

La co-responsabilidad en la evaluación: el portafolio del estudiante en las asignaturas de interpretación de conferencias

Marta Arumí

Universitat Pompeu Fabra

1. Introducción

En esta comunicación nos proponemos presentar una aplicación didáctica en el ámbito de la evaluación desde una perspectiva centrada en el aprendiz y dirigida, sobretudo, a co-responsabilizarlo en el proceso de aprendizaje. La evaluación constituye una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es ir retroalimentando la construcción de conocimiento que se produce en el aula.

En este sentido, el tipo de evaluación que se aplica está estrechamente relacionada con la concepción que se tenga del aprendizaje y, de la metodología que se aplique. Así, trataremos las inmediatas que las teorías más actuales de aprendizaje tienen sobre los procesos evaluativos, tanto en el nivel conceptual como en su aplicación en el aula. Para ello partimos de las concepciones generales que se tienen respecto a lo que significa el proceso de aprendizaje y lo que éste comporta en el marco del socioconstructivismo o teoría sociocultural.

Seguidamente, presentaremos el portafolio del estudiante dirigido a fomentar procesos autorreguladores y a formar al aprendiz en el ámbito de la autonomía.

2. La Teoría Sociocultural y sus implicaciones en los procesos evaluativos

Según Vygotsky (1978), los humanos tienen “la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo” (Lantolf, 2002: 84). El concepto fundamental de la teoría sociocultural (Lantolf, 2000; Lantolf, 2002), que nace a partir de las teorías de Vygotsky, es el de la mediación: a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Ello significa que un estudiante puede progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros iguales o un poco más expertos (estudiantes y/o

profesores). Desde esta perspectiva, la importancia de la interacción no radica tanto en su dimensión comunicativa propiamente dicha (la transmisión y recepción de mensajes) como en su dimensión cognitiva: como a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje.

El enfoque sociocultural parte de estas dos premisas:

- la autorregulación tiene su origen en el plano social, a través de la actividad sociocultural, para aparecer después en el plano individual.
- se llega a la autorregulación a través de la mediación de instrumentos y sistemas de signos como la lengua y el discurso.

El salto hacia la autorregulación no es espontáneo, sino que es fruto de un proceso, se produce de forma lenta y gradual y sólo con la ayuda de elementos externos que fomentan la mediación y el diálogo externo e interno.

Para Vygotsky, al desarrollo cognitivo procede siempre del mundo externo, social, hacia el mundo interno. En este sentido, no se llega a la autorregulación o a la actividad intramental sin una fase previa de heterorregulación o actividad intermental. Y la transición de la heterorregulación a la autorregulación tiene lugar en la ZDP¹ donde el niño y el adulto participan de un proceso dialógico. Es paulatinamente, a través de la interacción y de la mediación de ciertos instrumentos, como el niño llega a autorregularse².

Estos planteamientos tienen una implicación muy directa en los procedimientos metodológicos y en los procesos evaluativos o, dicho de otra manera, reguladores. Según Lantolf (2002:87), la repercusión más inmediata para la evaluación, que se deriva de la aplicación de la teoría sociocultural, es que se debe abandonar la distinción tradicional entre enseñar y evaluar: “en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), desarrollo y evaluación del desarrollo son inseparables”. Asimismo (Lantolf 2002:87-88):

¹ El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1978) hace referencia al estadio cognitivo del alumno que puede transformarse a partir de la interacción con otros. Según los presupuestos vygotskianos, durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno actual que representa aquello que el alumno sabe y sabe hacer por sí mismo y otro potencial, que representa lo que el alumno puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda que recibe de otros.

² Aquí se sitúa el concepto de *andamiaje colectivo* (collective scaffolding), que hace referencia a la co-construcción de conocimiento explícito (de significados nuevos) a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de clase.

dado que la ZDP es el espacio de actuación en el que el aprendizaje conduce al desarrollo, es un espacio orientado hacia el futuro y no hacia el pasado, como ocurre en los métodos de evaluación tradicionales (...). Desde esta perspectiva, cualquier prueba que evalúe únicamente lo que un alumno es capaz de hacer solo, no presenta una imagen completa del alumno ya que no contempla el futuro, es decir, lo que el alumno es capaz de hacer con la mediación de otra persona o un artefacto.

