

El portafolio de traducción como estrategia para promover la revisión y reflexión

Reyes Yánez, Fabiola / Chacón, Carmen Teresa

Universidad de Los Andes - Táchira-Venezuela / fabirey@ula.ve / cchacon15@gmail.com

Finalizado: San Cristóbal, 2010-09-28 / Revisado: 2013-10-22 / Aceptado: 2013-11-14

Resumen

Este artículo reporta una experiencia pedagógica con el uso del portafolio en un seminario de iniciación a la traducción, asignatura optativa de un programa de formación de educadores en inglés. La estrategia buscaba promover el trabajo colaborativo y el análisis autocrítico en la realización y revisión de las traducciones, así como en el proceso de reflexión de los estudiantes acerca de su progreso como traductores en formación. Se describen los procedimientos empleados en la clase y se presentan algunas muestras de las reflexiones de los estudiantes y de sus respuestas a un cuestionario, en las que es evidente su reconocimiento de la utilidad del portafolio y del trabajo en grupo en su desarrollo como traductores.

Palabras clave: didáctica de la traducción, portafolio, revisión, reflexión.

Abstract

THE TRANSLATION PORTFOLIO AS A STRATEGY TO PROMOTE REVISION AND REFLECTION

This article reports on a pedagogical experience with the use of a portfolio in an introductory translation seminar, elective course of an English education program. The strategy aimed at promoting collaborative work and critical self-analysis in the making and revision of the translation pieces, as well as the students' reflection on their progress as novice translators. The class procedures are described, together with some samples of students' reflections and their answers to a questionnaire, in which it is clear they acknowledged the usefulness of both the portfolio and teamwork in their development as translators.

Key words: translation pedagogy, portfolio, revision, reflection.

Résumé

LE PORTFOLIO DE TRADUCTION COMME UNE STRATEGIE POUR PROMOUVOIR LA REVISION ET REFLEXION

Cet article présente le compte rendu d'une expérience pédagogique centrée sur l'utilisation du portfolio dans un séminaire d'initiation à la traduction, cours optionnel d'un programme de formation d'enseignants en anglais. La stratégie mise en place a cherché à promouvoir le travail collaboratif et l'analyse autocritique dans la réalisation et la révision des traductions, ainsi que promouvoir le processus de réflexion des étudiants sur leur propre évolution en tant que traducteurs débutants. On décrit les différentes stratégies utilisées tout au long du cours et l'on présente aussi quelques réflexions des étudiants ainsi que leurs réponses à un questionnaire où ils ont reconnu l'importance du portfolio et du travail en équipe dans leur évolution en tant que traducteurs.

Mots-clés: pédagogie de la traduction, portfolio, révision, réflexion.

1. Introducción

La traducción de un texto abarca diferentes fases que incluyen la comprensión lectora del mismo, la traslación de sus sentidos, significados y puntos de vista y su reformulación escrita en la lengua término. En este ciclo el traductor actúa como lector crítico que debe desentrañar el propósito del escrito original para plasmarlo en el otro idioma, de manera que, aunque no es autor, es un ente activo en todas las etapas antes mencionadas y debe tomar decisiones a lo largo de ese proceso (López y Minett, 1997).

Por estas razones, la didáctica de la traducción tiene como misión favorecer la formación de traductores que se apoderen de la comprensión del texto original para producir una versión efectiva en otro idioma, entendiendo que estas dos acciones ocurren tomando en cuenta al autor de la obra original, a los propósitos que conlleva el propio texto, a los lectores de la traducción y a las reglas y carácter de la lengua término (García, 1991). En la clase de traducción, no sólo se deben evaluar las versiones finales de las traducciones de los estudiantes, también se necesita valorar los elementos lingüísticos y extralingüísticos, textuales y extratextuales que contribuyen a la consecución de una traducción. Más importante aún, el profesor de traducción debe propiciar actividades y ocasiones para que quien se inicia como traductor se haga consciente de que su desempeño multifacético y su juicio crítico serán los que determinen la calidad del texto traducido.

La experiencia didáctica que se detalla en este artículo se enfoca en el empleo del portafolio en un curso de traducción para el desarrollo de la autorreflexión en los estudiantes y para su concientización acerca de la importancia de la revisión constante en el traslado de un texto del inglés al español. Asimismo, se describen los componentes del portafolio y los procedimientos que se llevaron a cabo para su construcción, a medida que los estudiantes realizaban sus traducciones. Además, se presentan ejemplos de las reflexiones de los estudiantes en cuanto a su progreso como traductores, al uso del portafolio y al trabajo en parejas.

