

El portafolio en la evaluación de la traducción especializada: percepción del estudiantado

Students' Perceptions of Using Portfolio in the Specialized Translation Classroom

M.^a Carmen Acuyo Verdejo

Universidad de Granada. mcacuyo@ugr.es
Recibido: 30.04.2019. Aceptado: 12.07.2019

Resumen: La implantación de los nuevos Grados en Traducción e Interpretación, a raíz de las directrices de lo establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior, ha llevado consigo no pocos ajustes, modificaciones y adaptaciones en la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito universitario. En este sentido, y más concretamente en el ámbito de la evaluación de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada, el uso de herramientas útiles, así como instrumentos fiables de recogida de información, para una mejor y exhaustiva valoración del aprendizaje por parte del alumnado se hace más que necesaria. En este trabajo, pretendemos poner de manifiesto, a través de la administración de un cuestionario a los estudiantes de Traducción especializada (impartida en el 3º curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada) la percepción del estudiantado de su propio aprendizaje, en función de las (sub)competencias adquiridas durante la elaboración de una carpeta de trabajo (*portfolio*).

Palabras clave: traducción especializada; evaluación formativa; competencia traductora; portafolio; estudiantado universitario.

Abstract: The implementation of the new degrees in Translation and Interpretation, following the guidelines established in the European Higher Education Area, has brought with it many adjustments, modifications and adaptations in the methodology of the teaching-learning process within the university arena. In this sense, and more specifically in the field of the evaluation of teaching-learning of specialized translation, the use of useful, as well as reliable tools for collecting information, for a better and exhaustive assessment of learning among students, is more than necessary. In this work, we highlight, through the administration of a questionnaire to third-year undergraduate students of Specialized Translation of the University of Granada, the students'

» Acuyo Verdejo, M.^a Carmen. 2019. "El portafolio en la evaluación de la traducción especializada: percepción del estudiantado". *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüistics* XXIV: 147-168. doi: 10.7203/QF.24.16304

perception of their own learning, based on the sub-competences acquired during the preparation of a portfolio.

Keywords: specialized translation; formative assessment; translation competence; portfolio; undergraduate students.

1. Introducción

Sin duda alguna, el proceso de evaluación, inherente al propio sistema de enseñanza-aprendizaje, es una parte esencial del mismo y uno de los elementos de reflexión que debe implicar a todos los agentes que participan en dicho proceso de evaluación. No obstante, la práctica de la evaluación, en opinión de pedagogos, resulta en muchas ocasiones restrictiva, aplicándose solo para el estudiantado y quedando reducida a una nota que no trasciende más allá de la calificación final que el discente recibe en el acta. Gran parte de la confusión de lo que verdaderamente implica la evaluación radica en el exceso de denominaciones que el propio término *evaluación* ha experimentado a lo largo de los años (Rodríguez, 2003; Zabalza, 2001, 2003).

Lejos de considerar un modelo de evaluación con dichas características, bastante alejado de su concepción inicial y poco acorde con la realidad de la formación universitaria, quisiéramos exponer en este trabajo, a modo de introducción, algunos de los parámetros que consideramos más significativos para la evaluación en el ámbito universitario y, más concretamente, en el aula de traducción. Rodríguez (2003: 163) afirma que la función básica de la evaluación no es otra que ser un «elemento facilitador del cambio educativo y del desarrollo profesional del docente que se inscribe en un proceso más general de índole social, que persiga la mejora de la calidad de la enseñanza:»

Planificación>Actuación>Evaluación>Reflexión

Figura 1. Secuencia de la evaluación (Rodríguez, 2003: 164)

Es precisamente este último eslabón relativo a la *reflexión* el que con frecuencia olvidamos en el proceso de evaluación, sin aportar, por tanto, ningún elemento de mejora del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y sin derivar en propuestas de reorganización de los recursos o de reajustes del proceso de enseñanza. Esta percepción de la evaluación propicia más la cultura del aprender para el examen o para aprobar que la que se preconiza desde instancias europeas como es la de *aprender a aprender*.

De los tres tipos fundamentales de evaluación, a saber la *diagnóstica*, *formativa* y *sumativa*, nos decantamos por la *formativa*, sin ser ninguna de ellas excluyentes. En relación con la evaluación *formativa*, De Miguel (2006: 45) afirma lo siguiente:

El foco en el aprendizaje del alumno conlleva integrar dentro de este aprendizaje las actividades evaluativas prestando al alumno la necesaria y continua retroalimentación sobre sus logros y dificultades. Asimismo, la evaluación continua a lo largo del curso va orientada al alumno en sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo.

Son varios los autores que, aplicada al ámbito de la traducción, han abogado también por la evaluación *formativa* (Kelly, 2002, 2005; Kiraly, 2000; González-Davies, 2003, 2004, 2009), cuya finalidad es la de informar al docente y al discente de la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es precisamente en este contexto donde se enmarca nuestro estudio y, más concretamente, en el uso del *portafolio* (en nuestro caso, *grupál* y no individual), como estrategia evaluativa en la clase de traducción especializada y orientada a un ámbito muy concreto: la inserción laboral del estudiantado.