En palabras de Coll (1993: 174): “las actividades de evaluación nos proporcionan unas instantáneas necesariamente estáticas de un proceso que es dinámico por definición”. Sería absurdo intentar reproducir un rendimiento concreto (con el fin de demostrar su fiabilidad) o bien sugerir que cualquier examen puede ser una medida verdadera de la competencia de una persona (para establecer validez). Los resultados de un test concreto no se pueden generalizar a otras situaciones también únicas por su naturaleza. Aunque pueda ser “interesante determinar en qué grado es significativo el aprendizaje realizado por los alumnos en un momento determinado, no deberíamos perder de vista que sólo con el paso del tiempo suele manifestarse su verdadera potencialidad” (Coll, 1993: 174-175).

Desde los principios de la teoría sociocultural de aprendizaje, la instrucción se basa en el hecho de descubrir lo que un alumno puede hacer solo y lo que puede realizar con ayuda. Así, la evaluación deberá estar estrechamente relacionada con el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje. De aquí la necesidad de replantearnos por completo el papel de la evaluación incorporando tres aspectos::

- el carácter dinámico del proceso de aprendizaje;
- lo que el alumno es capaz de realizar con “ayudas” (siguiendo los parámetros de la teoría sociocultural, y en la ZDP como espacio de instrucción);
- su estrecha relación con los procesos autorreguladores;

Estos tres aspectos son cruciales en nuestra visión de evaluación, entendida como una evaluación de futuro y no de pasado, y como un aspecto fundamental en la tarea de la formación del aprendiz para que sea capaz de regular su propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje. Se trata de abastecer al aprendiz con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad y tomando decisiones significativas sobre lo que

quiere aprender y cuándo hacerlo, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo para conseguirlo, aplicando conscientemente estrategias de aprendizaje y evaluando constantemente tanto el proceso en sí mismo como el resultado de sus prácticas de aprendizaje.

Presentamos a continuación un procedimiento metodológico dirigido a fomentar procesos autorreguladores. Se trata, en concreto, de la incorporación del portafolio del estudiante como instrumento de evaluación y de acompañamiento de la autorregulación.

3. ¿Qué es el portafolio?

En su acepción general, el portafolio es una carpeta o dossier que incluye muestras del trabajo y referencias a las actividades en general de un individuo, y es una forma diferente de presentar el tradicional currículum vitae (CV), que permite a quien lo consulta hacerse una idea más precisa de las habilidades y competencias profesionales de su titular. El portafolio nace en los ambientes profesionales de Canadá y los EE.UU., y pronto se extiende su uso a otros países, como Australia y Reino Unido. En este sentido, el portafolio no es otra cosa que un medio de conservar, de forma organizada y estructurada, aquellos documentos, relativos al propio trabajo, que uno considere más relevantes para que otras personas puedan conocerlo cabalmente. De los contextos profesionales pronto pasa a la educación.

El portafolio del estudiante es la recopilación de todos los documentos significativos que dan cuenta del proceso de aprendizaje de cada uno así como de sus progresos. El portafolio es un producto, una realidad material, impresa o en soporte tecnológico, elaborada por su titular de forma autónoma. A su vez, se elabora con el objetivo de hacer patente, ante sí mismo y ante otros: evaluadores externos aquello que se produce durante el proceso de aprendizaje. En este sentido, hacer patente significa aportar muestras o evidencias (que puedan verificarse) de lo que el estudiante en cuestión es capaz de hacer en un estadio determinado de su proceso. Es un procedimiento, no obstante, orientado no únicamente hacia el pasado (su función no se agota en el mero registro de lo que se ha hecho) sino que tiene una proyección hacia el futuro, por lo que sirve de base para que el titular del

portafolio se marque objetivos en relación con un cambio o mejora de las competencias en cuestión.

