

Autonomía y retroalimentación: el portafolio digital en la didáctica de la traducción

Pedro Dono López | CEHUM Universidade do Minho (Portugal)

M. Dolores Lerma Sanchis | CEHUM Universidade do Minho (Portugal)

llerma@elach.uminho.pt

El presente estudio tiene como objetivo mostrar los resultados obtenidos al aplicar un portafolio reflexivo de aprendizaje en una asignatura de traducción de español del Mestrado em Tradução e Comunicação Multilingue impartido en la Universidade do Minho. El portafolio implementado forma parte del proyecto Erasmus+ "Fostering higher education students' autonomy through blended learning". Uno de los objetivos centrales del proyecto es analizar en qué medida la elaboración de este instrumento y el feedback dado por el profesor fomentan la competencia autónoma del estudiante, ayudándole a desarrollar sus habilidades de metacognición y a regular su aprendizaje. La utilización del portafolio viene precedida por la aplicación de un cuestionario para obtener información sobre las experiencias previas de los estudiantes con este instrumento de aprendizaje, sus percepciones y sus expectativas. A fin de recoger muestras de estudio homogéneas, se ha elaborado una rúbrica que se ha aplicado a las diferentes asignaturas escogidas para pilotar el proyecto, entre las cuales se encuentra la que impartimos en el máster. Con recurso a la referida rúbrica, se les aporta feedback por parte de los docentes sobre las contribuciones al portafolio de los estudiantes en tres momentos diferentes del semestre. Tanto de forma individual como colaborativa, los alumnos realizan encargos de traducción en el par de lenguas portugués-español, con recurso a herramientas de traducción asistida y de traducción automática. Al finalizar la experiencia, se recogen las apreciaciones sobre la contribución de esta herramienta a su formación como futuros profesionales de la traducción.

Palabras clave: portafolio digital de aprendizaje, feedback, didáctica de la traducción, enseñanza universitaria.

Autonomy and feedback: the digital portfolio in translation didactics

The aim of the study is to present the results obtained by applying a reflective learning portfolio in a Spanish translation subject of the Mestrado em Tradução e Comunicação Multilingue taught at the Universidade do Minho. The implemented portfolio is part of the Erasmus+ project "Fostering higher education students' autonomy through blended learning". One of the central objectives of the project is to analyse to what extent the development of this instrument and the feedback given by the teacher foster students' autonomous competence, helping them to develop their metacognition skills and to regulate their learning. The use of the portfolio is preceded by the application of a questionnaire to obtain information about the students' previous experiences with this learning tool, their perceptions and expectations. In order to collect homogeneous study samples, a rubric was developed and applied to the different subjects chosen to pilot the

Recibido: 26/02/2024 | Aceptado: 20/05/2024

Dono López, P., Lerma Sanchis, M.D. (2024). Autonomy and feedback: the digital portfolio in translation didactics. *Lenguaje y textos*, 58, 3-17. <https://doi.org/10.4995/lyt.2024.21262>

project, including the one we teach in the master's degree. Using this rubric, teachers provide feedback on the students' contributions to the portfolio at three different times during the semester. Both individually and collaboratively, students carry out translation assignments in the Portuguese-Spanish language pair, using computer-assisted translation and machine translation tools. At the end of the experience, feedback is collected on the contribution of this tool to their training as translation professionals.

Keywords: *digital learning portfolio; feedback; didactics of translation; university teaching.*

1. Introducción

La relevancia de una herramienta como el portafolio reflexivo de aprendizaje en el contexto universitario ha sido constatada por la ya extensa literatura científica enfocada en este aspecto (Alfageme González, 2007, Aguaded et al., 2013, Rubio Hurtado, et al., 2013, Pérez Gómez, 2016, Pujolá, 2019, Cánovas, 2020). La utilización de este instrumento en este nivel educativo no constituye en absoluto una novedad y hoy en día estamos lejos de la situación que se describía en Guasch *et al.* (2009, p. 9) en estos términos: “La iniciativa de introducir e-portfolios en los procesos de enseñanza-aprendizaje todavía proviene de iniciativas individuales más que de las propias instituciones educativas donde se desarrollan”; a conclusiones análogas se llega en el trabajo unos años posterior de Cabero Almenara *et al.* (2012). Tampoco resulta novedoso un abordaje de este instrumento que ponga el foco sobre su aportación a la formación del estudiante. Sería prolijo (y ajeno a los propósitos de la presente contribución) una revisión en profundidad sobre la producción científica en este ámbito (v., en este sentido, Salazar Mercado y Arévalo Duarte, 2019). Está fuera de toda duda, en cualquier caso, el potencial del portafolio tanto en su dimensión formativa, con un papel de relieve “en la integración de experiencias de aprendizaje sin importar donde

estas ocurran” (Barberá *et al.* 2009), como en cuanto instrumento de evaluación (cf., p.e., las consideraciones a este respecto de Sánchez-Quintana y Mateo Ruiz, 2019, pp. 110-112). Por citar una única referencia reciente, en Pujolá (2019) nos encontramos con un completo abordaje de las diferentes dimensiones implicadas en el uso de este instrumento en la formación universitaria.

En relación con el campo investigativo al que acabamos de aludir, nuestro propósito es poner el acento en la articulación del portafolio con el *feedback* docente, buscando potenciar, principalmente, la autonomía del estudiante y su capacidad de análisis crítico de las tareas que se le encomiendan. En este sentido, hacemos nuestras las palabras de Andújar Moreno y Cañada Pujols (2020) cuando afirman que “[a] pesar de que el estudio de la retroalimentación en el aula de traducción, ya sea virtual o presencial, constituye una gran oportunidad de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este campo, no abundan las investigaciones empíricas que exploran su incidencia ni sus beneficios en la formación universitaria de traductores” (pp. 51-52).