1.1 *El portafolio como herramienta de evaluación en la traducción especializada*

Sobre la base de un modelo integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado en el que se entrelazan la autonomía propia que rige la formación universitaria, la enseñanza por tareas y un enfoque interactivo (González-Davies, 2003), pretendemos en este apartado, por un lado, esbozar brevemente algunos de los autores que han realizado estudios sobre la evaluación *formativa* y el uso del *portafolio* en el ámbito universitario y, por otro, identificar qué competencias pretendemos analizar y valorar a través del uso de esta herramienta de evaluación.

Con respecto al primer extremo, son varios los autores que han contribuido con sus aportaciones al estudio de la evaluación *formativa* en la universidad y destacamos el de Grau *et alii* (2011) en el que la definen como una estrategia innovadora. Su estudio se inicia a través de un pro-

yecto de innovación docente y como consecuencia de la implantación de metodologías activas en la actividad docente.

Álvarez y Vega (2010) realizan una valoración crítica muy positiva y enriquecedora de la evaluación formativa y describen la falta de formación docente en este tema y la falta de convicción entre el profesorado sobre sus ventajas. Otros autores no solo se muestran a favor de seguir este tipo de evaluación, sino que critican la falta de participación activa del estudiantado en su propia evaluación. Así, por ejemplo, (Rodríguez *et alii*, 2012) ponen de manifiesto, tras un análisis de contenido de 76 programas de asignaturas universitarias y una encuesta a 40 profesores y 614 estudiantes de la Universidad de Cádiz, la escasez de evidencias sobre la participación real de los estudiantes en la evaluación.

Palomares (2010) nos ofrece una visión de la evaluación formativa basándose en los procesos de autoevaluación y de coevaluación. Defiende el uso del portafolio, además, como instrumento de evaluación que permite “dar vida e implicarse personalmente en una asignatura (Palomares, 2010: 593)”.

Otros autores dan un paso más en este proceso de evaluación formativa. En procesos relacionados con la evaluación orientada al aprendizaje, mediado por las TIC, Gómez *et alii*, (2013) con un diseño pretest-postest, con grupos experimentales y de control, llegaron a la conclusión de que en los grupos experimentales se mejora el nivel competencial íntimamente relacionado con el futuro laboral de los estudiantes (creatividad o resolución de problemas, entre otros).

Con respecto a segundo extremo, el concepto de portafolio ha sido también ampliamente abordado (Coromina, 2000, Fernández March, 2004; Barragán, 2005; Klenowski, 2007; Zubizarreta, 2009; Seldin *et alii*, 2010; Coromina *et alii* 2011; Bozu, 2012) en la literatura académica. En todos estos trabajos hay un denominador común al considerar el portafolio como “una colección de materiales seleccionados con la intención de explicar el rendimiento o el aprendizaje realizado a lo largo de un proceso de formación, reflexionar sobre ello y evaluarlo” (Bozu, 2012: 14).

Existen distintos tipos de portafolios, tanto para el profesorado como para el alumnado (Bozu, 2008). No obstante, no se define como una mera recopilación de diferentes tareas, sino “un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que consiste en la aportación de producciones, por parte del estudiante, a través de las cuáles se pueden determinar

la adquisición de competencias y habilidades de una materia o disciplina” (García, 2017: 243).

Díez Lobato *et alii*, (2010), sobre la base de 820 portafolios de estudiantes del ámbito de la Medicina, reflexionan sobre sus bondades y también sobre las dificultades para su implantación. Sánchez Santamaría (2012), por su parte, realiza un interesante estudio sobre el portafolio electrónico (*e-portfolio*) en el que se analiza la percepción de los estudiantes y cuyos resultados reflejan que esta herramienta didáctica es muy bien valorada como sistema integrado de enseñanza-aprendizaje-evaluación de competencias profesionales. Otros autores arrojan luz sobre cómo diseñar un portafolio en el ámbito universitario (Bozu, 2012; Hernández *et alii*, 2006).

Gracia y Pinar (2009) nos describen la experiencia del uso del portafolio en su disciplina (redes de computadores) para la evaluación por competencias y su carga temporal. García (2017), por su parte, lo aplica como herramienta de evaluación del *Prácticum* en el Grado de Enfermería, concretamente a los alumnos de 4.º curso. Tras la administración de un cuestionario de valoración a este alumnado, la mayoría refirieron una mejora en el aprovechamiento de sus prácticas gracias a la realización del portafolio. Asimismo, identificaron sus necesidades de aprendizaje, sus áreas de mejora y dificultades.