No se trata de incluir únicamente los aspectos más positivos sino todo aquello que realmente documente el desarrollo y el cambio, aquello que sea realmente significativo para el proceso en el que está inmerso el estudiante. Y un aspecto muy importante es que estas muestras o evidencias deben ir acompañadas siempre de la reflexión pertinente. Así, el portafolio es un instrumento eficaz de acompañamiento de toda la práctica reflexiva y autorreguladora del estudiante.

La función del portafolio es doble: por un lado, sirve para autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso; por otro, sirve como muestra o evidencia del nivel de competencia que cada alumno va alcanzando. En este sentido, sirve para evaluar el proceso de aprendizaje desde dos perspectivas (la del docente y la del alumno) y puede ser altamente importante para la evaluación final de la asignatura, en tanto que representa la radiografía del alumno. No se trata de que el estudiante elabore un dossier para que el docente lo evalúe sino que va mucho más allá: el portafolio pertenece al alumno y lo comparte con el docente. Éste debe enseñarle a utilizarlo para poder realizar conjuntamente una evaluación continua basada en una evaluación progresiva del trabajo del alumno desde ambas perspectivas.

Las funciones específicas del uso del portafolio son las siguientes:

1. Analizar el propio proceso de aprendizaje, a partir del análisis de todos los documentos que contiene el portafolio.
2. Reflexionar sobre las habilidades y los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo del proceso a través de la recogida de las propias producciones.
3. Ayudar a establecer un diálogo sobre una misma base entre alumno y docente y favorecer así una interacción simétrica en la entrevista-tutoría.
4. Fomentar procesos autorreguladores a partir de la conciencia sobre las propias evidencias.

4. El uso del portafolio con estudiantes de iniciación a la interpretación simultánea

La experiencia de trabajo con portafolio tiene lugar en dos asignaturas de interpretación simultánea de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra, en Barcelona: Interpretación Simultánea I y II alemán-español/catalán, de 3º y 4º curso. Son asignaturas troncales de la Licenciatura, cuyo objetivo es la introducción a la modalidad simultánea. A ellas acceden estudiantes con intereses, motivaciones y aptitudes muy diversas respecto a la interpretación. Los grupos clase cuentan con unos 20 estudiantes. El hecho de que se trate de dos asignaturas impartidas por un mismo docente permite que se puedan concebir como un continuo de dos trimestres, por lo cual los estudiantes trabajan con su portafolio longitudinalmente, entre 6 y 7 meses. De ahí que el portafolio se estructure en dos fases cuyo nexo de unión es el examen, que se considera como una muestra más dentro del mismo portafolio.

En el marco de la evaluación, el portafolio es parte esencial de la evaluación continua de la asignatura juntamente con la participación en clase, las tutorías con la profesora y la entrega de las prácticas de trabajo individual de interpretación.

4.1. ¿Qué contiene el Portafolio de un estudiante que se inicia a la Interpretación Simultánea?

EVIDENCIAS DEL PROCESO		¿CÓMO SE ACOMPAÑA AL ALUMNO?
S I M U L T A N E	1. Programa de la asignatura Interpretación Simultánea I.	Entre la semana 2 y 3 del Trimestre: Tutoría Inicial
	2. Hoja de objetivos personales.	
	3. Autocorrecciones semanales de las prestaciones (a partir de la parrilla de autoevaluación y de la hoja de tutoría)	
	4. CD con los archivos digitales de las producciones orales de las interpretaciones	Entre las semanas 6 y 7 del Trimestre: Tutoría de Seguimiento
	5. Diario de las correcciones de clase	
	6. Hojas del resultado de las tutorías con la docente	