El contexto de aplicación de la herramienta está constituido por los alumnos de una asignatura del Máster en Traducción de la Universidade do Minho (UMinho), centrada en el par de lenguas portugués y

español. Esta experiencia, que se ha llevado a cabo en el ámbito del proyecto Erasmus+ BLEARN Autonomy¹, pretendía potenciar la autonomía mediante la reflexión sobre el aprendizaje. En cuanto docentes en el área de la traducción, hemos constatado la importancia creciente, para los futuros traductores, de analizar críticamente las tareas que llevan a cabo en la asignatura, típicamente encargos de traducción. La proliferación de herramientas TAO han transformado en los últimos años el papel del traductor, por lo que es necesario incidir sobre la capacidad para reflexionar y evaluar el producto obtenido de la aplicación de los recursos tecnológicos que manejan los estudiantes (Cánovas 2022). Los objetivos que pretendíamos alcanzar eran los siguientes:

- Conocer las percepciones de los estudiantes sobre la utilización de portafolios reflexivos de aprendizaje en contexto formativo.
- Potenciar la reflexión sobre el aprendizaje, incidiendo en la capacidad autocrítica y de autorregulación del estudiante sobre los encargos de traducción que realiza.
- Evaluar el impacto de la experiencia en el desempeño de los estudiantes y de los docentes.

A continuación, daremos cuenta de cómo se diseñó y llevó a cabo nuestra investigación, se presentarán los instrumentos utilizados en su desarrollo y se expondrán y discutirán los datos obtenidos.

2. Diseño de la investigación e instrumentos

El desarrollo de esta experiencia se realizó en una asignatura del ámbito de los Estudios de Traducción, en concreto en la disciplina de Metodologías e Práticas de Tradução e Comunicação-Língua II, impartida en el primer semestre del curso académico 2021/2022 en el Mestrado em Tradução e Comunicação Multilíngue². El grupo estaba formado por doce estudiantes, a los que se presentó y dio a conocer la investigación en una primera clase, al igual que se dedicó un espacio a introducir las líneas generales del proyecto BLEARN Autonomy. En esa sesión se abordaron aspectos centrales de la investigación, como explicar qué es un portafolio digital de aprendizaje, en qué consiste y qué se pretende con la realización de esta tarea. Por otra parte, se facilitaron instrucciones claras para la elaboración de los portafolios y se propusieron elementos relevantes para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje en el ámbito de la traducción, como el concepto de competencia traductora, entendida como una competencia adquirida que afecta al desarrollo del proceso traductor y al producto, en definitiva, a la calidad de las traducciones (Hurtado *et al.*, 2019; Hurtado *et al.*, 2022) y las tres fases de pretransferencia, transferencia y postransferencia comprendidas en la etapa de la traducción (Gouadec, 2007). Con la finalidad de consolidar esta introducción inicial, durante el semestre se fue ampliando y ahondando la información a medida que iban surgiendo dudas. Para crear su portafolio digital, cada estudiante podía escoger

¹ El proyecto "Fostering higher education students' autonomy through blended learning" (2020-1-ES01-KA203-082513) se desarrolló entre noviembre de 2020 y febrero de 2023. Para más información, puede consultarse su página web: <https://blearn-autonomy.eu/>

² Información sobre el Máster en: <https://www.elach.uminho.pt/pt/estudar/Paginas/Mestrados/Traducao-e-Comunicacao-Multilingue.aspx>

el soporte con el que estuviese más familiarizado³ y se solicitó que produjesen dos entradas durante el semestre, además de una reflexión final sobre la utilización de esta herramienta en la asignatura. También se indicó que el portafolio funcionaría como repositorio de los diferentes proyectos de traducción efectuados en la asignatura. Este momento inicial de contacto con la experiencia se considera fundamental, porque representa la primera aproximación de los estudiantes a la tarea propuesta, por lo que intentamos ser claros, explícitos y abiertos a todas las dudas planteadas.

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron dos instrumentos: un cuestionario y una rúbrica. El primer instrumento consistió en la realización de un breve cuestionario elaborado *ad hoc* con preguntas que incidían en sus expectativas sobre la elaboración del portafolio de aprendizaje, su percepción sobre los objetivos del mismo, su experiencia previa con este tipo de instrumentos, el papel de la evaluación formativa, la utilidad del *feedback* y su optimización. Dicho cuestionario se distribuyó en dos momentos, al inicio y al final del semestre, de modo que permitiese analizar la evolución de percepciones y sensibilidades en torno a la actividad desarrollada.

Los cuestionarios, creados a través de los formularios de Google y respondidos de forma anónima y voluntaria, tenían como objetivo reunir datos esenciales sobre las percepciones de los estudiantes ante la implementación del portafolio digital en la asignatura. Ambos contenían cinco preguntas cerradas de respuesta múltiple, en las que se proporcionaban opciones de

respuestas específicas. Únicamente en el cuestionario final se presentaba una pregunta de respuesta abierta que incidía en la utilidad del *feedback* recibido. En cada ítem del cuestionario inicial, los estudiantes podían indicar más de una opción, excepto en la segunda, relativa a su experiencia con portafolios digitales de aprendizaje. En el final podían escoger hasta tres respuestas, salvo en el caso de la pregunta seis sobre la utilidad del *feedback* proporcionado durante la experiencia.

