EVALUACIÓN DINÁMICA PARA LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

SUSANA MADINABEITIA MANSO
Universidad de Navarra

Introducción

Partiendo de un enfoque sociocultural al desarrollo de segundas lenguas (Lantolf, Poehner y Swain, 2018), este estudio presenta una implementación de evaluación dinámica (ED) para diagnosticar y promover el desarrollo del español a través de estaciones de mediación para la traducción pedagógica en la clase universitaria de ELE/L2. La ED es una de las principales aplicaciones pedagógicas de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, e integra evaluación e instrucción con el objetivo de determinar y promover desarrollo lingüístico, situando al estudiante en el centro de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Este estudio ofrece una propuesta pedagógica concreta para integrar el dinamismo en la evaluación de una clase de traducción pedagógica (inglés-español) a través de estaciones de mediación para fomentar el desarrollo lingüístico de los estudiantes. En esta investigación de acción participativa se busca responder a las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿cómo mediamos los profesores las estrategias de traducción español-inglés en contexto de examinación? y (2) ¿cómo la inclusión de mediación amplía la imagen que tenemos de nuestros estudiantes? Los resultados de este estudio sugieren que, a través de la ED, la actuación mediada de los estudiantes puede visibilizar capacidades de autorregulación y aprendizaje y conocimientos invisibilizados en su actuación independiente, a la vez que complementa su percepción del aprendizaje de una segunda lengua como un proceso dinámico en el que las habilidades están en desarrollo y el conocimiento es coconstruido socialmente.

1. La evaluación dinámica

La *evaluación dinámica* (ED) es una de las principales aplicaciones pedagógicas de la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) de Vygotsky (1978) a la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Este constructo es una metáfora propuesta para entender el desarrollo de las funciones psicológicas del niño cuando recibe ayuda de otros y diferenciar el desarrollo potencial del desarrollo real y que solo incluiría aquellas funciones que puede hacer de manera independiente. Partiendo de este constructo, reconocemos que existen ciertas problemáticas al concluir que la examinación de la actuación independiente de un niño o un estudiante nos va a permitir conocer e interpretar el conjunto de sus capacidades o que las capacidades son atributos estables (Poehner y Lantolf, 2005). La evaluación dinámica se ha posicionado en los últimos treinta años como la respuesta psicoeducativa al problema de medición o interpretación de la evaluación tradicional. Para ello, la ED integra evaluación e instrucción con el objetivo de determinar y promover desarrollo lingüístico, situando al estudiante en el centro de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra manera, integra estas dos actividades en una misma unidad como las "dos caras de una misma moneda" (Poehner y Lantolf, 2005, p. 261).

La ED fue originalmente teorizada como modelo pedagógico. Algunos de los ejemplos de la ED aplicada a la enseñanza-aprendizaje de un idioma que se enfocan en el desarrollo de la L2 conectan con otros modelos pedagógicos como la Enseñanza Basada en Conceptos (véase García, 2019) y según el tipo de interacción que se le facilita al estudiante, podemos distinguir entre ED individualizada, cuando el estudiante trabaja a solas con el mediador (Poehner e Infante, 2016), ED mediada por dispositivos electrónicos móviles o estacionarios, donde los dispositivos permiten la interacción con el mediador o se programan para ofrecer orientación regulada de más implícita a más explícita (Poehner y Lantolf, 2013; Andújar, 2020; Randall, 2020), o grupal cuando las tareas se resuelven en grupo con mediación (Poehner, 2009; Davin y Donato, 2013). En todos estos casos, el común denominador es la presencia de la

mediación, entendida como una orientación o guía que un experto ofrece a los estudiantes para mejorar su capacidad de apropiarse de conocimientos nuevos y de activar su ZDP (Vygotsky, 1978).

En contextos de examinación donde el examinador se interesa por conocer tanto la actuación independiente como la mediada, encontramos los estudios de Antón (2009) y más tarde Poehner y Lantolf (2013) o Agheshteh (2015), en los que se introduce el dinamismo en pruebas de diagnóstico, ubicación y, especialmente para contextos de examinación de clase de ELE, encontramos el modelo de Madinabeitia-Manso (2020), en el que la mediación se integra en forma de diálogo asincrónico, lo que permite que cada estudiante reciba acceso a una orientación individualizada para distintas tareas en una prueba de evaluación.

2. La evaluación dinámica de la traducción

Las actividades de traducir e interpretar idiomas están recogidas dentro de la mediación, modo de comunicación contemplado por el *Marco Común Europeo de Referencia* para la enseñanza y aprendizaje de lenguas (MCER), entendido como un modo de comunicación en el que además de la coconstrucción de significado (dimensión distintiva en la interacción frente a la recepción y la producción) se reconoce la dimensión social propia del lenguaje (North y Piccardo, 2016). Este modo comunicativo se concreta en actividades en las que el usuario actúa como el intermediario (mediador) que hace posible la comunicación para aquellas personas que no pueden comunicarse con otras o acceder a la información de otros textos directamente.

En el *Volumen complementario* del MCER (Consejo de Europa, 2020, p. 115) se reconoce que la actividad de traducir un texto escrito por escrito implica los siguientes conceptos clave: (1) la inteligibilidad de la traducción; (2) el grado en que la formulación y la estructura original afectan (demasiado) a la traducción o si el texto sigue las convenciones más importantes en la lengua meta; y (3) captar matices en el texto original.