<p>A</p> <p>I</p>	<p>7. Presentaciones orales en clase</p> <p>8. Informe final con: a) reflexión sobre si se han alcanzado los objetivos del programa oficial y los objetivos personales y cómo se han alcanzado; b) valoración del propio rendimiento y de los resultados del trabajo realizado.</p> <p>9. Examen</p>	<p>Tras el examen: Tutoría de Revisión del Portafolio, del Examen y de Preparación del siguiente Trimestre</p>
<p>S</p> <p>I</p> <p>M</p> <p>U</p> <p>L</p> <p>T</p> <p>A</p> <p>N</p> <p>E</p> <p>A</p> <p>II</p>	<p>Durante esta segunda fase del proceso, los alumnos recogen las mismas muestras que durante la fase anterior, los únicos cambios son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al inicio de esta segunda fase se vuelve a revisar conjuntamente la parrilla de autoevaluación y se introducen los cambios necesarios. Los alumnos trabajan ahora a partir de la nueva parrilla. • Esta segunda fase incorpora experiencias de corrección entre alumnos, cuyos resultados son incluidos en el Portafolio de cada uno. Normalmente, la corrección entre iguales se realiza en actividades como puede ser el simulacro de una conferencia real. • Incluyen el resumen de una o más lecturas de publicaciones sobre algún aspecto teórico relacionado con la interpretación. • El informe final es más extenso ya que se trata de una revisión de todo el proceso. Lo realizan a partir de la evidencia del Portafolio. 	<p>Entre la semana 2 y 3 del Trimestre: Tutoría Inicial de la segunda fase</p> <p>Entre las semanas 6 y 7 del Trimestre: Tutoría de Seguimiento</p> <p>Tras el examen: Tutoría Final del Proceso</p>

A continuación, presentamos una serie de muestras de algunos de los documentos recogidos por distintos estudiantes en sus portafolios:

1. *Muestras de hojas de objetivos personales*

Este documento tiene por objetivo que el estudiante lea la programación de la asignatura y, a partir de la lectura detallada de los objetivos, él mismo establezca sus propios objetivos y las vías que tiene para alcanzarlos.

Ejemplo 1: En este primer ejemplo, observamos como la estudiante en cuestión centra sus prioridades en la práctica de la memorización y la

reformulació así como en el autocontrol. Para conseguirlo, se propone la práctica regular y el acceso a recursos como la televisión alemana, la elaboración de glosarios, etc.

INTERPRETACIÓ SIMULTÀNIA I ALEMANY-CASTELLÀ/CÀTALA NOM:

Quan un comença una cosa nova sempre es fa una llista de bons propòsits. Quins són els teus propòsits per a aquesta assignatura? En el programa de l'assignatura hi pots llegir els objectius que jo, com a professora, i la institució, en general, es planteja per a tu aquest trimestre. M'agradaria que pensessis si els teus objectius coincideixen amb els proposats, quins objectius tens tu i que creus que faràs o podries fer per assolir-los.

OBJECTIUS:

Aquest trimestre tinc com a objectiu principal desenvolupar la disciplina i intentar gaudir fent-ho. Els meus objectius es centren en memorització a curt termini i reformulació, principalment, però m'afecta com l'autocontrol, el saber transmetre un missatge de manera multilateral i el treball en equip amb el company de cabina també m'interessa molt. Per aconseguir-ho, aporto voluntat, il·lusió i un bon mètode de revisió personal del que fem a classe.

QUÈ FARÉ/QUÈ PODRIA FER?

Que que podria ser interessant practicar amb la "deutsche Welle". A nivell més "micro", estic fent glosaris amb vocabulari nou i escolto les grabacions per trobar els errors.

QUINS RECURSOS TINC?

- Diccionaris
- Televisió (per a fer shadowing)
- Cinta grabada a classe (entenció, veu, errors gramaticals...)
- Glosaris
- Mute (per a l'autocontrol, o més ben dit per a la manca d'autocontrol)
- Escotar: tot el discurs en alemany, en les meves grabacions
- Company de cabina (aprendre a sentir i a desconfiar)
- Recursos informatius: Alans de fer la interpretació, tenir uns coneixements previs del tema.

Ejemplo 2: En este segundo ejemplo, el estudiante se propone, probar sus capacidades para la práctica de la interpretación, conocer los principales problemas que ésta plantea y llegar a ser capaz de interpretar con cierta soltura discursos orales sencillos. Uno de sus objetivos es también la mejora de la comprensión oral en la lengua B y de la expresión en su lengua A. En este sentido, además de la asistencia a clase, subraya la importancia de la práctica individual en el aula de autoaprendizaje.