Del grupo formado por un universo total de doce estudiantes matriculados en la asignatura, once respondieron al cuestionario inicial y diez al final. En el cuestionario inicial, los once estudiantes respondieron a cinco preguntas relativas a su percepción sobre el objetivo de la elaboración del portafolio: la experiencia previa, sus expectativas, la evaluación y el tipo de retroalimentación considerado más útil. En el final, aunque en la misma línea y con objetivos similares, se modificaba la perspectiva de las cuestiones porque implicaba una consideración *a posteriori*; además, finalizaba solicitando una breve reflexión sobre la utilidad de la retroalimentación proporcionada por los docentes de la asignatura.

El segundo instrumento de investigación lo constituyó una *rúbrica* diseñada por el equipo de investigadores de la Universidade do Minho integrados en el proyecto BLEARN Autonomy⁴. Se ideó un instrumento que, de forma clara y sintética, facilitase la comunicación entre el alumnado y el profesorado, principalmente cuando los docentes transmitiesen a sus estudiantes la retroalimentación sobre las

³ Recurrieron, en concreto, a las plataformas Wix (<https://www.wix.com/>), Blogs Sapo (<https://blogs.sapo.pt/>) y Webnode (<https://www.webnode.com/pt/>).

⁴ Utilizamos una versión revisada del instrumento elaborado para la fase piloto del proyecto (cf. Cea Álvarez et al., 2023a, 2023b).

entradas en los portafolios. La rúbrica permitió llevar a cabo el seguimiento individual de los portafolios y fue el instrumento a través del cual se enviaba el *feedback* a los estudiantes. Al mismo tiempo, constituyó un elemento de evaluación, siendo que la retroalimentación y la evaluación formativa precedían siempre a la sumativa. Para su diseño, se seleccionaron cinco parámetros relevantes relacionados con actividades cognitivas activadas durante el proceso de aprendizaje, organizados de menor a mayor complejidad, de acuerdo con la taxonomía de Bloom (1956). Los aspectos recogidos orientan hacia una reflexión sobre conocimiento factual, conceptual, procesual y metacognitivo (Cea Álvarez *et al.*, 2023a, pp. 35-36). Por su parte, cada parámetro se subdivide en cuatro descriptores que indican el grado del cumplimiento del aspecto referido y reciben una valoración en una escala que recorre cuatro niveles: Insatisfactorio, Satisfactorio, Muy Bueno y Excelente. Igualmente, todos los parámetros disponen de un espacio de observaciones donde el docente comenta y explicita los aspectos puntuales relevantes. Indicamos a continuación los cinco parámetros contemplados para aportar el *feedback*:

1. *Descripción o presentación de la información*, donde se recoge la información aportada por los estudiantes sobre la actividad desarrollada y los procedimientos adoptados.
2. *Comprensión de objetivos, identificación de necesidades y aplicación de estrategias*. Este parámetro se destina a demostrar la comprensión de los objetivos de las actividades solicitadas, identificando las necesidades de

aprendizaje y poniendo en práctica las estrategias necesarias para la realización de las tareas.

3. *Análisis y autoevaluación de procedimientos y resultados*. El apartado da cuenta del análisis del estudiante al reflexionar críticamente sobre su actuación y los resultados obtenidos.
4. *Combinación de conocimientos teóricos y prácticos y supervisión de su aprendizaje*. Este parámetro apunta a la interiorización de los conocimientos teóricos adquiridos y del proceso de autorregulación alcanzado.
5. *Impacto de la valoración del profesor en la actuación del alumno*. Aquí, a partir de la retroalimentación recibida, se observa cómo el estudiante es capaz de modificar y reformular los procedimientos de trabajo de acuerdo con el *feedback* recibido.

En consecuencia, la rúbrica proporciona retroalimentación cuantitativa y cualitativa, puesto que a cada apartado le sigue una sección en la cual el docente introduce comentarios y reflexiones específicas sobre el parámetro en causa. Solo nos restaría añadir que al final de la plantilla existe un espacio en el que consignar una reflexión global sobre la entrada comentada.

3. Percepciones de los alumnos sobre el portafolio

Los cuestionarios son los instrumentos empíricos que nos permiten medir los resultados de la experiencia realizada. A continuación, presentamos los resultados obtenidos, antes y después de la experiencia, a través de la recogida de datos cuantitativos y la identificación de algunas tendencias.

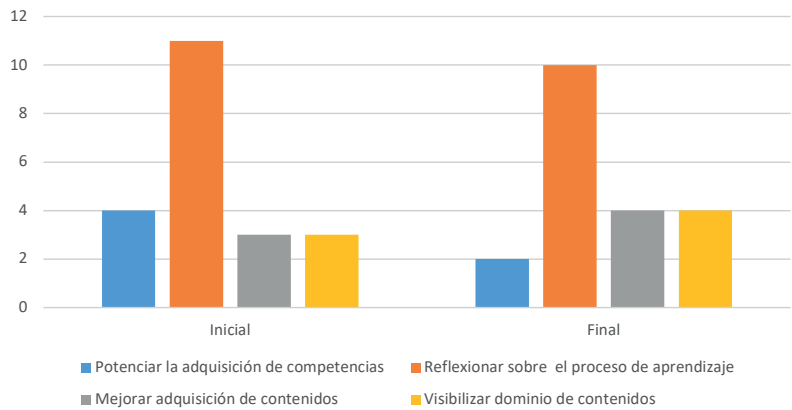


Figura 1. Objetivos de la elaboración de un portafolio. Fuente: Elaboración propia.

A la pregunta relativa al objetivo principal de la realización de un portafolio (Figura 1), tanto en el cuestionario inicial como en el final, las respuestas indican que la totalidad de los estudiantes (100%) han comprendido y asimilado la finalidad reflexiva y potenciadora de la autorregulación de la elaboración del portafolio aprendizaje. Se observa que las opciones que inciden en la mejora de adquisición de contenidos y la visibilidad del dominio sobre los mismos aumentan ligeramente

en el cuestionario final. Los resultados permiten concluir que los estudiantes tenían una percepción clara y positiva de la finalidad trabajo en construcción, que podrá revelar un aumento de su implicación en las materias trabajadas, así como de la autorregulación.