2. Marco teórico

2.1. La revisión en la didáctica de la traducción

Es práctica común que las editoriales o medios de publicación cuenten con revisores que se encargan de corregir los textos traducidos antes de iniciar su reproducción. Los procedimientos y técnicas que acompañan este tipo de revisión externa son tema vigente en la teoría y crítica de la traducción. Así, Vásquez-Ayora (1977) presenta una explicación detallada de la importancia de la revisión, sus características intrínsecas, las ventajas y obstáculos del revisor externo en relación con el revisor-traductor, entre otros aspectos. Por otra parte, autores como Bastin(1997) y López y Minett(1997) apoyan la idea de que el mismo traductor es el mejor crítico y revisor de su producto. En consecuencia, la revisión en la traducción debe ser tomada en cuenta en la formación de los traductores, de manera de incluir entre los objetivos de los cursos discusiones acerca de su importancia, así como estrategias y actividades para hacer de ella una parte indispensable del proceso de traducción llevado a cabo por los estudiantes.

Promover la reflexión en la clase de traducción y la práctica constante de la autorrevisión y correvisión del contenido y la forma de los textos de los traductores-estudiantes, fortalece la toma de decisiones y la reconsideración de las mismas en un proceso que por su complejidad no escapa a la producción de errores. Estos errores o faltas deberán ser detectados antes de la presentación de la versión final, pero tienen que ser vistos como un elemento que surge con frecuencia y naturalidad en todo acto de comunicación, especialmente de comunicación escrita. En este sentido, Dobson (2012) propone el enfoque del “pedagogo como traductor”, con el que invita a romper con la creencia de que en la clase de traducción la corrección y exactitud deben prevalecer sobre la toma de riesgos que pueden o no conducir a errores en el acto de traducir. De acuerdo con esta perspectiva, el docente no se centra en la instrucción y trasmisión de conocimiento, sino que actúa como guía, facilita y comenta el avance de los traductores en formación para darles un papel central y más activo en un proceso colaborativo de cotraducción.

Son muchos los aspectos que debe tomar en cuenta quien traduce para garantizar la calidad de la versión final de la traducción. Hatim y Mason (1995: 298) argumentan que para que en una traducción se logre la equivalencia funcional, es decir, que tenga el mismo propósito retórico que el texto original, el traductor crea un discurso en la lengua término que involucra aspectos culturales (comunicativos y pragmáticos) e ideológicos (semánticos) “que sitúan al traductor en el centro de la actividad comunicativa”. El estudiante de traducción tiende a enfocarse en la revisión de los aspectos formales de la redacción del texto; por ello, debe formarse en la evaluación de la reexpresión de las ideas y propósitos que el autor de la obra original buscaba exponer, con las limitaciones que le impongan la cultura, la lengua y los receptores de la traducción.

En el mismo orden de ideas, Bastin (1997) asegura que:

En un curso de iniciación a la traducción, es recomendable orientar los ejercicios de revisión hacia el aspecto idiomático de la lengua de llegada, ya que el objetivo primordial es lograr que el estudiante produzca textos correctos no sólo desde el punto de vista gramatical, lexical y sintáctico sino también idiomático. (pp. 235-236)

Es por ello que quien traduce debe en última instancia fidelidad al idioma en el que presenta su escrito, de manera de honrar lo que se conoce como el genio de la lengua (Grijelmo, 2005; López y Minett, 1997), espíritu expresivo de un sistema lingüístico que le da esencia y carácter peculiar. De allí la importancia de que en la clase de traducción se promueva la revisión crítica del texto traducido, primero para asegurarse de que hubo una reconstrucción efectiva de las ideas se intencionalidad manifestadas en el original y luego para confirmar que esos sentidos y propósitos se han expresado con propiedad aprovechando los recursos estilísticos de la lengua término y desplegando la riqueza discursiva que ésta posee.

2.2. El portafolio en la didáctica de la traducción

El portafolio se ha utilizado ampliamente en la didáctica de las lenguas como herramienta que acompaña la evaluación de los procesos de desarrollo de las habilidades del idioma. En la literatura existe una variedad de obras dedicadas

al uso del portafolio en la enseñanza/aprendizaje de la comprensión lectora y producción escrita (Chacón y Chacón, 2011; Belanoff y Dickson, 1991; Black, Daiker, Sommers y Stygall, 1994; Calfee y Perfumo, 1996; Glazer y Brown, 1993; Rijlaarsdam, van den Bergh y Couzijn, 1996; Tierney, Carter y Desai, 1991).