En relación con las competencias que pretendemos identificar, evaluar y ser valoradas por el estudiantado partimos del enfoque integrador de enseñanza-aprendizaje de González-Davies (2003, 2004, 2007), de las premisas básicas establecidas en los distintos modelos de competencia traductora (PACTE, 2000, 2003, 2005; Kelly, 2002, 2005; EMT¹, 2009, 2012, 2017), así como aquellos para la traducción especializada, en particular, el propuesto por Prieto (2011). Asimismo, se han tenido en cuenta trabajos que, por su estrecha relación con las actividades incluidas en el portafolio, resultan de especial interés (Cifuentes, 2017). Sobre la base de estos autores, las (sub)competencias que nos proponemos analizar, dentro de la materia de Traducción Especializada, son las siguientes:

¹ En este sentido, cabe señalar que el EMT *Expert Group* señala en sus respectivos informes de 2009, 2012 y 2017 la innovación y la empleabilidad (*innovation and employability*) como una de las áreas estratégicas de desarrollo en el ámbito de la Traducción Profesional.

- competencia instrumental (documentación en fuentes especializadas orientadas al mercado laboral)
- competencia temática (González-Davies, 2003, 2004, 2007; EMT, 2009/2017): conocimiento enciclopédico o *thematic competence*.
- competencia textual (a través de las actividades diseñadas para cada encargo: CV, carta de presentación y contratos de empleo).
- competencia profesional (acercamiento al mundo laboral, facturas, ofertas de empleo, habilidades sociales, especialmente la toma de decisiones).

Es necesario señalar que también se han tenido en cuenta los objetivos y las competencias, generales y específicas, que figuran en la guía docente de la materia y que están a disposición del estudiantado desde el inicio del curso académico.

2. Objetivos

Los principales objetivos generales que pretendemos alcanzar con este análisis son los siguientes:

- Analizar la viabilidad del uso del portafolio grupal como herramienta de evaluación de competencias en Traducción Especializada, concretamente las que se espera que el estudiantado alcance en el tercer curso del Grado en Traducción e Interpretación aplicadas al ámbito de la inserción laboral. Este aspecto es especialmente relevante, ya que la materia de Traducción Especializada B-A es obligatoria en los planes de estudio de la UGR.
- Valorar en qué medida es eficaz su aplicación.
- Identificar qué competencias son las que mejor ha adquirido el estudiantado de la materia de Traducción Especializada, a través de la administración de un cuestionario de valoración.
- Analizar las valoraciones realizadas por el estudiantado respecto al uso del portafolio en el desarrollo de dichas competencias, prestando especial atención a su utilidad, al grado de satisfacción, a las dificultades encontradas y las posibles sugerencias de mejora.

3. Metodología

En primer lugar, quisiéramos señalar que para la realización del portafolio se emplearon 3 semanas y, por tanto, supuso solo una parte y un instrumento más de la evaluación para la asignatura de Traducción Especializada B-A inglés. En concreto, la profesora solo era responsable de 3 de los 6 créditos ECTS, es decir, de 7 del total de 14 semanas que abarca la asignatura. Durante las otras 4 semanas restantes, al estudiante se le asignó otras actividades, tales como seminarios o exposiciones en clase de traducciones en pequeños grupos.

Para la consecución de este estudio hemos abogado por una metodología de aproximación mixta en la que confluyen, de un lado, un estudio cuantitativo con la administración de un cuestionario y, de otro, un estudio de corte cualitativo con un ítem abierto posibilitando al estudiantado expresar sus sugerencias de mejora.

3.1 Criterios para la selección del portafolio grupal

Resulta especialmente relevante para este estudio mencionar los criterios para la selección del portafolio grupal, criterios que radican en los siguientes ejes, a la luz de la situación interna del aula como grupo-clase, es decir, teniendo en cuenta no solo la heterogeneidad del alumnado, sino también la presencia de estudiantes Erasmus y de otros programas de intercambio en nuestras aulas. Asimismo, se han tenido en consideración los elementos institucionales, tales como las políticas que el Vicerrectorado de Estudiantes y Prácticas de la UGR promueve para el fomento del emprendimiento o las iniciativas que, desde el propio centro, amparan al estudiantado. Nos referimos, concretamente, a la organización anual de las Jornadas de Orientación Profesional que tienen lugar en la Facultad de Traducción de la UGR, a la posibilidad de realizar un período de prácticas en empresas (dato significativo, si tenemos en cuenta su carácter extracurricular) y, finalmente, a las propias materias que se imparten en el Grado, como son: la *Profesión del Traductor e Intérprete*, *Documentación* o *Herramientas Informáticas* y cuyo vínculo con el ámbito profesional es evidente. En el siguiente esquema quedan reflejados los criterios que acabamos de mencionar y la interrelación existente entre ellos:

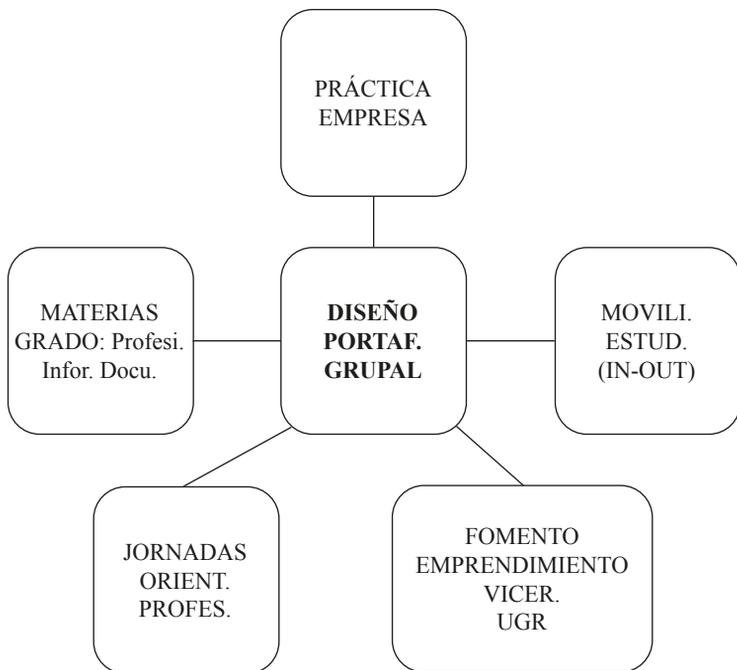


Figura 2. Criterios selección del portafolio grupal

3.2 *Diseño del portafolio*

El diseño del portafolio se estructuró en varios bloques, fundamentalmente tres. En el primer bloque el estudiantado recibió las indicaciones relativas a los objetivos de aprendizaje, basados en los criterios establecidos en la guía docente de la asignatura de Traducción Especializada B-A inglés y que se encuentra a disposición del estudiantado en la página web del centro; así como las directrices sobre las actividades a realizar con el encargo/encargos correspondientes, el plazo de entrega y el formato para su presentación.

Un segundo bloque lo conforman las actividades propiamente dichas, tanto individuales como grupales, y un tercer bloque con los anexos que podían incorporar, así como las fuentes y recursos utilizados y el material complementario que hayan recabado. Finalmente se les informa de la temporalización para la elaboración de esta carpeta de

trabajo, que es de tres semanas, y el tipo de agrupación con la que vamos a interactuar. Este último aspecto está en consonancia con la autorización del estudiantado y que se estructuró en tres momentos principales:

1. Tutorización con el grupo-clase para comentar las directrices generales del portafolio.
2. Un segundo momento de tutoría en pequeños grupos en clase en los días establecidos. La mitad de los grupos en una sesión y la otra parte en una segunda sesión. Asimismo, y con carácter individual y/o pequeños grupos, el estudiantado podría acudir a las sesiones de tutoría de la materia durante estas tres semanas, bien en el horario oficial establecido, bien en otra hora previa cita. En este sentido, cabe señalar que en muchas ocasiones las sesiones de tutoría en pequeños grupos eran entre iguales (*peer tutoring*), ya que algunas de las dudas las resolvían sus otros compañeros.
3. El tercer momento se estableció, también con el grupo-clase, para la recogida de los portafolios grupales (19 en total) y los 66 cuestionarios del estudiantado que los propios estudiantes habían accedido a cumplimentar, tras ser debidamente informados.

Con respecto a la directrices de las actividades del segundo bloque, se seleccionó la rama del Derecho Laboral y, más concretamente, su contenido se ha interrelacionado con tres ámbitos: el contrato laboral, el CV y la *cover(ing) letter*. La estructura de su contenido queda reflejada en los siguientes puntos:

- Contextualizar el tipo de documento (tipología, definición e identificación del tipo de documento en las dos culturas).
- Realizar un vaciado terminológico y/o conceptual, aportando una definición para cada uno de los términos y/o expresiones, así como una propuesta de traducción. En este apartado, se indica al estudiantado la necesidad de incluir las fuentes de donde emanan dichas definiciones.
- Realizar, en su caso, la traducción del inglés al español (véase ejemplo encargo 1).
- Redactar un CV y una carta de presentación (véase ejemplo encargo 2).

- Incluir un listado de las fuentes/referencias consultadas (se les indica que pueden seguir, como referencia, las normas de alguna revista especializada en Traducción).
- Anexos. En este apartado, el estudiantado aportará el material complementario y los textos paralelos que haya utilizado para la realización de las actividades. Dicho material puede ser también audiovisual recopilado de redes sociales (*Youtube, Facebook, Blogs, Instagram o Twitter*).
- Elaborar, en su caso, una factura de la traducción aportada.
- Finalmente, se incluirá una tabla donde se expongan las principales características que distinguen el mercado laboral en las dos culturas (requisitos de acceso al mercado laboral, edad, salarios, tipos de contratación, documentación que requiere un ciudadano español para trabajar en Reino Unido/Irlanda² y viceversa, cuáles son los organismos implicados y la normativa que regula el mercado laboral en los dos culturas).