Cuando se les pregunta sobre su experiencia en la construcción de portafolios (Figura 2) y aunque las variaciones no son muy significativas, se aprecia que la mayoría no tiene experiencia en este tipo de

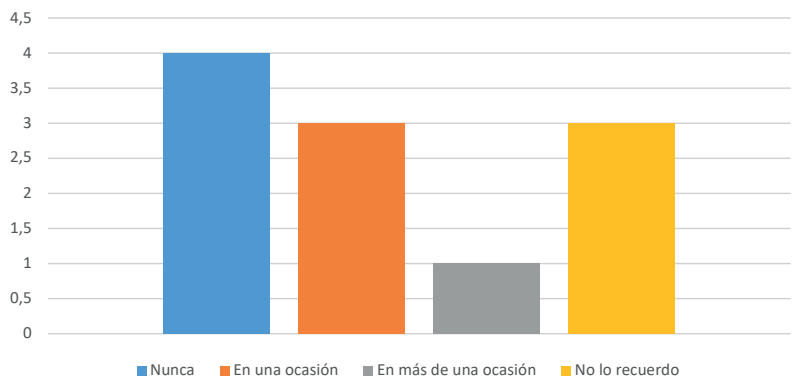


Figura 2. ¿Has realizado algún portafolio de asignatura en tu formación académica?. Fuente: Elaboración propia.

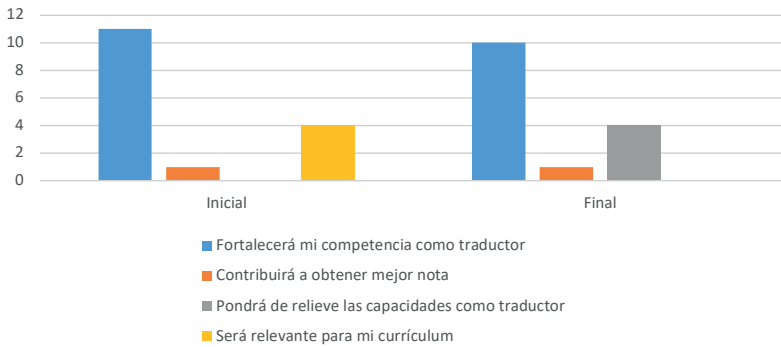


Figura 3. Objetivos de la elaboración de un portafolio. *Fuente: Elaboración propia.*

actividades, solo 4 alumnos señalan que ya han realizado portafolios. A pesar de que no se trata de una herramienta novedosa en el sistema educativo, la respuesta revela su baja implementación y la poca familiaridad de los estudiantes en el desarrollo de este tipo de actividades.

En cuanto a las expectativas de los alumnos al iniciar la actividad (Figura 3), las respuestas muestran que eran altas, puesto que todos esperan fortalecer su competencia como traductores, confirmándose las mismas opciones en el cuestionario final, donde vuelven a escoger la misma posibilidad mayoritariamente. Además, en el cuestionario final, el 40% de los encuestados apuntan como significativo el hecho de que el portafolio pondrá de relieve sus capacidades como traductores. Nos parece positivo que la preocupación por la incidencia en la evaluación final ocupe un lugar residual, solo un 10% le atribuye valor en ambos cuestionarios. Vale la pena recordar que el portafolio tenía un peso del 20% en la nota final. Por consiguiente, la experiencia no ha defraudado las expectativas iniciales una vez que, en ambos cuestionarios, todos indican que la actividad ha destacado sus capacidades y ha reforzado su

competencia traductora entendida como “el sistema subyacente de conocimientos declarativos y fundamentalmente operativos necesarios para traducir; un conjunto, pues, de conocimientos, habilidades y actitudes.” (Hurtado *et al.*, 2022, p. 26) y las subcompetencias integradas en el modelo de PACTE.

En el apartado dedicado a las percepciones de la evaluación (Figura 4), los estudiantes ponen el foco en el proceso de análisis, discusión y reflexión más que en el producto final. Los resultados quedan patentes tanto en el momento inicial como en el final. En el inicial, los porcentajes se concentran en las opciones de analizar y discutir los trabajos (90,90%), en participar en las actividades de clase (72,7%) y en la calidad de los proyectos (45,5%). Estas preferencias pueden evidenciar que los estudiantes han interiorizado la centralidad del proceso de traducción y la idea de que el conocimiento procedimental u operativo que se adquiere con la práctica con “saber recorrer el proceso traductor, sabiendo resolver los problemas de traducción que se plantean en cada caso” (Hurtado, 2001, p. 25).

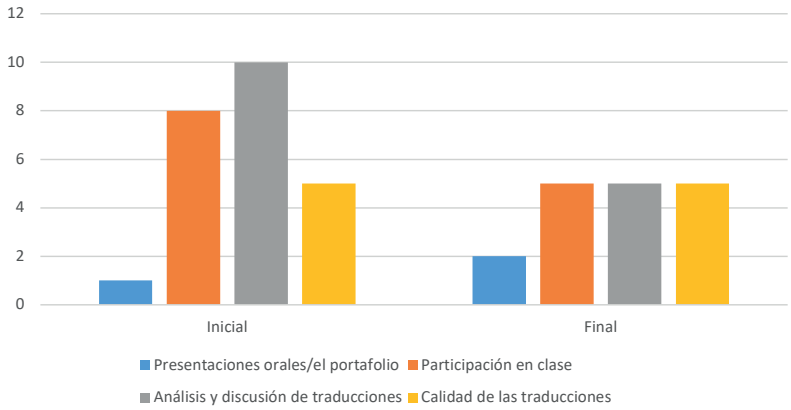


Figura 4. Aspectos a evaluar / Aspectos evaluados. Fuente: Elaboración propia.