En relación con la didáctica de la traducción, la bibliografía que reporta el uso del portafolio es igualmente convincente, aunque mucho menos extensa. En una experiencia pedagógica en una universidad española, Fernández y Cal (2011) implementaron el uso del portafolio durante dos años lectivos en el curso optativo “Traducción I” de una carrera en filología inglesa. Luego de analizar los portafolios de los estudiantes y un cuestionario donde estos reflejaron su grado de satisfacción con diversos componentes de la estrategia, los autores encontraron que el portafolio resultó ser una excelente herramienta de diálogo entre docente y estudiantes, de reflexión y de evaluación continua. Además, los estudiantes mejoraron sus calificaciones con el uso del portafolio, en comparación con el año previo en el que no lo usaron.

Por su parte, Tavares, Albuquerque y Silva (2008) realizaron un proyecto durante un semestre, con dos grupos de alumnos de segundo y tercer año de la carrera Asistencia Administrativa y Traducción, de la Escuela de Contaduría y Administración de Oporto (ISCAP), que estaban tomando el curso “Herramientas Electrónicas de Traducción”. El estudio involucraba el uso de un portafolio electrónico que combinaba el empleo de la traducción automática y otras herramientas de localización de terminología, así como la creación de una comunidad de traducción en la plataforma “Elgg” de administración de redes sociales en línea, con el fin de promover la reflexión sobre el proceso de traducción y el trabajo colaborativo. La investigación arrojó que la estrategia fue favorable para los estudiantes y les ayudó en la búsqueda, recolección y manejo de la terminología, en el uso de recursos de traducción y redes de información y a tener un papel más activo y reflexivo en la adquisición y desarrollo de sus habilidades.

Reyes (2006) utilizó las colecciones de trabajos de los estudiantes del Seminario de Traducción, que

sirve de contexto de la experiencia aquí citada, para categorizar los errores más comunes de los estudiantes, en cuanto a los calcos estructurales y léxicos del inglés presentes en las versiones en español. Los resultados presentados confirman que los calcos son frecuentes en los productos de los traductores en formación, por lo que se concluye que es necesario hacer más énfasis en la discusión y práctica de los procesos de reflexión y revisión en el Seminario.

Las publicaciones aquí mencionadas dan cuenta del valor del portafolio como instrumento de evaluación, revisión y reflexión tanto en la clase de idiomas como en la didáctica de la traducción. En lo que corresponde a la formación de traductores, el uso del portafolio ha sido investigado tanto para indagar acerca de aquellos errores que los estudiantes tienden a cometer cuando traducen y cómo el portafolio puede ayudar a evitarlos, así como para valorar su contribución al desarrollo autocrítico y reflexivo del estudiante de traducción. En la experiencia pedagógica aquí descrita, se destaca además la importancia del portafolio como compilador no sólo de documentos, sino también de experiencias colaborativas de autorrevisión, correvisión y reflexión en un proceso de traducción en parejas.

3. Contexto

La experiencia pedagógica descrita en este artículo tuvo como escenario el Seminario de Traducción, asignatura electiva del quinto año de la carrera de Educación mención Inglés de la Universidad de Los Andes, Táchira, con un total de 4 horas semanales, durante un período lectivo de aproximadamente nueve meses. La clase estaba conformada por un grupo de 42 estudiantes, quienes cursaban al mismo tiempo el último nivel del idioma inglés (Inglés IV) y cuya suficiencia en esa lengua se ubica en un nivel intermedio-avanzado.

4. Procedimientos

4.1. Requerimientos del Seminario de Traducción

El Seminario de Traducción combina el estudio de las teorías de traducción (papel del traductor, procesos textuales y contextuales que se desarrollan durante la traducción de un texto, tipos, métodos y

procedimientos de traducción, análisis contrastivo de la morfología, sintaxis y puntuación del inglés y el español, entre otras) con la elaboración y presentación de traducciones al español de textos periodísticos o informativos, técnicos y científicos escritos en inglés (ver Anexo 1). Como evaluación diagnóstica se presentó un texto escrito en inglés que debía ser resumido en español. Con ello se buscaba valorar la comprensión lectora en inglés del grupo y su redacción en español. Además, se pidió a los estudiantes ofrecer la traducción al español más cercana y apropiada de dos términos presentes en el artículo, de acuerdo con el contexto en el que se encontraban.