INTERPRETACIÓ SIMULTÀNIA I ALEMANY-CASTELLÀ/CÀTALA NOM:

Quan un comença una cosa nova sempre es fa una llista de bons propòsits. Quins són els teus propòsits per a aquesta assignatura? En el programa de l'assignatura hi pots llegir els objectius que jo, com a professora, i la institució, en general, es planteja per a tu aquest trimestre. M'agradaria que pensessis si els teus objectius coincideixen amb els proposats, quins objectius tens tu i què creus que faràs o podries fer per assolir-los.

OBJECTIUS:

- completar una fase de introducció a la interpretació simultània
- conèixer los recursos em que se cuenta en la interpretació simultània
- probar mis capacidades para esta práctica
- interpretar con cierta soltura textos orales sencillos
- conocer los principales problemas que plantea la práctica de la interpretación simultánea

QUÈ FARÉ/QUÈ PODRIA FER?

- atender todas las clases.
- practicar por mi cuenta en el aula de autoaprendizaje todo lo que me sea posible.
- intentar hacer ejercicios en casa con material audiovisual o con amigos alemanes.
- seguir profundizando en mis tiempos B y A.

QUINS RECURSOS TINC?

- las clases normales y ordinarias
- programas de autoaprendizaje del aula 223
- material audiovisual en lengua B
- bibliografía general
- bibliografía específica sobre simultánea.
- amigos gemelos parlantes.

2. Muestras de hojas de autoevaluación

Para realizar las autoevaluaciones semanales, los estudiantes cuentan con una hoja de autoevaluación que les entrega la profesora al comienzo de la asignatura. Esta hoja divide la práctica de la interpretación en 4 habilidades principales que son: a) la comprensión del discurso original, b) el contenido y la

información, c) la reproducción del discurso y d) la aplicación de técnicas y estrategias. A su vez, cada una de estas habilidades está formada por subhabilidades como, por ejemplo, la existencia de omisiones y cambios en el contenido (b); entonación y vocalización (c); expresión lingüística y corrección gramatical (c) o la buena coordinación de las habilidades de escucha, reformulación verbal y retención en la memoria a corto plazo del mensaje saliente (d).

Ejemplo 1: Este fragmento corresponde a la reflexión de una estudiante sobre la comprensión del discurso en la lengua original. En este sentido, hace referencia al acento del orador y a la velocidad del discurso como dos obstáculos para su buena comprensión. Además, analiza cómo por el hecho de querer estar concentrada al máximo pierde información relevante y no da con correspondencias semánticas que en otras situaciones habría encontrado con mayor facilidad. Alude además al componente nervioso.

FULL D'AVALUACIÓ DE PRESTACIONS

Primera interpretació. 8 de maig

1. COMPRESIÓ DEL DISCURS ORIGINAL

Un problema que he observat en les meves primeres interpretacions de l'alemany al català és el fet que sovint escolto una paraula i la confonc amb una altra atribuint-li conseqüentment el significat equivocat. Això és degut sovint a l'accent de l'orador i la velocitat del discurs. Sovint també em poso nerviosa i pronuncio la paraula inadequada quan el meu cap sap de sobres quina ha de dir però sembla que en alguns moments en aquestes situacions li costa processar bé. Quan a casa he llegit el text imprès que ens has lliurat m'he adonat que entenc perfectament el que allà està escrit però quan escolto em dec atabalar i no capto bé les paraules, això és molt greu i he de posar remei. Hauria d'escoltar amb més atenció però a vegades justament quan estàs tan altament concentrat és quan significats obvis et passen de llarg. Sovint, si jo escoltés més relaxada, tranquil·lament, sense aquesta pressió, captaria les coses de forma correcta. Paral·lelament a aquest problema m'he adonat que en certs temes tinc una petita carència de vocabulari que em dificulta en gran part la interpretació. Quan en certes parts del discurs falla la comprensió completa del text original, llavors es fa difícil fer una reproducció fidedigna del text. En la gravació a vegades no es reflecteix, només l'aparició d'alguna frase inacabada ho pot fer notar.