Cuando al final del semestre se les pregunta por los aspectos evaluados, los resultados indican la aspiración a un equilibrio en la evaluación de diferentes competencias y aspectos del trabajo en el aula, como la participación, la capacidad de análisis, reflexión y discusión de propuestas de traducción o de resolución de problemas, o sea, el cómo y el porqué.

En el momento inicial, sobre la manera más útil de proporcionar el *feedback* los estudiantes (Figura 5), se inclinan por la posibilidad de recibir el *feedback* a lo largo de toda la asignatura (90,90%), sin dejar de valorar

las restantes alternativas. Sin embargo, en el cuestionario final se observa un equilibrio mayor, predominando la opción de hacer comentarios orales para la clase (80%), seguido de comentarios escritos individuales (70%) y la realización de un seguimiento a lo largo de toda la asignatura (50%). Estos resultados traducen la metodología, el tipo de trabajo y el seguimiento que se ha hecho durante el semestre. En definitiva, aprecian positivamente los moldes en que se les ha transmitido el *feedback* sobre su trabajo, reconociendo el valor y utilidad de la diversidad de este tipo de retroalimentación.

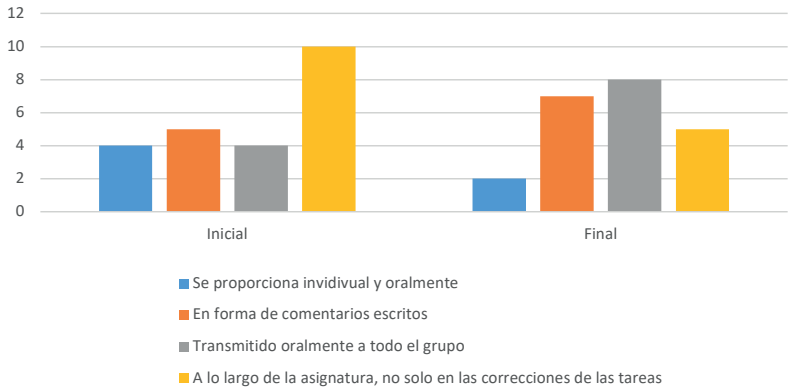


Figura 5. El *feedback* del docente es útil cuando se proporciona /se ha proporcionado.

El segundo cuestionario concluye con una pregunta sobre la utilidad del *feedback*. Aquí los resultados son unánimes en la valoración positiva, el 50% la valora como «muy útil» y el restante 50% como «bastante útil». Tal como se constata en Cea Álvarez *et al.* (2023b, p. 58),

Si esta retroalimentación es oportuna y ágil, las estudiantes disponen de pautas muy útiles para reforzar su conciencia metacognitiva mediante una mayor autorreflexión y autocritica de su propio aprendizaje. De este modo afianzan su compromiso individual, toman decisiones específicas sobre su propio aprendizaje y descubren maneras de mejorar la organización de su trabajo.

Estos resultados expresivos se refuerzan en las consideraciones aportadas por los estudiantes a la última cuestión, en la que justificaban su respuesta anterior en relación con la utilidad del *feedback* recibido en cada momento⁵.

No sabía inicialmente lo que debería escribir en los análisis y el *feedback* me ayudó a tornar mis análisis más adecuados a las exigencias de la asignatura.

El *feedback* de los docentes ha sido muy útil porque siento que me ayudó a desarrollar mis competencias de traducción y veo una evolución desde el inicio del semestre hasta el final. He considerado todos los comentarios, las sugerencias, los trucos y correcciones de los profesores y pienso que me ayudaron mucho.

Hasta el momento, este fue el portafolio más intenso que he realizado, en el sentido de la calidad y contenido presentado. Aun así, al final del semestre, noto el

porqué de que tengamos que hacer este tipo de tarea, ya que como aprendices de traducción aún hay mucho que aprender y errores a cometer.

El *feedback* me ayudó a dar más atención al proceso de traducción, algo que a veces yo hacía de forma desorganizada.

Aunque muy útil, sin embargo, creo que el *feedback* dado en contexto de clase fue poco personal, y que si tuviéramos una oportunidad de aclarar dudas con los profesores individualmente (además de a través de e-mail) sería un poco más útil.

Tanto el profesor como la profesora se mostraron muy útiles, ofreciendo el *feedback* necesario sobre el trabajo realizado.

4. El *feedback* docente en la construcción del portafolio digital de aprendizaje

Como ya se anticipó en el apartado anterior, los docentes de la asignatura señalaron dos entradas al portafolio que serían evaluadas, mediante rúbrica, por cada uno de ellos individualmente. Este *feedback*, aportado a los discentes durante el transcurso del semestre lectivo, se completa con una evaluación por ambos profesores sobre una versión final del portafolio, para cuya preparación se estableció un plazo, una vez acabada la asignatura, con el objetivo de advertir el impacto de las observaciones y valoraciones de los docentes. Recogemos, en este apartado, las apreciaciones realizadas por estos sobre cada una de las entradas, así como sobre la versión final del portafolio. Una vez que de los 12 que

⁵ Reproducimos textualmente los comentarios de los estudiantes, introduciendo únicamente correcciones ortográficas y subsanando los errores de lengua