A continuación exponemos, a modo de ejemplo, dos de los encargos de traducción que han sido extraídos de situaciones profesionales. Más concretamente, son algunas de las ofertas de empleo reales que nos llegan, a través del correo electrónico, desde el Centro de Promoción de Empleo y Prácticas (CPEP) de la UGR:

Ejemplo encargo 1: Tras un período de trabajo en Irlanda, decides trasladarte de nuevo a España. Te inscribes en la Oficina de Empleo de tu localidad y solicitas percibir la prestación por desempleo. Para ello, dicha oficina te solicita presentar el contrato de empleo y su correspondiente traducción al español.

Ejemplo encargo 2: Oferta de empleo Ref. 86/18 Puesto: Traductor/a-Revisor/a Técnico/a. Localidad: Paço de Arcos, Oeiras (Portugal). Titulación/es: Grado y/o Licenciatura en Traducción e Interpretación (Inglés). Requisitos: Imprescindible dominio de inglés, alemán avanzado, Trados

² En este caso, mencionamos países de habla inglesa por la direccionalidad de la materia. No obstante, tenemos en cuenta que las ofertas de empleo salen para cualquier país, fundamentalmente de la Unión Europea. Asimismo, hemos seleccionado la oferta cuya combinación lingüística incluye inglés como una de las lenguas que se le requiere al/a potencial candidato/a.

nivel usuario/a habitual. La empresa dará preferencia a las personas que hayan tenido estancias en Alemania.

En la figura que exponemos a continuación se reflejan las principales características del diseño del portafolio que los alumnos realizaron:

El portafolio grupal en Traducción Especializada B-A inglés	
CARACTERÍSTICAS	Centrado en el estudiante, en su actividad, su aprendizaje, reflexión y autoevaluación. Presentación en formato electrónico a través de plataforma Prados de la UGR.
OBJETIVOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar la reflexión y el pensamiento del estudiantado sobre su propio aprendizaje. 2. Analizar viabilidad del portafolio grupal como herramienta de evaluación. 3. Valorar la eficacia de su aplicación. 4. Identificar, mediante el cuestionario, qué competencias ha desarrollado mejor el estudiantado. 5. Identificar el grado de satisfacción, las dificultades y las sugerencias de mejora.
CONTENIDO (ACTIVIDADES)	Contextualización del tipo de texto, vaciado terminológico, traducción EN>ES, redacción de CV y carta de presentación, elaboración de factura, estudio comparativo del mercado laboral en las dos culturas y bibliografía con la aportación del material utilizado.
TEMPORALIZACIÓN	3 semanas
AGRUPAMIENTO	En pequeños grupos de 3/4 estudiantes cada uno
TUTORIZACIÓN	Tres momentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Inicial</i> con el grupo-clase. 2. <i>Intermedia</i> con los pequeños grupos. 3. <i>Final</i> con el grupo-clase.

Figura 3. Diseño del portafolio grupal

3.3 Diseño del cuestionario de valoración del portafolio

El objetivo esencial del cuestionario no es otro que permitir al estudiantado autoevaluar las competencias adquiridas durante el desarrollo del portafolio y aportar un valioso *feedback* a la profesora con el fin de mejorar e incorporar, en su caso, las sugerencias de mejora propuestas por el estudiantado para cursos posteriores. El diseño del cuestionario está estructurado en dos bloques, con respuestas basadas y estructuradas (escala Likert, Oppenheim, 2009) De un lado, un primer bloque, con 11 ítems cerrados y 1 semi-abierto, de corte cuantitativo, con tres dimensiones de análisis:

- la percepción del estudiantado sobre el grado de adquisición de las competencias (relativas al ámbito profesional y al de la traducción especializada) con la realización del portafolio.
- La percepción del estudiantado sobre el contenido del portafolio (fundamentalmente las actividades realizadas, la temporalización o la tutorización recibida durante el desarrollo del portafolio.
- Su valoración global, en términos de grado de satisfacción y utilidad para la inserción laboral.

De otro, un segundo bloque, de carácter cualitativo, con un ítem abierto en el que el estudiantado expuso sus correspondientes sugerencias de mejora.

El universo de sujetos se ha constituido con tres de los cuatro grupos que componen la materia de Traducción Especializada B-A durante el segundo semestre del curso 2016/2017. La muestra está compuesta por 66 estudiantes de un total de 78 matriculados. En este sentido, hay que señalar que un porcentaje del estudiantado, previa solicitud debidamente justificada, puede acogerse a la modalidad de evaluación única final. De ahí que la muestra no se corresponda con la totalidad de los estudiantes.

4. Resultados

En este apartado reflejamos, por un lado, los resultados de la administración del cuestionario en el que se ha pretendido valorar la utilidad que del portafolio, como herramienta de evaluación, hace el estudiantado. Asimismo, se arroja luz sobre la percepción que el estudiantado tiene

de su propio aprendizaje, centrándonos fundamentalmente en aquellas competencias que están más íntimamente relacionadas con el mercado laboral y la traducción especializada.