Ejemplo 2: Aquí el estudiante se autoevalúa su expresión lingüística y la inteligibilidad del discurso meta. Afirma que su reproducción ha sido clara, que no ha dejado frases sin terminar y que ha vocalizado bien. Apunta la existencia de algunas incorrecciones gramaticales y de calcos sintácticos del alemán que

traslada al español. Subraya que ha transmitido correctamente los nombres propios y las cifras.

3.3. EXPRESSIÓ LINGÜÍSTICA I INTEL·LIGIBILITAT

A) És un discurs clar, net i intel·ligible?

És un discurs molt clar: s'entenen totes les idees, no hi ha frase sense acabar i vocalitzo molt.

B) He sabut reproduir el mateix registre que el discurs original?

C) El llenguatge utilitzat és prou idiomàtic?

D) El meu vocabulari és ric?

E) Des del punt de vista gramatical, l'expressió es correcta?

Apareixen diverses frases agramaticals com "li agraeixo per la seva benvinguda"

F) Em manca precisió lingüística?

Ai principi del discurs tradueixo "Bundespräsident" per "canceller"

G) Detecto interferències castellà/català o a l'inrevés?

Hi ha un moment en que dubto del significat d'una paraula i per acabar la frase que havia començat dic "algo". Hi ha una frase en que dic "de que" i hauria de ser "que". També hi ha dos calcs de l'original: "ich habe erfahren" dic "he experimentat" i tradueixo "letztlich" per "finalment". Això no és incorrecte, però en el context és molt millor traduir-ho per "en el fons" o "en realitat".

H) Sóc capaç de transmetre fidelment les xifres, els noms propis, les referències culturals, etc?

A la interpretació a apareixen tots els noms propis i les dues xifres que apareixen. En canvi, vaig tenir problemes amb la traducció d'"Agenda 2010" perquè no estava segura que en català fos igual.

3. Muestras de diarios de correcciones

El diario de correcciones es el documento más abierto de todos los que se proponen en el portafolio. La instrucción que reciben los estudiantes es que debe contener las ideas, correcciones, comentarios y sugerencias que les dan en clase tanto los profesores como otros estudiantes. También se les pide que anoten en él ideas personales, recordatorios, etc.

Ejemplo 1: En este primer caso, vemos como la estudiante dedica su diario de correcciones a confeccionarse una lista del vocabulario que le supone dificultades.

Les agradezco la invitación
 Propio futuro!!! ~~filosofía~~
 → les doy la enhorabuena! → línea directa
 Beziehungen → relaciones → se llega realidad
 Herausforderung → reto
 Wohlstand → bienestar
 Ich erbebe mein Glas → brindis
 Alterung → envejecimiento Recuerdo mi casa
 Nachbarn gehen →
 Besuch → visita

Ejemplo 2: En este segundo ejemplo, se trata del diario de la primera clase de iniciación a la interpretación simultánea. La estudiante ha anotado, por un lado, las cuatro habilidades que considera que ejercita (memoria a corto plazo, *décalage*, reformulación y coordinación). También ha anotado qué es lo que ha aprendido durante la clase. Concretamente relacionado con el hecho de que no se trata de interpretar palabras sino ideas, y de que las ideas están ubicadas en un contexto que es de gran importancia para la interpretación.

Iniciación a la traducción simultánea

- Grado de dificultad: (del 1 al 10) 6
- Definición: consiste en reformular un discurso en lengua A2/A en otro equivalente en lengua A/A2 de forma simultánea.

¿Qué ejercicio?

- a) memoria a corto plazo.
- b) diálogo
- c) reformulación
- d) coordinación



¿Qué he aprendido?

- a) Las ideas no corresponden a una lengua. Son universales. La trad. simultánea es posible a partir del momento en el que la persona interioriza un discurso impregnado de contexto (social, cultural, político etc.) que rodea a la lengua de partida, lo "universaliza" (extrae las ideas) y lo reproduce en la lengua de llegada dotándola de su contexto particular. El DP y el DL deben ser equivalentes.