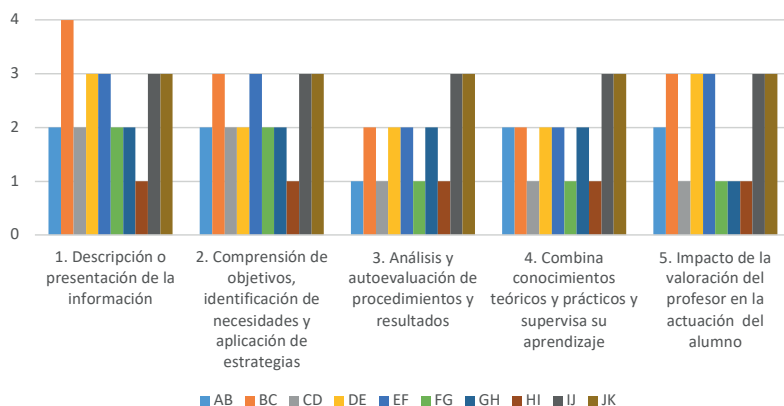


Figura 6. Feedback 1. Fuente: *Elaboración propia.*

constituían el grupo clase dos estudiantes solo realizaron la primera de las entradas evaluables, el universo de participantes queda finalmente constituido por 10 alumnos/as, cuyas evaluaciones presentamos, obviamente, de manera anonimizada.

En relación con el primer *feedback* (Figura 6), conviene comenzar por precisar que en el quinto parámetro de la rúbrica se ha valorado la correspondencia de la tarea con lo que se les había solicitado a las/os alumnas/os, una vez que, obviamente, no habían recibido ninguna apreciación previa sobre su trabajo por parte del docente. La tarea consistía en la preparación de una versión en español de tres breves textos, extraídos de una colectánea de columnas periodísticas,⁶ junto al análisis de tres problemas de traducción; se presenta como una tarea que se lleva a cabo con un/a compañero/a para favorecer el trabajo colaborativo y la discusión sobre los desafíos que plantea. En una apreciación general de las reflexiones de los discentes, constatamos que van al encuentro de lo que se

les había solicitado e incluso se valora⁷ en algunos parámetros como “Muy buena” la aportación de la mitad de la clase. En un sentido menos positivo, destacan la capacidad de reflexión (auto)crítica sobre su progresión en el aprendizaje y, más aún, sobre el producto obtenido en la realización de la tarea (parámetros 3 y 4), pues se consideran insatisfactorias las consideraciones registradas por cuatro y tres estudiantes respectivamente.

Aparte de valorar cuantitativamente cada uno de los parámetros de la rúbrica, se introducía una breve observación explicativa de la puntuación así como unas consideraciones finales en las que, además de realizar una apreciación general de la entrada y aportar orientaciones para su revisión que podrían contemplarse en lo sucesivo, se comentaban aspectos relacionados con la tarea propiamente dicha (correcciones sobre la traducción, valoración de su reflexión sobre los problemas de traducción aportados,...). Atendiendo al tenor de estas observaciones finales, y

⁶ Los textos proceden del libro *Idiotas útiles e inútiles* (Ed. Tinta da China, 2020), de Ricardo Araújo Pereira.

⁷ Recordamos que la escala era la siguiente: Insatisfactorio 1, Satisfactorio 2, Muy bueno 3, Excelente 4.

una vez más realizando una apreciación global de las mismas, destaca la brevedad de las reflexiones, esperable en una primera tentativa, por lo que se insiste en una exposición y reflexión más pormenorizada y profunda. Llamamos la atención, igualmente, sobre los aspectos que se valoran menos positivamente en la gráfica anterior (parámetros 3 y 4, ya se ha dicho), por lo que se incorporan en muchas ocasiones, con pequeñas variantes, observaciones como la siguiente: “conviene que en las siguientes entradas intentes dar visibilidad a aspectos como los siguientes: qué procedimientos y herramientas utilizaste para llevar a cabo la tarea, qué problemas te encontraste, cómo los resolviste, en qué te ha ayudado a formarte como traductora”.

Si atendemos ahora al segundo *feedback*, la apreciación por el docente aparece reflejada en la Figura 7. Se advierte, en general, una evolución positiva en la contribución realizada por los alumnos, aunque se manifiestan de manera más marcada las diferencias entre las aportaciones de unos y otros discentes. El sesgo introducido por la apreciación por docentes diferentes explicaría, en buena medida, esta discrepancia.

Más allá del impacto de la subjetividad de cada docente, se mantiene una apreciación menos positiva del tercer parámetro, aquel que incide sobre la capacidad para reflexionar y abordar críticamente el proceso y el resultado obtenido en la realización de la tarea.

En la apreciación cualitativa global de esta segunda entrada al portafolio, el docente manifiesta igualmente en esta ocasión que, de manera general, las reflexiones realizadas por los estudiantes se corresponden con lo que se les había pedido, aunque, también ahora, de manera superficial, sin ahondar en las reflexiones que se consigan. Se pone de la misma forma el acento sobre la importancia de adoptar una actitud crítica sobre el proceso y el resultado de la tarea de traducción propuesta, en menor medida sobre la incidencia de la misma en su progresión en el aprendizaje. En definitiva, a pesar de que se aprecia una evolución positiva en algunos alumnos, se advierte en términos generales una continuidad en relación a lo registrado en el primer *feedback*.

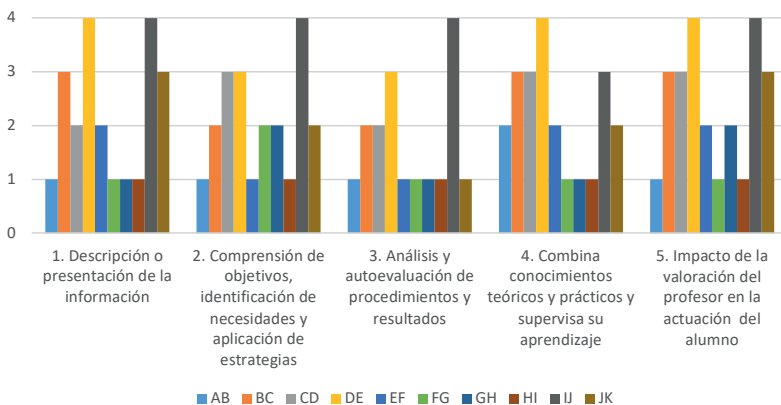


Figura 7. Feedback 2. Fuente: Elaboración propia.