En el caso de la competencia temática, tal y como se muestra en la *Figura 4*, el 93,9 % del estudiantado considera que con el portafolio grupal ha conseguido aumentar y consolidar su competencia temática (especialmente relacionada con contratos de empleo, cartas de presentación y redacción de CV):

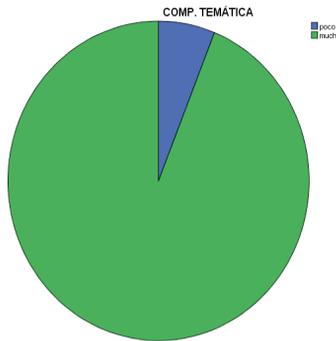


Figura 4. Competencia temática

Con respecto a la competencia profesional, el 71,2 % del estudiantado considera que el portafolio grupal le ha ayudado mucho en la adquisición de un mejor conocimiento del mercado laboral y de las herramientas de inserción laboral, tal y como se muestra en la *Figura 5*.

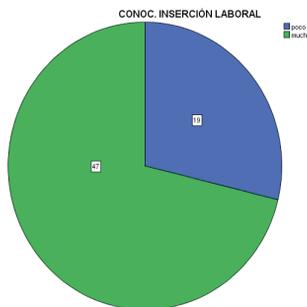


Figura 5. Competencia profesional (conocimiento mercado laboral)

Con respecto a la competencia instrumental, el 75,8 % del estudiantado afirma que, para la realización de las actividades asignadas, han utilizado solo recursos documentales *online* y un 22,7 % han usado tanto recursos online como en formato papel. De los 66 estudiantes encuestados, solo 9 de ellos han subrayado la importancia de consultar con expertos, entendiéndose esta también como fuente de información.

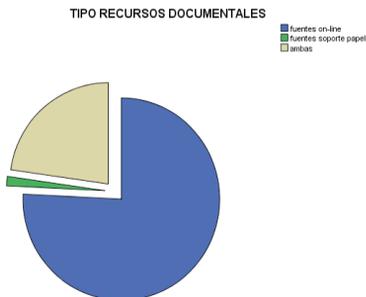


Figura 6. Tipos de recursos documentales

Una de las habilidades sociales que más buscan los empresarios es la capacidad de tomar decisiones. En este sentido, uno de los ítems del cuestionario hacía referencia al desarrollo de esta habilidad y el 72,2 % del estudiantado considera que la realización del portafolio ha contribuido *bastante* y un 15,2 % *mucho* al afianzamiento de la toma de decisiones.

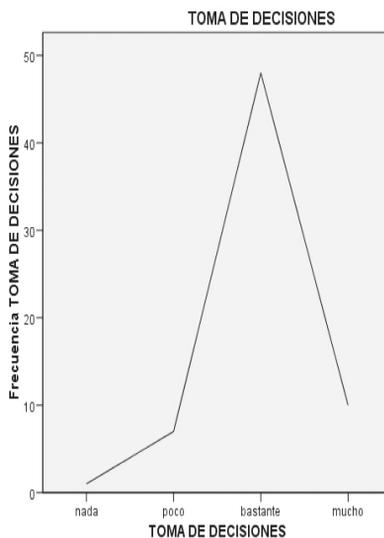


Figura 7. Competencia profesional (toma de decisiones)

A pesar de las bondades del uso del portafolio grupal como herramienta de evaluación, no es considerado por los estudiantes como forma de evaluación más frecuente, por parte del profesorado en el Grado en Traducción e Interpretación de la UGR. Esta conclusión se desprende también del cuestionario al estudiantado al considerarlo como *nada frecuente* en un 24,2 % y poco frecuente en un 56 %.

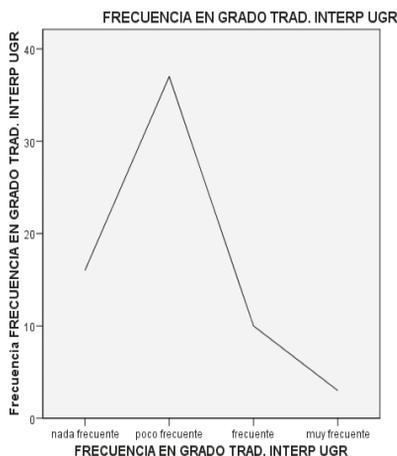


Figura 8. Uso del portafolio en Grado en T&I en la UGR

En lo que se refiere a la pertinencia de las actividades contenidas en el portafolio grupal, es decir, orientadas fundamentalmente al ámbito del mercado laboral (herramientas de búsqueda de empleo, redacción de CV y cartas de presentación, tipos de contrato y requisitos para la inserción laboral), un 80,3 % del estudiantado afirmó estar *bastante satisfecho* y un 18,2 %, *muy satisfecho* (Figura 9).

Finalmente, y como valoración global y personal del uso del portafolio grupal como herramienta de evaluación, el 77,3 % del estudiantado lo valoró *positivamente* y un 21,2 % como *muy positivo* (Figura 10).