4. Muestras de informes finales

El informe final lo realizan los estudiantes al terminar la asignatura y debe basarse en una reflexión sobre si han alcanzado los objetivos que se habían establecido al inicio y cómo los han alcanzado. Además se les pide una valoración del propio rendimiento y de los resultados del trabajo realizado.

Ejemplo 1: Este estudiante delimita claramente en su informe final en qué aspectos ha avanzado: en seguridad y control; en calidad de la voz; en incremento de la conciencia sobre la dificultad que albergan los discursos reales; mejora de la técnica de traducción a vista; descubrimiento de las posibilidades que ofrece el autoaprendizaje.

Haciendo memoria, reflexionando y releendo las hojas de autoevaluación y las fichas de evaluación de mis compañeras, creo que puedo afirmar que este trimestre he avanzado en varios aspectos:

- He ganado en seguridad; controlo mejor los nervios.
- He mejorado en el tono, volumen y claridad de la voz.
- He mejorado en la eliminación de sonidos onomatopéyicos.
- Me he hecho un poco más consciente de la dificultad de los discursos reales.
- He mejorado en ejercicios de TAV.
- He descubierto posibilidades de autoaprendizaje: ejercicios de interpretación viendo la tele o cuando voy por la calle, por ejemplo.

Conforme avanzaba el trimestre he ido ganando en seguridad y satisfacción, hasta el punto de que creo que me gustaría profundizar en la Interpretación con el objetivo de dedicarme a ella profesionalmente. No olvido que aún me quedaría un buen trecho del camino para conseguirlo, pero ahora veo que me gustaría intentarlo.

Ejemplo 2: En este caso, la estudiante se refiere a la comodidad en clase respecto a la asignatura anterior. Califica el ambiente de clase de bueno y relajado. En cuanto a su evolución, sigue detectando problemas en su prestación relacionados fundamentalmente con la comprensión y la repercusión que esto tiene de ideas sin terminar, expresión insegura, etc. Asimismo, apunta que ha mejorado en la aplicación de estrategias como la mayor distancia que toma ahora respecto al discurso original. También percibe mejora en cuanto al tono de voz.

Este curso me he visto mucho más cómoda en esta asignatura. El ambiente en clase ha sido muy bueno y relajado, y creo que se ha notado en el trabajo realizado. A nivel personal considero que sigo teniendo muchos problemas de vocabulario que se demuestran en la comprensión del original. Sin embargo, creo que he mejorado en la aplicación de estrategias. Me veo capaz de separarme del original y, en el caso de que no haya entendido la idea, introducir alguna propia en relación con la temática. He mejorado el tono de voz, ya no titubeo tanto como antes, y me noto más segura en la práctica. La velocidad de los discursos ha aumentado bastante con respecto al año pasado, pero creo que, aunque con errores, me veo mucho mejor en esta actividad. Con respecto a lo que debería mejorar: sigo dejando frases sin acabar, ya sea porque no he entendido una idea o porque la velocidad del discurso es elevada y no me da tiempo. Alguna vez introduzco algún sonido onomatopéyico que debería estar totalmente eliminado, y sobre todo, saber prestar tanta atención a la escucha del original como a mi interpretación. Tan importante es la una como la otra y sé que le doy más importancia a escuchar bien el original. Es por ello que cometo a veces errores de concordancia fácilmente evitables. Además, sé que prestando más atención a mi reformulación podría expresarme mejor, con un vocabulario más rico del que demuestro en las interpretaciones.

5. Muestra de guía de preparación de las tutorías

Como veíamos en el primer capítulo, las teorías más recientes del campo de la psicopedagogía destacan cada vez más el papel mediacional del docente que

debe servir para que tenga lugar la transferencia paulatina del control y la conciencia de cada actividad educativa a los estudiantes, favoreciendo así que éstos interioricen o se apropien del significado de los contenidos curriculares tratados para que puedan llegar a emplearlos de forma independiente (Monereo, 1995). Los estudiantes cuentan con una hoja de preparación de las tutorías. Las tutorías consisten siempre en una primera parte en la que estudiante y docente comentan el resultado de la evaluación que, cada uno por su cuenta, han realizado de una misma prestación a partir de la parrilla de autoevaluación. Y una segunda parte en la que se abordan temas más generales como consecución de objetivos, planificación de nuevos retos, dudas, etc.