En el curso de *Traducción y escritura académica: gramática avanzada*, dirigido a estudiantes de ELE universitarios de nivel avanzado, los objetivos de la traducción pedagógica son el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en español a través de la traducción (inglés/español), el estudio de implicaciones y significados culturales en la traducción de textos y la comprensión del idioma y la cultura a través del estudio de la sintaxis, el vocabulario, el aspecto verbal y las expresiones idiomáticas.

La metodología de instrucción de este curso se apoya en tareas traductológicas propuestas en los manuales *En otras palabras. Perfeccionamiento del español por medio de la traducción* (Lunn y Lunsford, 2013) y *Mundos en palabras: Learning Advanced Spanish through Translation* (Carreres, Noriega-Sánchez y Calduch, 2018). En concreto, se trabajan los conceptos gramaticales de aspecto, normatividad, impersonalidad, modalidad y eventos de movimiento. Aunque en la clase existen tareas de traducción individuales, la metodología de trabajo es, principalmente, colaborativa. Los estudiantes trabajan en parejas o grupos reducidos para analizar los textos y centrarse en diferencias culturales, léxico y morfosintaxis con el objetivo de ser capaces de coconstruir textos y de argumentar sus decisiones traductológicas de forma más sofisticada. La puesta en común de diferentes traducciones permite que el profesor guíe un diálogo reflexivo primero interno y después externo acerca del proceso traductológico individual y grupal. A diferencia de actividades en las que solo hay una respuesta correcta, el contraste de posibles propuestas de traducción eleva la expresión en la lengua meta a un análisis superior al considerar aspectos como el registro, el contexto y, de esta forma, eventualmente informa y enriquece el conocimiento de la lengua de estudio.

La evaluación del curso es continua y tiene en cuenta distintos componentes como (1) participación, (2) tareas de traducción y de mediación intralingüística, (3) diario de reflexiones en torno a la actividad de traducción, (4) redacción de un ensayo académico, (5) proyecto libre de traducción y (6) dos pruebas escritas de traducción. Este estudio se centra en la evaluación de la primera prueba de traducción escrita. A diferencia de la prueba que se presenta en este estudio, las anteriores pruebas parciales o finales de la asignatura eran pruebas estáticas, que medían la actividad del estudiante evaluado con un enfoque orientado hacia el pasado. Es decir, centrándose en lo que los estudiantes podían demostrar que habían aprendido hasta la fecha. Estas pruebas se administraban en una sesión en la que los estudiantes

participaban de forma independiente (sin acceso a ningún tipo de recurso, como diccionarios, manuales o socialización con compañero o profesor) y en una única ocasión. Igualmente, se trataba de evaluaciones sumativas, en las que la calificación se construía con la suma de puntos repartidos proporcionalmente por los ítems de la prueba: mayor número de puntos para aquellos ítems con un grado superior de dificultad de resolución si, por ejemplo, debían traducir y explicar, e inferior en aquellos en los que solo tenían que traducir.

Para la nueva prueba dinámica, en la que se registrará la actuación del estudiante en dos ocasiones, se decidió añadir rúbricas que, además de orientar la valoración y calificación, facilitaran la interpretación de la actuación del evaluado de forma consistente en distintos tiempos de evaluación y la comunicación asíncrona con el estudiante evaluado. Al evaluar los once ítems del texto usando una rúbrica, el profesor podía comunicar a los estudiantes qué aspectos de sus propuestas de traducción o explicación de dificultades podían mejorar o en qué debían centrarse para identificar malentendidos o incorrecciones.

Para la construcción de la rúbrica de esta prueba de traducción dinámica se tuvieron en cuenta las escalas del MCER para la actividad de traducción escrita para aprendientes o usuarios de nivel B2 que se reproduce a continuación. En conformidad con el volumen complementario del MCER, un usuario de B2 "[r]ealiza traducciones (de lengua A a lengua B) organizadas con claridad y que reflejan un uso normal de la lengua, pero que pueden presentar una influencia muy marcada del orden, la estructura de párrafos, la puntuación y ciertas formulaciones del original" (Consejo de Europa, 2020, p. 116).

Adicionalmente, y debido al currículo del programa de español por el que este curso se ofrece como asignatura complementaria al estudio de la gramática para niveles avanzados de español, se tuvieron en cuenta las escalas de competencia gramatical. El volumen complementario del MCER reconoce los siguientes conceptos clave implicados en la construcción de la escala de evaluación:

(1) El control de un repertorio específico (de A1 a B1);
(2) La prominencia del error (de B1 a B2);
(3) El grado de control (de B2 a C2).

Y específicamente recoge la siguiente información para un usuario de nivel B2:

> Buen control gramatical; todavía puede cometer «deslices» esporádicos, errores no sistemáticos y pequeños fallos en la estructura de la frase, pero son escasos y a menudo puede corregirlos retrospectivamente. Manifiesta un grado relativamente alto de control gramatical. No comete errores que produzcan malentendidos. Maneja bien las estructuras lingüísticas sencillas y algunas formas gramaticales complejas, si bien tiende a usar estructuras complejas de forma rígida con alguna incorrección. (Consejo de Europa, 2020, p. 146)

Estas escalas del MCER orientaron la creación de una rúbrica de evaluación isomórfica (ver Tabla 1) que, por un lado, sitúa la actuación del evaluado con respecto a cuatro dimensiones: (a) resolución de las dificultades de traducción, (b) explicación de dificultades, (c) control global del lenguaje y (d) fidelidad y, por otro lado, informa al evaluado de en qué debe enfocarse para mejorar su propuesta de traducción, orientándole a su vez en el aprendizaje y permitiéndole corregir errores retrospectivamente. El criterio (a), resolución de dificultades de traducción, se centra en las dificultades señaladas en el texto y que han sido previamente estudiadas en el curso, mientras que la dimensión (c), control global del lenguaje, se centra en informar del grado general de control que incide en la inteligibilidad. Por último, la evaluación de (d), la fidelidad, permite al estudiante conocer el grado en el que su texto refleja un uso normal de la lengua española.

