2003). Assessment for Learning: Reconsidering Portfolios and Research Evidence, en M. Segers, F. Dochy y E. Cascallar, (eds.), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- DOLAN, G., FAIRBAIRN, G. y HARRIS, S. (2004). Is our student portfolio valued?. *Nurse Education Today*, 24 (1), 4-13.
- DRIESSEN, E.W., VAN DER VLEUTEN, C., SCHUWIRTH, L., VAN TARTWIJK, J., y VERMUNT, J. (2005). The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study. *Medical Education*, 39, 214-220.

- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-23
- FERNÁNDEZ POLO, F.J. y CAL, M. (2011). Learning translation through the use of portfolios: description of an experience. *@tic. Revista d'innovació educativa*. 7, 44-51.
- FRIEDMAN, B.D. (2000). Standard setting in student assessment. *Medical Teacher*, 22(2), 120-130.
- FRIEDMAN, B.D., DAVIS, M., HARDEN, M.H., HOWIE, R.M., KER, P.W. y PIPPARD, M.J. (2001). Portfolios as a method of student assessment. *Medical Teacher*, 23(6), 535-548.
- Gi-CAES (2008). *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- GALÁN-MAÑAS, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Tesis doctoral. Bellaterra: Departamento de Traducción e Interpretación, Universidad Autònoma de Barcelona.
- HARRIS, S., DOLAN G. y FAIRBAIRN G. (2001). Reflecting on the use of student portfolios. *Nurse Education Today*, 21 (4), 278-286.
- HURTADO, A. (1996). La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología, en A. Hurtado (ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- HURTADO, A. (dir.) (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- HURTADO, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- HURTADO, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 21(1), 17-64.
- HURTADO, A. (2007). Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 163-195.
- KELLY, D. (2005) *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St.Jerome.
- KNAPP, J. (1975). *A guide to assessing prior experiences through portfolios*. Princeton: Educational Testing Service.
- KUPSCH-LOSEREIT, S. (1985). The Problem of Translation Error Evaluation, Translation, en Titford, C. y Hieke, A.E. (eds.), *Foreign Language Teaching and Testing* (169-179). Tübingen: Narr.
- KUSSMAUL, P. (1995). *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.

- LOWE, P. (1987). Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Translating, en Gaddis, M. (ed.), *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance* (American Translators Association Series (vol. 1). Nueva York: SUNY Binghamton Press.
- MCMULLAN, M., ENDACOTT, R., GRAY, M., JASPER, M., MILLER, C., SCHOLE, J. y WEBB, C. (2003). Portfolios and assessment of competence: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 41, 283-294.
- MAHN, G. (1989). Standards and Evaluation in Translator Training, en Krawutscheke, P.W. (ed.) *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy*. American Translators Association Series, Vol. 3. Nueva York.
- MARTÍNEZ MELIS, N. (2001). *Evaluation et didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Tesis doctoral. Bellaterra: Departamento de Traducción e Interpretación, Universitat Autònoma de Barcelona.
- MARTÍNEZ MELIS, N. y HURTADO, A. (2001). Assessment in Translation Studies, *Meta: Translators' Journal*, 46 (2), 272-287.
- MERTLER, C.A. (2001). Designing scoring rubrics for your class-room. *Practical Assessment Research and Evaluation*, 7(25).
- MORALES, P. (1995). *La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PALAZUELOS, J.C., VIVANCO, H., HÖRMANN, P. y GARBARINI, C. G. (1992). *El error en Traducción*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Letras, Departamento de Traducción.
- PAULSON, F.L., PAULSON, P.R. y MEYER, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48, 60-63.
- POBLETE, M. y GARCÍA, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.
- PRENDES, M.P. y SÁNCHEZ, M.M. (2010). El portafolio como herramienta de evaluación, en Porto, M. (coord.), *Técnicas de evaluación en el EEES*. Murcia: Edit. UM.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Quebec: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- SNADDEN, D. y THOMAS, M. (1998). The use of portfolio learning in medical education. *Medical Teacher*, 20, 192-199.
- STANSFIELD, C.W., SCOTT, M.L. y KENYON, D.M. (1992). The Measurement of Translation Ability. *The Modern Language Journal*, 76(iv), 455-67.
- TOWNSEND, J., FU, D. y LAMME, L.L. (1997). Writing Assessment: Multiple Perspectives, Multiple Purposes. *Preventing School Failure* 41(2), 71-76.

- TURNBILL, J. (1989). Evaluation in a whole language classroom: The what, the why, the how, the when”, en Daly, E. (ed.) *Monitoring Children’s Language Development: Holistic Assessment in the Classroom*. Portsmouth: NH, Heinemann.
- VAN DER VLEUTEN, C. y SCHUWIRTH, L. (2005). Assessing professional competence: from methods to programmes. *Medical Education* 39, 309-317.
- WADDINGTON, C. (2000). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Correspondencia con la autora

Anabel GALÁN-MAÑAS
Departamento de Traducción e Interpretación
Edificio K - Universitat Autònoma de Barcelona
Bellaterra 08193
Correo-e: isabel.galan@uab.cat