En cuanto al análisis de los apartados de teoría, se asignaban los capítulos para que se realizase su lectura de forma individual fuera del salón de clase. A esto le seguía un control de lectura en la siguiente clase, el cual constaba de diez ítems de verdadero y falso sobre el texto asignado, para luego proceder a la discusión grupal y aclaratoria de dudas. Luego se les asignaba a los estudiantes la redacción de una reflexión escrita acerca de la teoría leída y discutida.

En relación con la traducción de los textos, era requisito que cada texto traducido debía estar acompañado de una lista de vocabulario, producto de la búsqueda terminológica, al menos dos borradores, la versión final—escrita a computadora—y una reflexión acerca del proceso, en su respectivo formato. Además, los borradores debían evidenciar el proceso de revisión de la pareja traductora y de al menos otra pareja del curso.

La teoría y la práctica también se evaluaban a través de dos exámenes parciales. En cada examen, los estudiantes debían contestar tres o cuatro preguntas tipo ensayo acerca de los artículos o capítulos leídos y discutidos; igualmente, se les pedía realizar una pequeña traducción de un texto periodístico con una longitud aproximada de un párrafo, con la ayuda de los diccionarios que creyeran conveniente utilizar (monolingües, bilingües, de sinónimos, entre otros).

4.2. Las traducciones y los formatos de reflexión

El grupo de Seminario de Traducción tradujo 5 tipos de textos. Se comenzó con artículos

periodísticos, como noticias y artículos de revistas no especializadas, por su baja complejidad en cuanto a vocabulario y estructura discursiva. Luego se pasó a los textos técnicos, ya que éstos poseen características propias que dependen del campo temático, la terminología específica y el género característico y requieren que el traductor posea competencias y conocimientos especializados (Gamero, 2001). Finalmente, se tradujo un texto literario en prosa.

En la clase siguiente a cada discusión de teoría, se presentaba a los estudiantes un texto escrito originalmente en inglés para ser traducido al español en parejas, proceso en el cual se debía aplicar lo expresado en la teoría, en cuanto a lectura crítica, búsquedas terminológicas, utilización de textos paralelos, revisión y edición final del texto en español. Durante esa sesión, se realizaban al menos dos lecturas detalladas del texto y la docente y los estudiantes discutían las ideas principales y el contexto del escrito. Cada pareja comenzaba su búsqueda terminológica, lo cual sucedía generalmente en el Laboratorio de Idiomas, con el uso del internet para acceder a diccionarios y glosarios en línea, así como a textos en español que estuviesen estrechamente relacionados con el tema del texto a traducir (textos paralelos), con el fin de facilitar la obtención del vocabulario requerido, el cual habría de ser incorporado en la lista de terminología.

Si el tiempo lo permitía, las parejas comenzaban la redacción de un primer borrador, el cual podía ser terminado fuera del tiempo de clase. Sin embargo, ya fuese durante esa misma sesión o la siguiente, el primer borrador completo debía ser presentado a la docente, quien lo firmaba y lo asignaba a otra pareja para su revisión. La coevaluación de la pareja revisora consistía en asegurarse de que, primero que todo, la información de la versión en español coincidiera en un todo con el mensaje del texto original y, segundo, que la traducción de los términos usada fuese la más apropiada. Los revisores no estaban facultados para realizar ningún cambio, pero sí para proveer comentarios claros acerca de los aspectos mejorables de la traducción.

Al recibir la traducción revisada y firmada por los compañeros, cada pareja debía decidir

si la retroalimentación era pertinente y si los comentarios debían o no tomarse en cuenta para el segundo borrador. Con el segundo borrador se repetía el mismo procedimiento, tomando en cuenta que debía haber un grado de perfeccionamiento del vocabulario y de la redacción en relación con el escrito previo. Entre los aspectos más importantes a tomar en cuenta en la etapa de autorrevisión y correvisión del segundo borrador se encontraba la detección y corrección de calcos tanto léxicos como morfosintácticos, frecuentes en el Seminario (Reyes, 2006), que pueden empobrecer las traducciones del inglés al español al darle un tinte anglosajón a la redacción del español debido a la falta de revisión o a una revisión descuidada.