Tabla 1 - Rúbrica de evaluación.

Puntos	Resolución de las dificultades de traducción	Explicación de dificultades	Control global de lenguaje escrito	Fidelidad de la traducción
2	La traducción incorpora las diferencias lingüísticas necesarias para una correcta lectura del pasaje.	La decisión de traducción está debidamente explicada y justificada.	Excelente control. No hay errores de gramática o léxico.	La traducción es fiel.
1	La traducción intenta incorporar las diferencias lingüísticas, pero existen errores ocasionales.	La decisión de traducción no se sostiene o está incorrectamente justificada.	Buen control, aunque haya algún error de gramática o léxico.	La traducción es fiel, pero existen errores de interpretación.
0	La traducción es literal.	La dificultad no está explicada.	Hay varios errores de gramática o léxico. No hay suficiente control.	Hay falsos sentidos.
	/ 22	/ 22	/ 22	/ 22

De esta manera, el estudiante puede conocer su grado de corrección lingüística global y, al mismo tiempo, conocer su grado de control sobre la gramática y problemas traductológicos estudiados en el curso, para los que además tiene que demostrar conocimiento declarativo explicando la razón de por qué suponen dificultades de traducción entre el español y el inglés. Recuérdese que, en la descripción del MCER, un aprendiente o usuario de B2 no solo demuestra un grado relativamente alto de control, sino que además puede corregir sus errores retrospectivamente. De esa forma, si queremos conocer (o evaluar) el grado de control real de un estudiante deberíamos plantear ejercicios que dieran la posibilidad a los estudiantes de demostrar esta capacidad.

En esta rúbrica, creada y pilotada en un curso de traducción anterior, pueden verse tres grados de actuación para cada dimensión o criterio valorado. Desde un control emergente, por el que no se otorga ningún punto al estudiante, hasta un control ejemplar que concede 2 puntos, pasando por un control competente que concede 1 punto.

3. Metodología

El presente estudio se enmarca en los principios de la investigación-acción participativa (Colmenares, 2012; Kemmis *et al.*, 2014) donde: (1) el diseño de la intervención forma parte de la investigación; (2) la profesora es también la investigadora; y (3) el objetivo es documentar las oportunidades de aprendizaje que surgen de la intervención, así como los resultados de esta. Las preguntas de investigación del estudio son: ¿cómo mediamos los profesores las estrategias de traducción español-inglés en contexto de examinación? y ¿cómo la inclusión de mediación amplía la imagen que tenemos de nuestros estudiantes?

3.1. Contexto, participantes y recogida de datos

El estudio se realizó en el curso intensivo de español *Traducción y escritura académica*, dirigido a 13 estudiantes internacionales de nivel avanzado (B2 y C1) en un programa de inmersión a nivel universitario en España. Los estudiantes eran adultos de distintas L1 y todos ellos estudiaban además otras asignaturas de comunicación en español en distintos niveles (B2.1, B2.2 y C1). De los ocho participantes de este estudio seleccionados por completar todas las partes de la intervención, cuatro tienen como primera lengua una lengua romance (francés, italiano o portugués) y cuatro una lengua germánica (inglés o alemán). Todos habían tomado otros cursos de ELE antes de este curso y siete de ellos estaban tomando un curso de comunicación y cultura en español en su nivel correspondiente en el tiempo que transcurría

esta intervención. Se descartó la participación en este estudio de los otros estudiantes del curso por haber estado ausentes en alguna de las fases de la intervención.

La profesora/investigadora era una lectora de español con amplia experiencia en la enseñanza del español a nivel universitario desde una perspectiva comunicativa y con experiencia en examinación dinámica en cursos de ELE.

El foco de la intervención de ED fue la prueba parcial. Esta prueba parcial supone el 10 % de la nota final y abarca los temas de gramática avanzada cubiertos en el curso. La dinamización de la prueba se centra en estos tres aspectos: (1) permitir el acceso a las oportunidades de aprendizaje dentro de la evaluación, (2) registrar tanto la actuación independiente como la actuación mediada y (3) reconocer la actuación mediada en la calificación final.

La intervención ocupó dos sesiones: la sesión de actuación independiente y la sesión de actuación mediada por estaciones. Los datos de este estudio proceden de la prueba de evaluación que los estudiantes completaron durante estas sesiones. Para conocer cómo la inclusión de la mediación amplía la imagen que tenemos del estudiante, hemos considerado las respuestas independientes y mediadas a los distintos ítems de la prueba y la señalización de la estación más útil para cada revisión de ítem como hemos visto en los ejemplos para los ítems 8 y 9, más su respuesta a una pregunta abierta en un cuestionario posterior a la realización de la prueba: "¿qué estación te ha resultado más útil?".

3.2. Descripción de la intervención

Para conocer el grado de actuación independiente en la tarea de traducción de esta prueba, se dispuso que en primer lugar los estudiantes tradujeran de forma independiente un breve texto de inglés a español. Por *independiente* se entiende que los estudiantes no podían usar diccionario, ni cualquier otro recurso, como apuntes de clase, ni tampoco preguntar a la profesora o a sus compañeros por posibles dudas, ni compartir o comparar sus respectivas traducciones. El pasaje de traducción, tomado del libro de Lunn y Lunsford (2013) contiene distintas estructuras que presentan dificultades traductológicas previamente estudiadas en clase hasta la fecha de la prueba parcial. A continuación, se presentan las instrucciones y el texto en cuestión en la Imagen 1.