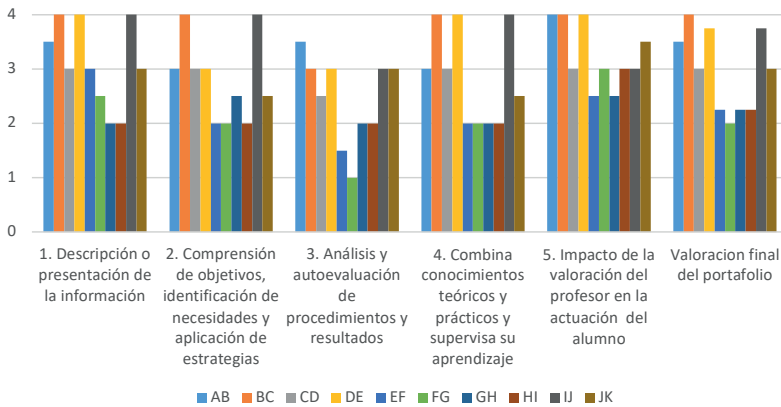


Figura 8. Feedback final. Fuente: Elaboración propia.

A su vez, la valoración final de las reflexiones consignadas por los alumnos en los portafolios, teniendo en cuenta que se les había solicitado, como ya se ha dicho, una revisión de los mismos que tomara en consideración las valoraciones realizadas por los docentes, refleja un impacto importante del *feedback* aportado en la elaboración del portafolio: recordemos que los propios alumnos, en el cuestionario final, consideran el *feedback* docente, sin excepción, como muy o bastante útil. El resultado de la evaluación de los portafolios, en esta ocasión elaborada en conjunto por ambos docentes, se muestra en el Gráfico 8. Se observa una evolución positiva en casi todos los parámetros evaluados, aunque el abordaje desde una perspectiva crítica de las tareas realizadas sigue siendo uno de los puntos menos consistentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aparte de atribuir una valoración numérica que se contempla en la nota final de la asignatura (incluimos esta información en la última columna de la Figura 8), este *feedback* también integra una breve apreciación final del trabajo consignado en el portafolio en términos globales. De estas

observaciones se deduce que la mayor parte de los alumnos han tenido una evolución positiva en los diferentes parámetros evaluados, llamando la atención sobre la evolución en la capacidad para abordar críticamente el trabajo realizado y el hecho de que hayan tenido en cuenta el *feedback* docente (también en el caso de que no se haya apreciado un progreso en estas dos dimensiones). De hecho, solo se ha identificado un caso (alumno/a EF) en el que no se advierte una progresión a lo largo del semestre: todos sus compañeros evidencian una evolución positiva en estos aspectos.

5. Conclusiones

Los datos presentados nos permiten hacer un balance positivo de la aportación de *feedback*, mediante rúbrica, por parte de los docentes en la construcción del portafolio de la asignatura. Esta constatación se basa en la progresión verificada en la elaboración de las entradas evaluadas (Pujolà y Suárez, 2019). Se advierte, particularmente, una progresión en la capacidad de abordar críticamente las tareas que realizan, aunque permanece una formulación en términos bastante genéricos y que solo

ocasionalmente adquiere cierta profundidad. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de diseñar tareas y actividades que potencien el pensamiento crítico del estudiante, una vez que, como ya se ha dicho, constituye una competencia esencial para los futuros traductores y traductoras que disponen de abundantes recursos tecnológicos y cada vez realizan más posesión de traducciones automáticas (Cánovas, 2022). Los/as propios/as alumnos/as destacan, en el cuestionario final, la importancia del análisis y discusión de problemas de traducción como tarea de clase al considerar que debería tener mayor peso en la evaluación (5 sobre 10 discentes así lo piensan). Es interesante constatar, por otra parte, que a pesar de que la dimensión de la reflexión sobre el aprendizaje no se destaca en las entradas elaboradas para el portafolio (otra de las fragilidades que hemos destacado en varias ocasiones), todos los estudiantes sin excepción la consideran como principal finalidad de este instrumento, al responder en el cuestionario final a la pregunta “¿Cuál dirías que es el objetivo principal de la elaboración de un portafolio?”

En relación con los instrumentos utilizados durante la investigación, entendemos que la rúbrica se ha revelado un instrumento válido para la aportación del *feedback*. Tal vez pueda dotarse de una mayor utilidad para los/as alumnos/as, usando un lenguaje más transparente en la formulación de los parámetros que evite cualquier grado de incompreensión u opacidad⁸. Por otro lado, sería oportuno presentar esta herramienta a los alumnos para que sean conscientes de las expectativas

sobre su trabajo y de los aspectos que serán considerados en la retroalimentación (Sánchez-Quintana y Mateo Ruiz, 2019). La simplificación de la rúbrica también facilitará su aplicación en un contexto con un número de alumnos más elevado, agilizando la aportación de *feedback* en tiempo útil. Los cuestionarios, por su parte, podrán reforzarse con preguntas que apunten específicamente a la capacidad de análisis (auto)crítica, ausentes en la versión actual, una vez que se ha revelado como un aspecto clave sobre el que debe incidir (y potenciar) el proceso formativo.