Al entregar la versión final de la traducción, escrita en computadora, las parejas debían anexar los borradores firmados por sus revisores, la lista de vocabulario y un formato de reflexión (ver Anexo 2) debidamente llenado y firmado por ambos estudiantes. El formato de reflexión constituía el documento en el que las parejas reflexionaban de manera conjunta e individual acerca de las dificultades y fortalezas que habían manifestado durante el proceso de elaboración de la traducción del texto en cuestión. Además, el formato solicitaba a los estudiantes considerar retrospectivamente su progreso como traductores en formación, todo esto a través del examen de los documentos compilados en el portafolio de la asignatura.

4.3. La construcción del portafolio

Desde el inicio del período lectivo, los estudiantes conocían los requerimientos de la asignatura desde el punto de vista teórico y práctico. Se entregó a cada estudiante una hoja con las instrucciones para construir y mantener el portafolio de traducción, el cual tenía una ponderación de 35% de la nota final dentro del esquema de evaluación de la asignatura. El portafolio debía elaborarse de manera individual, ya que como se mencionó, las parejas que se conformaban para la elaboración de las traducciones podían variar en cada texto a traducir.

En las instrucciones del portafolio se hacía énfasis en dos aspectos: la sistematicidad del portafolio como colección de documentos (uso de una carpeta, necesidad de incluir todos los elementos requeridos, orden cronológico de los

elementos, entre otros) y el carácter reflexivo del portafolio (autoevaluación y coevaluación de cada traducción, vinculación de la teoría y la práctica, examen retrospectivo de la evolución individual como traductor y del trabajo en grupo). Se dejó claro que si uno de esos aspectos faltaba, el otro era insuficiente para constituir el portafolio y por lo tanto su valoración se vería afectada.

A pesar de que las traducciones se entregaban para ser evaluadas individualmente, era indispensable el uso del portafolio para la realización de la reflexión en el formato que debía acompañar la versión final del texto traducido, ya que se les pedía a las parejas comparar la traducción realizada con las anteriores, además de reflexionar acerca de su progreso en el curso. Por otra parte, se requería que cada estudiante fuese a consultar al menos dos veces durante el período lectivo, de manera de asegurarse de que el portafolio se estaba llevando y usando de la manera indicada. Los estudiantes además podían asistir a consultas docentes, de manera individual o en parejas, cada vez que necesitaran aclarar dudas acerca de la teoría o de las traducciones que estaban realizando.

Al final del período lectivo, luego de cumplidos los demás requisitos del curso, cada estudiante hizo entrega de su portafolio, el cual debía contener al menos el programa de la asignatura, las instrucciones para la elaboración del portafolio, los artículos o capítulos de teoría leídos con sus respectivos controles de lectura y reflexiones, el examen diagnóstico y los dos exámenes parciales, las traducciones junto con sus componentes y, como últimos ítems requeridos, una reflexión final acerca del Seminario de Traducción de entre media y una cuartilla de extensión y un formato de autoevaluación del portafolio, debidamente llenado.

4.4. El cuestionario final

El día de la entrega final del portafolio, se pidió a los estudiantes que respondieran a un cuestionario de diez ítems en español sobre sus experiencias con la lectura y escritura en inglés y español, las principales dificultades que tuvieron en el Seminario de Traducción y si el portafolio los

ayudó de alguna manera a superar esas dificultades. En la siguiente sección del artículo se presentan los comentarios de los estudiantes sobre este último aspecto.

5. Análisis de los formatos de reflexión y cuestionarios de los estudiantes

Las parejas traductoras recibían *feedback* al entregar las traducciones y sus componentes. Ese *feedback* no se limitaba a detectar errores aún presentes en la versión final, sino que además proporcionaba comentarios en cuanto a sugerencias recibidas en las correcciones que de haberse tomado en cuenta hubiesen evitado fallas de la versión final.

Asimismo, los formatos de reflexión se examinaban para comprobar que las parejas habían proporcionado respuestas completas acerca de las dificultades encontradas, sugerencias recibidas y la reflexión acerca del progreso como traductores. Los comentarios que recibían los estudiantes buscaban tanto ayudar a superarlas dificultades que ellos reportaban, como señalar las fallas que aún eran evidentes en la versión final de la traducción. El siguiente ejemplo ilustra el tipo de *feedback* proporcionado en cuanto a las dificultades encontradas por los estudiantes en la traducción:

Ítem del formato de reflexión: Dificultades específicas encontradas al momento de trasladar el texto al español; por ejemplo, palabras, frases, etc. cuya redacción causó problemas:

P a r e j a traductora: Realmente tuvimos dificultades al momento de trasladar la palabra "rule of thumb", puesto que conocíamos el significado pero fue difícil encontrar una frase adecuada en nuestra lengua. Otra palabra difícil de trasladar fue "stop paying off".