Como puede verse bajo el texto, en la ejemplificación del ítem 1, el texto se dividió en un total de once fragmentos y para cada uno de ellos se evaluaban los criterios de (a) resolución de las dificultades de traducción, (b) explicación de dificultades, (c) control global del lenguaje y (d) fidelidad. Cada ítem tenía un valor de 8 puntos, 2 por cada criterio. La asignación de puntos se hacía de acuerdo con la rúbrica mostrada en la Tabla 1. Los códigos V1 y E1 introducían el espacio para que el estudiante escribiera su primera versión de la traducción de cada ítem (V1) y para que explicara la dificultad traductológica señalada (E1). Tras la actuación independiente de los estudiantes, la profesora recogió estas pruebas y evaluó la actuación sobre cada ítem siguiendo la anterior rúbrica, pero sin hacer correcciones sobre el texto en V1 o E1.

Traduce el siguiente texto[1] del inglés al español. No está permitido el uso de traductores o diccionarios. Escribe la traducción de cada frase en V1 y explica tu decisión traductológica para cada dificultad señalada en negrita en E1. En las frases en las que hay varias secciones en negrita (1, 2, 4, 5) puedes elegir qué sección explicar.

> There was a college student who wanted to learn Spanish. After studying it for four years, he still couldn't speak it well. So, he decided he needed to use the language. His first idea was to take a trip to a Spanish-speaking country. But traveling is expensive, and he didn't have very much money. Fortunately, before he could make a decision about all of this, he was offered a job with a company that had a branch in Mexico. On the first day the boss told him to translate a letter written in Spanish. Because he'd studied translation, he was able to do it. The first time he talked on the phone in Spanish, however, was very difficult. If he'd known how hard it was going to be, he wouldn't have answered the phone! (Lunn y Lunsford, 2013)

[1] Texto procedente del manual de Lunn y Lunsford (2013).

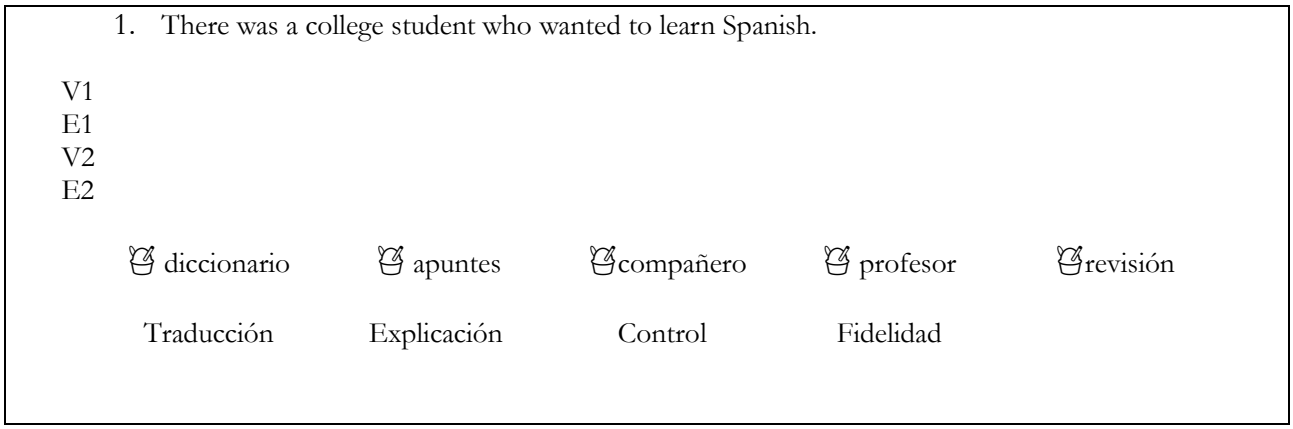

Imagen 1 - Instrucciones y primer ítem de la prueba.

Al asignar los puntos 2/1/0 para cada criterio, la profesora informaba al estudiante del grado de expectativa alcanzado en cada una de las cuatro dimensiones valoradas por los ítems. De ser esta una evaluación estática tradicional, el proceso de evaluación y calificación podría terminar aquí con un recuento de los puntos obtenidos en cada uno de los once ítems y la asignación de una calificación sobre 88 posibles puntos. Sin embargo, la profesora introdujo el dinamismo en la prueba de la siguiente manera. Al devolver la prueba a los estudiantes con sus valoraciones, se les anunció que podían revisar sus respuestas, las valoraciones recibidas y, si lo consideraban oportuno, podían hacer las ediciones que creyeran necesarias anotándolas en los espacios V2 (segunda versión) o E2 (segunda explicación). Además, se les informó de que durante el resto de la clase iban a rotar por distintas estaciones[2] para tener la oportunidad de trabajar con otros compañeros, hablar con la profesora o incluso acceder a sus apuntes o diccionario. Para facilitar el acceso igualitario a oportunidades de aprendizaje en el contexto de examinación, se dispuso que cada rotación durara 8 minutos. En la Imagen 2 puede verse el recorrido por las estaciones, es decir, el orden de rotación. Así como el número de puestos se decidió por el número máximo de estudiantes participantes de forma que todos pudieran trabajar de forma simultánea, las estaciones se eligieron en base a los distintos tipos de mediación facilitados durante clases regulares. Se incluyeron aquellas tareas (revisión), herramientas (consultar apuntes y diccionario), posibilidades de socialización (compartir y contrastar con los compañeros) o de orientación (pedir una aclaración o explicación) que sucedían de forma orgánica en el entorno de estudio de la asignatura y en las que los estudiantes podían participar de forma autónoma, sin necesidad de una monitorización por parte de la profesora para que esta pudiera estar disponible a su vez en una estación. La disposición de las estaciones y el recorrido se decidieron teniendo en cuenta las mesas y el espacio real del aula, considerando cuáles podrían ser las direcciones en las que la rotación fuera más ágil, así como la movilidad de los escritorios y las sillas. En total, estas fueron las estaciones por las que rotaron los estudiantes en una clase de 105 minutos de duración: (1) Diccionario: una estación (puesto 1); (2) Entrevista con el profesor: una estación (puesto 2); (3) Socialización: seis estaciones (puestos 3, 5, 8, 9, 10 y 13); (4) Consulta de apuntes: tres estaciones (puestos 4, 7 y 11); y (5) Revisión independiente: dos estaciones (puestos 6 y 12).