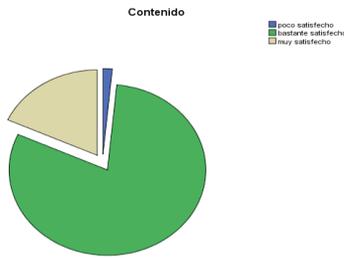


Figura 9. Pertinencia del contenido del portafolio grupal

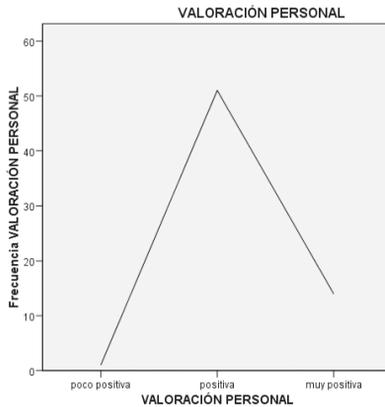


Figura 10. Valoración personal del portafolio grupal

5. Conclusiones

A modo de reflexión sobre el análisis cuantitativo y cualitativo realizado a los estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación, quisiéramos resaltar los siguientes aspectos, considerados como positivos:

- El uso del portafolio como instrumento de evaluación se postula como válido, por cuanto sirve para medir el desarrollo y el logro de competencias profesionales vinculadas al ejercicio de la traducción especializada.

- Optimiza la toma de decisiones, uno de los valores más demandados por las empresas hoy día en el mercado laboral y que, en virtud de este trabajo, el estudiantado lo percibe como muy positivo en un 87,9 %. Este extremo viene a confirmar lo que ya han apuntado algunos autores (Sánchez, 2012: 48) cuando afirma que “el portafolio ha mejorado la capacidad para seleccionar y gestionar información, así como la optimización de la toma de decisiones”.
- Permite, asimismo, identificar los denominados *poor performers* (Diez Lobato *et alii*, 2010: S48).
- El portafolio grupal contribuye a la flexibilización del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto en cuanto, permite al estudiantado elegir sus mejores aportaciones, al tiempo que proporciona información sobre la evolución del aprendizaje del/a estudiante, en cuestión. Se considera muy útil también su uso en combinación con otras herramientas de evaluación.
- Fomenta además el papel activo del alumnado, enfocado en su autonomía, valor superior en la formación universitaria.
- Constituye una herramienta eficaz de autoevaluación, aspecto que también ha sido subrayado por varios autores (Álvarez y Vega, 2010: 43; Rué, 2009: 81) en tanto que posibilita al estudiantado saber su grado real del conocimiento adquirido.

Tras la consecución del portafolio observamos algunas consideraciones menos favorables para utilizarlo como herramienta de evaluación, al menos de forma exclusiva. De un lado, su complicación para implantarlo en materias troncales/obligatorias donde confluyen el mayor número de estudiantes. Aspecto este que ya ha sido subrayado por algunos autores (Gracia y Pinar, 2009: 84). De otro lado, y como consecuencia de la anterior, la carga y, en algunos casos, sobrecarga de trabajo que implica para el profesor (Sánchez, 2012).

De entre las sugerencias de mejora para tener en cuenta en futuros portafolios, el estudiantado ha señalado fundamentalmente dos. En primer lugar (7 de los 66 encuestados) abogan por un portafolio individual y el resto (4 de los 66 encuestados) abogó por incluir más actividades individuales dentro del portafolio grupal. En segundo lugar, 6 estudiantes afirmaron necesitar más tiempo para la realización de las tareas asignadas.

En definitiva, el uso del portafolio, ya sea grupal o individual, se perfila como una herramienta útil, si bien, consideramos que debe ser una herramienta más y no la única. Un conjunto de herramientas de evaluación contribuiría a aportar más datos, tanto para el profesorado como para el estudiantado, dándonos una visión mucho más amplia y más exhaustiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. Herramientas, tales como la observación por parte del profesorado, el cuaderno de notas, los diarios de clase y las exposiciones de las propuestas de traducción, por parte del estudiantado, contribuyen a tener una visión más certera de los objetivos de aprendizaje alcanzados.

7. Bibliografía

- Álvarez, José Daniel; Vega, Ana María. 2010. La evaluación formativa. Esa gran desconocida. En Gómez, Cecilia & Grau, Salvador. (coords.), *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil, 33-47. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19296/3/S.%20Grau.pdf> y <http://hdl.handle.net/10045/20338>
- Barragán Sánchez, Raquel. 2005. El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 4(1): 121-139. doi: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm
- Bozu, Zoia. 2008. *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica.
- Bozu, Zoia. 2012. Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel. *Cuadernos de docencia universitaria* 23. Barcelona: Octaedro. ISBN: 978-84-9921-293-7.
- Cifuentes Férrez, Paula. 2017. Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad según egresados, profesorado y profesionales de la traducción e interpretación. *Quaderns. Revista de Traducció* 24: 197-216. doi: <https://ddd.uab.cat/record/174884>
- Coromina, Judit, Sabate, Ferrán; Romeu, Jordi & Ruiz, Ferrán. 2011. Portafolio digital de aprendizaje: un medio de comunicación en la educación. *Intangible Capital* 7(1): 116-142. doi: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.2011.v7n1.p116-142>.