Feedback: ¡Ambas las tradujeron bien!

Ítem del formato de reflexión: Dificultades específicas encontradas al momento de revisar y editar el texto; por ejemplo, reglas de acentuación o puntuación, tiempos verbales, preposiciones, etc. cuya utilización causó problemas:

P a r e j a traductora: Al momento de editar el texto tuvimos dificultades de puntuación que fueron superadas a través de la consulta bibliográfica.

Feedback: Está bien, pero aún deben chequear el uso de las comas y algunos acentos.

En relación con el ítem referido a la reflexión sobre el texto traducido y al análisis del progreso de los estudiantes como traductores, las opiniones de los mismos indican que estaban conscientes de los nuevos retos que cada texto les presentaba y que a su vez esto les incrementaba su conocimiento y experiencia en la traducción de textos de diversas áreas del conocimiento. Las siguientes respuestas de los estudiantes ilustran su proceso de metacognición:

- Esta traducción presentó algunas dificultades por el vocabulario específico que posee; afortunadamente logramos superarlas pero faltó mayor revisión para mejorarla.
- Esta traducción fue un poco más difícil que las anteriores, ya que es muy técnica y específica de la medicina, pero nos sirvió de gran ayuda para conocer un nuevo vocabulario y nos mostró lo difícil de trabajar como traductores en áreas en donde no hemos trabajado, es por ello que debemos sacar el máximo provecho a cada una de las diversas traducciones que realicemos.
- La traducción literaria constituyó para nosotros un reto al momento de traducir este texto debido a su complejidad y a nuestra poca experiencia en este tipo de traducciones, pero consideramos que ésta ha sido un gran aporte para nosotros como traductores ya que en nuestro futuro desempeño como traductores podemos encontrarnos con traducciones de este tipo y ya tenemos cierto conocimiento.

Es notorio que las parejas reconocían las diferencias de cada texto traducido, el aumento del nivel de dificultad de las tareas asignadas y los escollos que habían vencido en cada traducción, todo ello a través del examen de su evolución como traductores con el uso del portafolio.

En cuanto al cuestionario final, la pregunta 10 inquiría: “¿Cree usted que el portafolio y el trabajo en grupo lo ayudaron a superar esa dificultad? [En relación con los ítems 8 y 9 que indagaban acerca de la mayor y segunda mayor dificultad al traducir en el Seminario] Sí/No ¿Por qué?” Todos los estudiantes que tomaron el cuestionario (n=35) respondieron afirmativamente. A continuación se transcriben algunas de las razones aducidas:

- Se pudo aclarar grandes dudas no sólo de vocabulario sino de comprender y darle sentido al momento de traducir.
- Porque el portafolio nos permitió recopilar valiosa información y ver nuestro progreso.
- Porque pude observar cuáles eran mis limitaciones y con mis compañeros nos ayudamos mutuamente, además de observar mi progreso.
- El trabajo en grupo nos ha ayudado a mejorar a lo largo de todo el seminario y nos permite evidenciar nuestro progreso, deficiencias y desenvolvimiento en la asignatura.
- El uso del portafolio fue importante porque revisando las traducciones anteriores podíamos mejorar las siguientes y el trabajo en grupo siempre fue importante porque uno no ve sus propios errores.
- Mediante el trabajo en grupo se pudo discutir cada uno de los inconvenientes o dudas en las traducciones y llegar a tomar la decisión más apropiada y adecuada para hacer las traducciones.

En las respuestas se observa como patrón el reconocimiento de la importancia del portafolio como muestra de la evolución de los estudiantes a través de una secuencia que destacaba las limitaciones y dificultades que ellos presentaban y cómo las superaban en un proceso colaborativo de traducción, revisión y reflexión. Igualmente, estos comentarios enfatizan el trabajo en grupo como estrategia de cooperación y de análisis en la toma de decisiones que conlleva el proceso de traducción.

6. Conclusiones e implicaciones pedagógicas

Este artículo presenta una experiencia con el uso del portafolio en una clase de traducción, en la que se buscaba promover la revisión de los trabajos de los estudiantes por ellos mismos y por parte de sus compañeros, así como la reflexión de cada uno sobre su proceso de formación como traductores. Los estudiantes leyeron y discutieron diferentes obras de teoría de la traducción, realizaron y revisaron traducciones en parejas y reflexionaron

acerca de las dificultades encontradas en el proceso de traducción de los textos y de su progreso como traductores en formación. La opinión de los estudiantes sobre sus portafolios muestra que el grupo se benefició de la recopilación y sistematización de sus documentos, del trabajo colaborativo de traducción, revisión y reflexión y de los comentarios y sugerencias del docente y de los compañeros acerca de cómo mejorar sus traducciones.