[2] Esta dinámica está inspirada en el trabajo o juego por rincones. En educación infantil, el "rincón" se refiere al espacio flexible en el que los niños pueden trabajar o dedicarse a distintos juegos o actividades simultáneamente y de forma autónoma, sin necesidad de la presencia del docente. Consúltese Nagore-Bermejo (2022) para ver implementaciones de esta práctica en un curso de *Comunicación y cultura en la clase de ELE*.



Imagen 2 - Estaciones de mediación.

Con la ayuda de la Imagen 2, se explicó a los estudiantes las instrucciones de participación en esta fase de evaluación y se les pidió que señalaran cuál de las estaciones había resultado más productiva en la revisión de cada ítem, señalándolo sobre la fila superior a la rúbrica. Tras las ediciones, la profesora recogió las pruebas y evaluó la actuación mediada de los estudiantes usando un color distinto para evitar confusiones con las anteriores valoraciones. En la Imagen 3 se puede ver un ejemplo de actuación de uno de los estudiantes para dos ítems de la tarea.

Este estudiante (Estudiante 7) se encontraba en su segundo semestre en un programa de inmersión, cursaba el nivel B2.2 en el momento de participación en este curso y su primera lengua era una lengua romance. En el primer ítem se puede ver que, tras la actuación independiente, la valoración obtenida fue de 2/8 puntos, tras los accesos de mediación, el estudiante editó su propuesta de traducción y propuso una nueva explicación. Además, señaló que estas ediciones se debieron a la socialización con alguno de los compañeros y a la interacción con la profesora. Como resultado, la profesora revisó las ediciones y valoró la actuación mediada, en este caso 8/8. El estudiante mejoró en cada una de las cuatro dimensiones evaluadas.

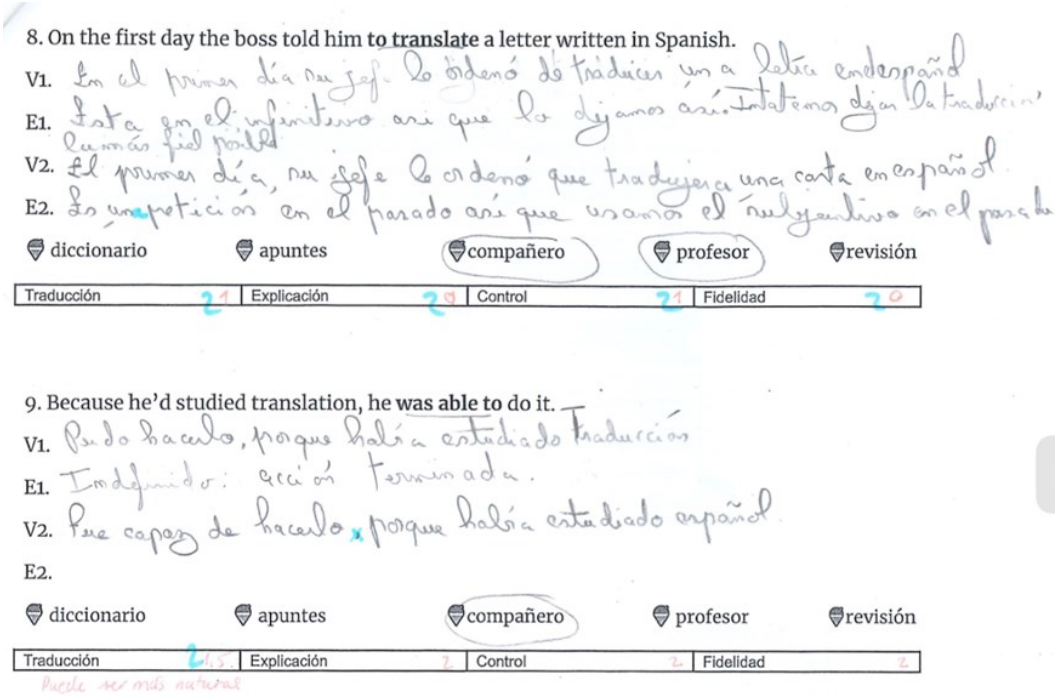

Imagen 3 - Ejemplo de actuación independiente y mediada.