Está claro que las conclusiones a las que hemos podido llegar tienen un alcance limitado, una vez que el reducido grupo de estudiantes implicado en la experiencia aconseja repetirla en próximos años lectivos para advertir discrepancias o convergencias con los datos obtenidos. La valoración positiva de los alumnos de todo el proceso, particularmente en lo que tiene que ver con el potencial formativo del portafolio y la aportación de *feedback* docente, también nos anima a ello. Finalizamos con otra de las que consideramos como limitaciones de este estudio y que se relaciona con la discrepancia en la apreciación de las entradas por parte de cada uno de los docentes. Ello apunta a la necesidad de una mayor articulación entre ambos para perfilar el sentido y el tenor de las observaciones aportadas a los alumnos, para dotar de mayor coherencia el *feedback* aportado (Sánchez-Quintana y Mateo Ruiz, 2019).

⁸ En este sentido, el enunciado de los parámetros podría alterarse de la siguiente manera: 1. Descripción clara y completa de la actividad; 2. Comprensión de la actividad; 3. Análisis crítico de la tarea realizada; 4. Aportación de la actividad a tu formación; 5. Importancia del *feedback* proporcionado por el docente.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, J. I., LÓPEZ, E. y JAÉN, A. (2013). Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 7-28. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1333>
- ALFAGEME GONZÁLEZ, M^a. B. (2007). El portafolio reflexivo: metodología didáctica en el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 25, 209-226. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/720>
- ANDÚJAR MORENO, G. y CAÑADA PUJOLS, M. D. (2020). Modalidades de retroalimentación correctiva escrita: estudio exploratorio de prácticas docentes en el aula de traducción. *redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación*, 14, 50-72. <https://doi.org/10.24310/REDIT.2020.v1i14.13726>
- BARBERÁ, E, GEWERC BARUJEL, A. y RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, VIII. <https://revistas.um.es/red/article/view/69571>
- BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Company, Inc.
- CABERO ALMENARA, J., LÓPEZ MENESES, E. y LLORENTE CEJUDO, M. DEL C. (2012). E-Portafolio universitario como instrumento didáctico 2.0 para la reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el espacio europeo de educación superior. *Virtualidad, educación y ciencia*, 3(4), 27-46. <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v3.n4.1886>
- CÁNOVAS, M. (2020). Entorno personal de aprendizaje y portafolios electrónicos en estudios de traducción. *E-AESLA*, 6, 278-289. <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/06/20.pdf>
- CÁNOVAS, M. (2022). Veinte años enseñando a traducir con tecnologías: enfoques y perspectivas. *Revista Tradumática. Technologies de la Traducció*, 20, 257-267. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.325>
- CEA ÁLVAREZ, A. M., DONO LÓPEZ, P., LERMA SANCHIS, M. D. y PAZOS-JUSTO, C. (2023a). Feedback docente y autonomía en la enseñanza superior: resultados de una experiencia piloto en torno al uso del portafolio reflexivo de aprendizaje. En J. Yuste Frías; S. Araújo; E. C. Bourgoïn Vergondy & Correia, A. (Eds.) (2023a), *L'apprentissage des langues à l'ère du numérique: quelques réflexions empiriques basées sur des projets pédagogiques* (pp. 33-47). Berlin: Peter Lang.
- CEA ÁLVAREZ, A. M., DONO LÓPEZ, P., LERMA SANCHIS, M. D., MOGAS RECALDE, J., PAZOS-JUSTO, C., y RAMBLA, X. (2023b). *Potenciar la autonomía mediante la retroalimentación: propuestas para el aprendizaje híbrido en la educación superior*. Famalicão: Edições Húmus. <https://doi.org/10.21814/1822.82097>
- GOUADEC, D. (2007). *Translation as a Profession*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.73>
- GUASCH, T., GUÀRDIA ORTIZ, L. y BARBERÁ, E. (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del estado español. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, VIII. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6249>
- HURTADO ALBIR, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- HURTADO ALBIR, A., GALÁN-MAÑAS, A., KUZNIK, A., OLALLA-SOLER, C., RODRÍGUEZ-INÉS, P. y ROMERO L. (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein*, 43, 1-25. <https://doi.org/10.7764/onomazein.43.08>
- HURTADO ALBIR, A., KUZNIK, A., y RODRÍGUEZ-INÉS, P. (2022). La competencia traductora y su adquisición. MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación, 19-40. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2022.ne7.02>
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Ed.) (2016). *El portafolios educativo en educación superior*. Madrid: Akal.

- PUJOLÀ, J. T. (Ed.). (2019). *El portafolio digital en la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro. <https://octaedro.com/libro/el-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria/>
- PUJOLÀ, J. T. y SUÁREZ Mª M. (2019). El potencial del portafolio digital: plataformas y herramientas. In J. T. Pujolà (Ed.). *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 67-85). Barcelona: Octaedro. <https://octaedro.com/libro/el-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria/>
- RUBIO HURTADO, M. J., GALVÁN FERNÁNDEZ, C. y RODRÍGUEZ ILLERA, J. L. (2013). Propuesta didáctica para el uso de portafolios digitales en educación superior. *Edutec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 43, 1-13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.334>
- SALAZAR MERCADO, S. A. y ARÉVALO DUARTE, M. A. (2019). Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 965-981. <https://doi.org/10.5209/rced.59868>
- SÁNCHEZ-QUINTANA, N. y MATEO RUIZ, M. (2019). La evaluación como proceso compartido: el portafolio digital y el uso de las rúbricas. In J. T. Pujolà (Ed.). *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 105-125). Barcelona: Octaedro. <https://octaedro.com/libro/el-portafolio-digital-en-la-docencia-universitaria/>