En la didáctica de la traducción, el traductor en formación debe ser el centro y eje de su propio proceso, para así recibir herramientas que lo ayuden a ser autocrítico, a cuestionar las decisiones que toma en cada etapa de la traducción y a estar motivado a mejorar constantemente la calidad de su trabajo. Estos requerimientos fueron cumplidos mediante la estrategia del portafolio de traducción, cuyo uso, por otra parte, no constituyó una carga extra de trabajo docente, ya que no había una única persona encargada de criticar y comentar las traducciones y reflexiones de los estudiantes, sino que cada traductor en formación tuvo la oportunidad de recibir feedback de sus compañeros, es decir, de otros traductores con dificultades y destrezas similares. Por todas estas razones y por la positiva actitud que tuvieron los estudiantes en cuanto a la estrategia y diseño del portafolio, se recomienda ampliamente su uso en los cursos universitarios de traducción.

Referencias

- Bastin, G. (1997). *Iniciación a la traducción. Enfoque Interpretativo. Teoría y práctica*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Belanoff, P. y Dickson, M. (Comps.) (1991). *Portfolios: Process and product*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Black, L., Daiker, D., Sommers, J. y Stygall, G. (Comps.) (1994). *New directions in portfolio assessment. Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Calfee, R. y Perfumo, P. (Comps.) (1996). *Writing portfolios in the classroom. Policy and practice, promise and peril*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chacón, C., y Chacón, M. (2011). El Uso del Portafolio en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Acción Pedagógica*, 20, 32-41.
- Dobson, S. (2012). The pedagogue as translator in the classroom. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (2), 271-286.
- Fernández, F. y Cal, M. (2011). Learning translation through the use of portfolios: description of an experience. *@tic. Revista d'innovació educativa*, (7), 44-51. Recuperado de <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/1018>.
- Gamero, S. (2001). *La traducción de textos técnicos*. Barcelona: Ariel.
- García, V. (1991). *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.
- Glazer, S. y Brown, C. (1993). *Portfolios and beyond: Collaborative assessment in reading and writing*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Grijelmo, A. (2005). *El genio del idioma*. Caracas: Santillana.
- Hatim, B. y Mason, I. (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel.
- López, J. y Minett, J. (1997). *Manual de traducción. Inglés/castellano*. Barcelona: Gedisa.
- Reyes, F. (2006). Interferencia léxica y sintáctica de la segunda lengua en la lengua materna en un seminario de iniciación a la traducción. *Acción Pedagógica*, 15 (1), 34-43.
- Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H. y Couzijn, M. (Comps.) (1996). *Effective teaching and learning of writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tavares, C., Albuquerque, A. y Silva, M. (2008). Enhancing reflexivity and technology in translation learning: case study on the use of ePortfolio as a training environment. Oporto: *Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.22/130>.
- Tierney, R., Carter, M. y Desai, L. (Comps.) (1991). *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Vásquez-Ayora, G. (1977). *Introducción a la traductología*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Anexo 1
Contenidos temáticos del programa del seminario

Unidad 1. La traducción como proceso y acto intercultural. ¿Por qué la traducción? Alcance e importancia de la traducción.

Lectura y discusión de los textos de teoría de la traducción. Traducción de textos informativos. Reflexiones escritas.

Unidad 2. Usos del diccionario y de los textos paralelos en la traducción.

Recursos de la Sala de Referencias de la Biblioteca. Práctica de búsqueda de vocabulario en diccionarios impresos, en CD-ROM y en línea. Búsqueda de textos paralelos en la Internet. Traducción de textos técnicos. Reflexiones escritas.

Unidad 3. Rasgos léxicos y estructurales contrastivos del inglés y el español.

Lectura y discusión de los textos de teoría de la traducción. Traducción de textos técnicos. Reflexiones escritas.

Unidad 4. Principios de traducción. Tipos y métodos de traducción.

Lectura y discusión de los textos de teoría de la traducción. Traducción de textos científicos. Prácticas de correvisión y coedición de traducciones. Reflexiones escritas.

Unidad 5. Procedimientos de traducción.