Si observamos las valoraciones recogidas en la Tabla 2, que reúne la valoración independiente y mediada para cada uno de estos ítems y el grado de mejora indicada con el símbolo matemático (+), podemos ver un ejemplo de cómo este estudiante ha mejorado en cada una de las dimensiones. Para el ítem 8 *On the first day the boss told him to translate a letter written in Spanish*, de forma independiente, el estudiante había demostrado un control promedio competente para el nivel B2. Este control se mostraba a su vez en control competente en traducción y control gramatical, pero control emergente en explicación de la dificultad de traducción y fidelidad. Es decir, el estudiante propuso una traducción para la dificultad de la expresión de modalidad en *told him to translate* que demostraba errores "*lo ordenó de traducir", es decir, no pudo incorporar las marcas lingüísticas necesarias para una correcta lectura del pasaje en V1: "En el primer día su jefe lo ordenó de traducir una letra en español" y, en lugar de explicar la dificultad de traducción planteada, el estudiante escribió "**Esta* en el infinitivo así que lo dejamos así. Intentamos dejar la traducción la más fiel posible". Por otro lado, al traducir *letter* ('carta') por "*letra", se valoró la fidelidad de traducción con un control emergente, sin embargo, no se hizo ninguna corrección sobre la propuesta de traducción o la explicación del estudiante. Tras los accesos a mediación, el estudiante editó sus respuestas y alcanzó el grado de actuación ejemplar en todas las dimensiones. Subiendo una banda en los criterios de traducción y control con su V2 ("El primer día, su jefe le ordenó que tradujera una carta en español") y subiendo dos bandas en fidelidad y explicación, demostrando no solo capacidad de corrección retrospectiva sino reconocimiento de las diferencias lingüísticas entre la expresión de modalidad en inglés y español con E2: "Es **un* petición en el pasado así que usamos el subjuntivo en el pasado".

En el ítem 9, *Because he'd studied translation, he was able to do it*, el estudiante obtuvo una medida promedio en su actuación independiente de 1,875, con una propuesta de traducción fiel al texto original, sin malentendidos y alto grado de corrección en su V1: "Pudo hacerlo, porque había estudiado traducción". La única dimensión en la que el estudiante no alcanzó el grado ejemplar fue en resolución de la dificultad de traducción, donde demostró un grado superior al competente, por el que se le reconoció 1,5 puntos. Para orientar al estudiante en el reconocimiento de la influencia del original en la estructura y formulación de su propuesta, la profesora dejó anotado bajo la rúbrica "puede ser más natural". Sin embargo, el estudiante en su V2 reprodujo la misma estructura cambiando el verbo: "Fue capaz de hacerlo, porque había estudiado español". Es posible que, al socializar con los compañeros, estación señalada por el estudiante, tuviera acceso a alguna explicación de nivel superior en el que un compañero le hiciera notar la ambigüedad de *poder* como posibilidad deóntica (capacidad o permiso de traducir) y epistémica

(posibilidad de traducir según el juicio del hablante). Debido a este posible reconocimiento, la profesora valoró positivamente el cambio y concedió el grado ejemplar al estudiante.

Tabla 2 - Valoración de respuestas a los ítems 8 y 9.

Ítem		Traducción	Explicación	Control	Fidelidad	Promedio
8	Valoración independiente	1	0	1	0	1
	Valoración mediada	2 +	2 ++	2 +	2 ++	2 +
9	Valoración independiente	1,5	2	2	2	1,875
	Valoración mediada	2 +	2	2	2	2 +

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras revisar las pruebas de los ocho estudiantes de niveles B2.1, B2.2 y C1 que estuvieron presentes los dos días de prueba y participaron en todas las actividades de la evaluación. Estos estudiantes tenían distintas L1, a saber: alemán (1), inglés (3), italiano (1), portugués (1) y francés (2). Para conocer cómo la mediación amplía su demostración de habilidades, se han recogido las puntuaciones para cada ítem de la prueba. La Imagen 4 muestra el conjunto de habilidades demostradas por ítem en base al promedio de cada ítem de la prueba para los ocho estudiantes. Aunque los resultados de cada estudiante de forma independiente son distintos, en conjunto puede verse como la media de todos los ítems en la actuación mediada fue superior a la media de la actuación independiente. Según estos datos, el promedio de actuación independiente (en color azul) oscila entre el 1,34/2 (ítem 9) hasta el 1,875/2 (ítem 5). El promedio de actuación mediada (en color rojo) oscila entre 1,84/2 (ítem 3) y 2/2 (ítem 5). Estos resultados sugieren que la mediación fue productiva y que la actuación mediada de los estudiantes pudo reflejar capacidades de autorregulación y aprendizaje y conocimientos invisibilizados en su actuación independiente.

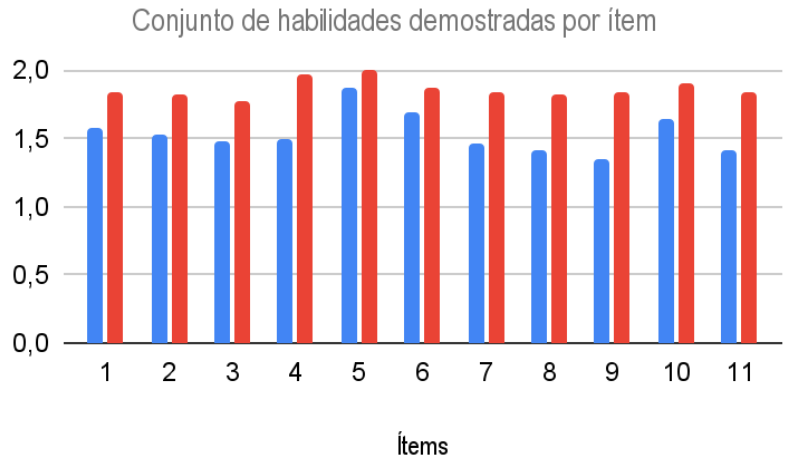

Imagen 4 - Promedio del conjunto de habilidades demostradas por ítem.