- Corominas, Enric. 2000. ¿Entramos en la era portafolios? *Bordón* 52(4): 509-521.
- De Miguel Díaz, Mario. 2006. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Universidad de Oviedo. Proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Díez Lobato, Ramiro; López Encuentra, Ángel & Lagares, Alfonso. 2010. El portafolio docente como instrumento para el discente y el docente. *EDUC MEC* 13 (Supl. 1): S1-S82. Barcelona: Viguera Editores. https://www.fundacionlilly.com/es/actividades/catedra-de-educacion-medica-fundacion-lilly-ucm/jornadas/easset_upload_file935_936274_e.pdf
- Engberg, Jan. 2013. Comparative Law for Translation: The Key to Successful Mediation between Legal Systems. In Borja, Anabel and Prieto, Fernando (eds.) *Legal Translation in Context. Professional Issues and Prospects*. Oxford: Peter Lang, 9-25.
- European Master's in Translation Expert Group 2009/2012/2017. *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication*. Bruselas. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf
- Fernández March, Amparo. 2004. El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación* 33: 127-142. http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/0211819Xn33p127.pdf
- García-Carpintero, Eva. 2017. El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el *prácticum*: percepciones de los estudiantes. *REDU, Revista de Docencia Universitaria* 15(1), enero-junio: 241-257. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6043>
- González Davies, María. (coord.) 2003. *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona: Octaedro.
- González Davies, María. 2004. *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects*. Benjamins: Ámsterdam/Filadelfia.
- González Davies, María; Cánovas, Marcos & Lucrecia, Keim. 2007. *Acortar distancias. Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez Ruíz, Miguel Ángel, Rodríguez Gómez, Gregorio & Ibarra Sáiz, M.^a Soledad. 2013. Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 19(1): 1-16. doi: <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2457>.

- Gracia Morán, Joaquín & Pinar Sepúlveda, M.^a Ángeles. 2009. Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto temporal. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 2-2: 76-86.
- Grau Company, Salvador; Álvarez, José Daniel & Tortosa Ybáñez, María Teresa. 2011. Una estrategia innovadora en la docencia universitaria: la evaluación formativa. En Roig Vila, R. & Laneve, C. (eds.) *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella Società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca*. Alcoy-Brescia: Marfil & La Scuola Editrice, 175-186.
- Grau, Salvador & Gómez, M.^a Cecilia. 2010. La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje. En Gómez, M.^a Cecilia & Grau, S. (coords.) *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil, 17-33.
- Hernández Fernández, Ángel; González Fernández, Natalia & Guerra Liaño, Sonsoles. 2006. Diseño de un portafolio en la formación universitaria por competencias. *Revista de Psicodidáctica* 11(2): 227-240. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17511205.pdf>
- Kelly, Dorothy. 2002. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. Padilla, Presentación; Kelly, Dorothy y Martin Anne (eds.) *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1. Granada: Comares.
- Kelly, Dorothy. 2005. *A Handbook for Translators Trainers. Translation Practices Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, Don. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Klenowski, Val. 2007. *Desarrollo del portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Oppenheim, Abraham. 2009. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Londres: Continuum.
- PACTE. 2000. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project. In Beeby, Allison; Ensinger, Doris & Presas, Marisa (eds.) *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 99-106.
- PACTE. 2003. Building a Translation Competence Model. In Alves, Fabio (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 43-66.
- PACTE. 2005. Primeros resultados de un experimento sobre la competencia traductora. *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 573-587.

- Palomares Ruíz, Ascensión. 2011. El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación* 355, mayo-agosto: 591-604. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-038.
- Prieto Ramos, Fernando. 2011. Developing Legal Translation Competence: an Integrative Process-Oriented Approach. *Comparative Legilinguistics. International Journal for Legal Communication* 5: 7-21.
- Rodríguez Gómez, Gregorio; Ibarra, María Soledad; Gallego, Beatriz; Gómez, Miguel & Quesada, Victoria. 2012. *La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad*. *RELIEVE* 18(2): 1-19. doi: 10.7203/relieve.18.2.1985.
- Rodríguez Pérez, José M.^a 2003. La evaluación en la universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios. En Mayor Ruíz, Cristina (coord.) *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro, 161-180.
- Rué, Joan. 2009. *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Santamaría, José. 2012. El e-portfolio en la docencia universitaria: percepciones de los estudiantes y carga de trabajo. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* 7: 31-55.
- Seldin, Peter, Miller, Elisabeth, Seldin, Clement. 2010. *The Teaching Portfolio. A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Zabalza, Miguel Ángel. 2001. Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En García Varcárcel, Ana M.^a (coord.) *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, 261-291.
- Zabalza, Miguel Ángel. 2003. *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.
- Zubizarreta, John. 2009. *The Learning Portfolio. Reflective Practice for Improving Student Learning*. San Francisco: Jossey Bass.