GUÍA DE PREPARACIÓN DE LAS TUTORÍAS
1. ¿Qué muestra selecciono para la autoevaluación? Será la muestra que haré llegar a la docente para que se trate de la misma que ella evalúe. Recuerda comunicarle la prestación seleccionada por correo electrónico.
2. ¿Por qué la he seleccionado?
3. ¿La autoevaluación me ha planteado algún problema?
4. Destaca tres aspectos en los que creas que has evolucionado desde la última tutoría.
5. Destaca tres aspectos sobre los que creas que todavía tienes que trabajar.
6. ¿Estoy alcanzado los objetivos que me planteaba al inicio?
7. En el caso de que se trate de la primera tutoría, ¿qué me planteo para la siguiente a partir de los objetivos establecidos, del análisis de mi evolución y de mis propios planteamientos?

4.2. Algunas consideraciones sobre el portafolio por parte de profesores y estudiantes:

Después de trabajar diversos años con esta experiencia, consideramos que es una propuesta válida porque:

- Sirve para recopilar selectivamente los documentos que muestran el desarrollo competencial de cada estudiante y la correspondiente reflexión;
- Se implica a los estudiantes en el proceso de evaluación;
- Ofrece una estructura ágil y manejable;
- Contempla distintas fases dentro del proceso de reflexión y las acompaña debidamente con guías y otros instrumentos;
- Contempla un acompañamiento por parte del docente a través de tutorías personalizadas. El profesor sigue de cerca toda la experiencia a través de:
 - a) las respuestas que aporta a los alumnos a partir de la revisión de los documentos que forman parte del Portafolio;
 - b) las tutorías.

Para evaluar la experiencia, se distribuyó a los estudiantes un cuestionario sobre el uso del portafolio y éstas son algunas de sus respuestas en cuanto a su función y utilidad:

- Potencia la actitud activa del alumno en la clase;
- Me permitió que me hiciese consciente de aquellos puntos en los que debía insistir para mejorar;
- Me resultó útil para comunicarme con la profesora y que me hiciera recomendaciones y sugerencias;
- A veces me llevaba mucho tiempo;
- Me ayudó a organizarme y a darme cuenta de la importancia de la organización;
- Me facilitó la planificación de mis sesiones de práctica autónoma;

5. Consideraciones finales

La propuesta didáctica que hemos ido elaborando y experimentando, siguiendo los principios de la teoría sociocultural, conduce a una evaluación más centrada en el aprendiz, en el proceso de aprendizaje y en el diálogo simétrico.

Permite dejar un espacio para la incorporación de las evaluaciones de los mismos alumnos acerca de sus necesidades, su progreso y sus producciones, con el fin de poder introducir las correcciones oportunas que les permitan un mejor desarrollo de sus conocimientos y capacidades.

En el marco de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior que el contexto universitario está viviendo en los últimos tiempos, experiencias como la presentada tienen por objetivo buscar nuevas fórmulas de evaluación y guía para el estudiante que le ofrezcan criterios y estrategias evaluadoras, y que pueda aplicar tanto a los formatos tradicionales de clase presencial como a sus sesiones de trabajo autónomo.

6. Bibliografía

Coll, C. 1993. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Esteve, O. y Arumí, M. (2005). "La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de Lengua Alemana y de Interpretación Simultánea". A: *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI, pàgs. 1086-1105.

Lantolf, J.P. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/Nueva York: Oxford University Press.

Lantolf, J.P. 2002. "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural" En: Salaberri, M^a S. (ed.) *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Colección Aulas de verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 83-93.

Monereo, C. 1995. *Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?* En Aula nº 34.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Edición de M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge, MA: Cambridge University Press.