Para conocer cómo usaban los distintos accesos a la mediación y qué mediación consideraban más productiva, primero se hizo un recuento de cuántas veces señalaron el uso de cada estación de mediación durante la prueba a la hora de editar sus respectivas respuestas. En la Imagen 5 podemos ver el uso que declaran hacer estos ocho estudiantes de las estaciones de mediación para el conjunto de ítems. Estos datos nos informan de las diferencias entre estudiantes ya que no todos hacen el mismo uso de las estaciones de mediación durante su prueba. En estos datos destacan por su singularidad el Estudiante 2 (L1 inglés, cuarto semestre, preparándose para certificarse del nivel B2 y continuar sus estudios de grado) y el Estudiante 4 (L1 inglés, segundo semestre, preparándose para certificarse del nivel C1 y continuar

sus estudios de posgrado). El Estudiante 2 no hace ninguna marca a pesar de que sí edita su prueba y participa activamente en la rotación por las estaciones. Podemos interpretar este caso como un despiste de señalización. Es decir, es posible que este estudiante olvidara señalizar qué mediación fue productiva para sus ediciones. Por otro lado, el Estudiante 4 reconoce que ha usado todas las estaciones de mediación dispuestas en la segunda sesión a la hora de revisar su prueba. En concreto, este estudiante señala que ha empleado el tiempo de revisión para los 11 ítems, es decir toda su prueba. Podemos interpretar este caso como un perfil de estudiante que podría ser más consciente de su entorno y estar más concentrado en la tarea de evaluación.

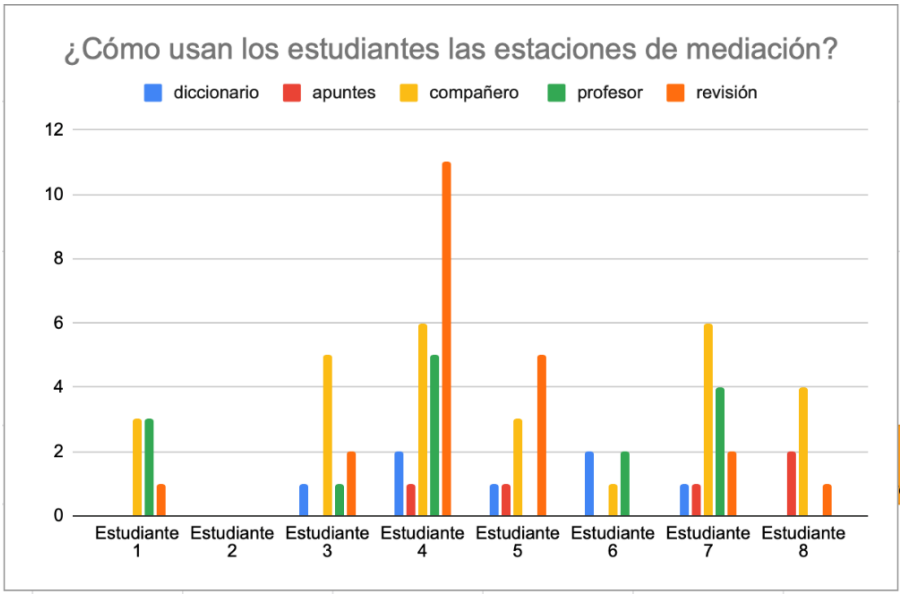

Imagen 5 - ¿Cómo usan los estudiantes las estaciones de mediación?

Sin embargo, para conocer qué estación se había identificado como más útil se consideraron sus respuestas abiertas y se agruparon las respuestas de las estaciones señaladas como más productivas para la revisión de la prueba y aprendizaje. En este caso, los datos recogidos y representados en la Imagen 6 señalan que la mitad de las respuestas (50 % de los encuestados) indican que la entrevista individualizada con la profesora que ocurrió durante una estación había sido la estación más útil, seguida por la posibilidad de hablar con el compañero (40 %), dispuesta en seis ocasiones durante las estaciones de mediación. Por último, un 10 % señala también el diccionario como la estación más útil.



Imagen 6 - ¿Qué estación les ha resultado más útil?

Al ampliar los resultados de la Imagen 5 con la Imagen 6, o viceversa, podemos ver que, aunque todos los estudiantes que han señalado los accesos a mediación que han influido en sus ediciones han marcado

la socialización con el compañero, y cinco de ellos han marcado también la entrevista con la profesora, la mayoría han señalado la entrevista como el acceso más productivo. Para interpretar más a fondo esta aparente incongruencia podemos considerar las respuestas escritas de los estudiantes a la primera pregunta del cuestionario. Entre los razonamientos por los cuales consideran la entrevista con la profesora como el acceso más útil encontramos distintas respuestas (ver Tabla 3). En ellas destaca la percepción de complejidad de los ítems, a la que aluden dos estudiantes. Otros motivos señalados son la oportunidad de comprender el sistema de evaluación y la oportunidad de hacer preguntas específicas. Entre los razonamientos por los cuales consideran la socialización con los compañeros como el acceso más útil encontramos que los estudiantes se enfocan en la posibilidad de compartir ideas o errores y otras versiones. Finalmente, uno de los estudiantes explicó el uso del diccionario como el acceso más útil al reconocer el tiempo de asistencia que necesitaba una vez reconocida la naturaleza de su error.