Lectura y discusión de los textos de teoría de la traducción. Traducción de textos científicos. Práctica de los procedimientos técnicos con los textos a traducir. Reflexiones escritas.

Unidad 6. La traducción literaria. Teoría y principios de traducción literaria.

Lectura y discusión de los textos de teoría de la traducción literaria. Traducción de textos literarios. Reflexiones escritas.

Anexo 2
Formato de reflexión

SEMINARIO DE TRADUCCIÓN

INTEGRANTES:

Datos y reflexiones acerca de la traducción realizada

Nombre del texto original: _____

Nombre de las fuentes consultadas (diccionarios, páginas Web, textos paralelos, etc.) _____


Dificultades específicas encontradas al momento de leer y analizar el texto; por ejemplo, palabras, frases, etc. cuya comprensión causó problemas: _____

Dificultades específicas encontradas al momento de trasladar el texto al español; por ejemplo, palabras, frases, etc. cuya redacción causó problemas: _____





Dificultades específicas encontradas al momento de revisar y editar el texto; por ejemplo, reglas de acentuación o puntuación, tiempos verbales, preposiciones, etc. cuya utilización causó problemas: _____

Sugerencias recibidas en la etapa de revisión entre pares. Señale cuáles se aceptaron y cuáles no: _____

Brevemente, reflexione acerca de la traducción de este texto, tomando en cuenta su progreso como traductor en comparación con su desempeño en traducciones anteriores: _____



Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

Participar en la Red AGE

La Red AGE para la Gestión de Instituciones Educativas está abierta a cualquier Universidad, Institución, Asociación, Red o Foro que disponga de líneas de trabajo en el ámbito de la Gestión de Instituciones Educativas.


Consideramos que el desarrollo de una red de colaboración e intercambio como la Red AGE supone un aspecto esencial en el desarrollo de las instituciones educativas y, por tanto, en la calidad de la educación que éstas ofrecen.

<http://www.redage.org>

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (Red AGE) es un proyecto de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en el que participan la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y la Universidad ORT (Uruguay).

**REVISTA
ESPACIO ABIERTO**

ISSN 1315-0006
Depósito legal: pp 1992022144
Universidad del Zulia



En Foco: Reconfiguraciones del mundo popular

Auspiciada por la International Sociological Association (ISA), la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) y la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)

Vol. 22
Abril - Junio 2013 **2**

CUADERNO VENEZOLANO DE SOCIOLOGÍA

EN FOCO: RECONFIGURACIONES DEL MUNDO POPULAR

- **ANDRES ANTILLANO**
CONFLICTOS, PRÁCTICAS Y SUBJETIVIDADES EMERGENTES EN EL MUNDO POPULAR: A MODO DE PRESENTACIÓN
- **PHILLIPPE BOURGOIS, FERNANDO MONTERO CASTRILLO, LAURIE HART Y GEORGE KARANDINOS**
HABITUS FURIBUNDO EN EL GUETO ESTADOUNIDENSE
- **GABRIEL KESSLER Y SABINA DIMARCO**
JÓVENES, POLICÍA Y ESTIGMATIZACIÓN TERRITORIAL EN LA PERIFERIA DE BUENOS AIRES
- **DAVID SMILDE**
CONFRONTANDO LA INSEGURIDAD: ESTRATEGIAS DE LOS EVANGÉLICOS
- **LUIS DUNO-GOTTBERG**
"MALAS CONDUCTAS": NUEVOS SUJETOS DE LA POLÍTICA POPULAR VENEZOLANA

SEMESTRE

- **ADRIANA CHIROLEU**
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: ¿DEMOCRATIZACIÓN O EXPANSIÓN DE LAS OPORTUNIDADES EN EL NIVEL SUPERIOR?
- **CARLOS A. LEE BLANCO**
DIMENSIÓN RELIGIOSA EN LAS EMPRESAS FAMILIARES VENEZOLANAS
- **MEDIS GUSTAVO CHOURIO**
APUNTES GENERALES SOBRE UN ASENTAMIENTO ECONÓMICO NO CONTRATADO. CASO "CENTRO COMERCIAL" LAS PLAYITAS, MARACAIBO, VENEZUELA

Auspiciada por la International Sociological Association (ISA), la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) y la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)

Vol. 22
Junio 2013 **2**

REVISTA ESPACIO ABIERTO

Volumen 22 Nº 2
Abril - Junio 2013
Universidad del Zulia, Venezuela

eabierto.revista@gmail.com
<http://revistas.luz.edu.ve/index.php/ea>