Tabla 3 - Razonamiento sobre el acceso de mediación más productivo.

Estación más útil	Razonamientos
Entrevista con la profesora	"hablar con la profesora - preguntas guiadas - me ayudó llegar a una solución + podía hacer preguntas" "sin duda, porque he usado esta estación para las preguntas más difíciles" "[la profesora] conoce todos los errores y fue al principio y porque antes no había entendido el sistema de puntuación completamente" "porque he preparado preguntas de interés las más difíciles en la estación anterior y ella contestó todo con claridad"
Socialización con el compañero	"porque podía ver otras versiones" "porque hemos podido compartir nuestras ideas" "porque nos compartimos nuestros errores y intentamos ver lo que va mal" "porque pudimos ayudarnos y pensar nuestros errores juntos"
Consulta de diccionario	"porque tenía sobre todo errores de vocabulario y ortografía"

Conclusiones

En este estudio se presenta un modelo de evaluación dinámica adaptado para un curso de traducción. Esta readecuación se centra en dos dimensiones, por un lado, en que la mediación o el entorno del aprendizaje del estudiante se respeta e incluye mediante estaciones en un contexto de evaluación. Por otro lado, en que se plantean accesos de mediación e instrumentos de medición específicos para evaluar y desarrollar la actividad de traducción.

Este proceso de evaluación no solo visibiliza la capacidad de regulación de los estudiantes, sino que además complementa su percepción del aprendizaje de una segunda lengua como un proceso dinámico en el que las habilidades están en desarrollo y el conocimiento es coconstruido socialmente. La mediación a la que accedieron los estudiantes tras su primera actuación independiente fue productiva en tanto que les permitió activar conocimientos y capacidades de autorregulación y aprendizaje que habían permanecido invisibles en su actuación independiente. La evaluación estática es válida en tanto que nos permite conocer las habilidades del estudiante en el momento presente y tomar decisiones de ubicación o calificación. La evaluación dinámica nos permite, además de conocer las habilidades del estudiante en el momento presente, descubrir aquellas que están en proceso de maduración y conocer qué tipo de mediación resulta más productiva para cada estudiante. Esta evaluación amplía la imagen del estudiante y nuestras decisiones sobre la interpretación de su actuación, ya sea con fines de diagnóstico, ubicación o calificación, pueden ser más informadas.

Algunas direcciones futuras hacia la implementación o el diseño de evaluaciones dinámicas para contextos de examinación podrían centrarse en el diseño y práctica de modelos más eficientes, que necesiten menos recursos de administración, en la implementación a mayor escala (cursos con más de 16 estudiantes) y en la implementación en más cursos o formación de profesores.

Referencias bibliográficas

Agheshteh, H. (2015). Dynamic Assessment for better placement: Implications of Vygotsky's ZAD and ZPD. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4 (5), pp. 190-197.

Andújar, A. (2020). Mobile-mediated dynamic assessment: A new perspective for second language development. *ReCALL*, pp. 1-17.

Antón, M. (2009). Dynamic Assessment of Advanced Foreign Language Learners. *Foreign Language Annals*, 42, pp. 576-98.

Carreres, Á., Noriega-Sánchez, M. y Calduch, C. (2018). *Mundos en palabras: Learning advanced Spanish through translation*. Londres: Routledge.

Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), pp. 102-115.

Davin, K. y Donato, R. (2013). Student collaboration and teacher-directed classroom dynamic assessment: A complementary pairing. *Foreign Language Annals*, 46 (1), pp. 5-22.

García, P. N. (2019). Dynamic Assessment: Promoting In-Service teachers' conceptual development and pedagogical beliefs in the L2 classroom. *Language and sociocultural Theory*, 6 (1), pp. 32-62.

Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapur: Springer.

Lantolf, J. P., Poehner, M. E. y Swain, M. (2018). *The Routledge Handbook of Sociocultural Theory and Second Language Development*. Nueva York: Routledge.

Lunn, P. V. y Lunsford, E. J. (2013). *En otras palabras: perfeccionamiento del español por medio de la traducción*. Washington D. C.: Georgetown University Press.

Madinabeitia-Manso, S. (2020). *Evaluación dinámica en la enseñanza y aprendizaje de ELE*. [Tesis doctoral]. Pamplona: Universidad de Navarra.

MCER = Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr.

Nagore-Bermejo, C. (2022). *Implementación de la evaluación dinámica en el aula de ELE*. [Trabajo de Fin de Máster]. Pamplona: Universidad de Navarra.

North, B. y Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project. *Language Teaching*, 49 (3), pp. 455-459.

Poehner, M. E. (2009). Group dynamic assessment: Mediation for the L2 Classroom. *TESOL Quarterly*, 43 (3), pp. 471-491.

Poehner, M. E. e Infante, P. (2016). Dynamic assessment in the language classroom. En D. Tsagari y J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment*. Berlín/Múnich/Boston: De Gruyter Mouton, pp. 275-290.

Poehner, M. E. y Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9 (3), pp. 233-265.

Poehner, M. E. y Lantolf, J. P. (2013). Bringing the ZPD into the equation: Capturing L2 development during computerized dynamic assessment (C-DA). *Language Teaching Research*, 17, (3), pp. 323-342.

Randall, T. S. (2020). *Computerized Dynamic Assessment of Grammar in Second Language Development*. [Trabajo de Fin de Máster]. Boston: University of Massachusetts.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.