ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE Y PORTAFOLIOS ELECTRÓNICOS EN ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

Marcos Cánovas
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

RESUMEN
La incorporación del concepto de entorno personal de aprendizaje o PLE (del inglés personal learning environment) a los estudios de traducción favorece el aprendizaje cooperativo y los estudiantes tienen acceso a nuevos recursos profesionales. Nuestra propuesta unifica el PLE y el portafolios (en el que el estudiante presenta muestras significativas del progreso formativo y propone reflexiones en torno al proceso), por medio de la plataforma Mahara. Aquí presentamos los resultados de un estudio y un proyecto. En el estudio recogimos datos a partir del uso del entorno Mahara por parte de estudiantes de grado que no lo habían empleado antes. Los datos muestran un aumento significativo del acceso de los estudiantes a recursos electrónicos del ámbito de la traducción. El proyecto propone un modelo para un máster en traducción que combina los entornos abiertos Moodle y Mahara. Este modelo integra los recursos del portafolios, visibiliza los entornos personales de aprendizaje y potencia la cohesión de todo el máster de manera transversal.

Palabras clave: portafolios, entorno personal de aprendizaje, PLE, Mahara, formación de traductores

ABSTRACT
The incorporation of the Personal Learning Environment (PLE) concept into translation courses encourages cooperative learning and students gain access to new professional resources. Our proposal brings together PLE and portfolios (in which each student compiles relevant evidence of their personal progress and reflects on the learning process), through the Mahara platform.
Here we present the results of a study and a project proposal. In the study we collected data on first-time Mahara use by undergraduate students. The data shows a significant increase in student access to online translation resources. The project proposal is an implementation strategy for a master's degree in translation, combining the open source Moodle and Mahara platforms. This tandem integrates portfolio resources, making personal learning environments visible and enhancing coherence across the whole master's course.

Keywords: portfolio, personal learning environment, PLE, Mahara, translator training

1. ENTORNO PERSONAL DE APRENDIZAJE Y PORTAFOLIOS EN ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

La incorporación del concepto de entorno personal de aprendizaje o PLE (del inglés *personal learning environment*) a los estudios de Traducción lleva a algunas consideraciones que conectan directamente con competencias fundamentales en la formación de traductores.

Los medios electrónicos permiten hacer visibles recursos que no ofrece la institución académica y que el estudiante se procura porque le ofrecen información complementaria para su formación. Estos elementos constituyen el entorno personal de aprendizaje de los estudiantes. Hacer visibles estos entornos personales favorece la interacción entre los miembros del grupo, algo que es equivalente a la interacción en entornos profesionales reales. Como consecuencia de esta interacción se potencia el aprendizaje cooperativo y los estudiantes tienen acceso a nuevas fuentes y recursos que proporcionan otros miembros del grupo y que son determinantes para potenciar su autonomía y tomar decisiones adecuadas a la hora de resolver los retos que plantean los proyectos formativos.

El PLE se enlaza con el constructivismo social de Vigotsky (1978): los estudiantes construyen el conocimiento a partir de la reflexión y la interacción. La tecnología permite unos desarrollos específicos que han dado lugar a teorías como el conectivismo Siemens (2005): el aprendizaje surge de las conexiones entre diferentes fuentes. Igualmente, la teoría LaaN (Learning as a Network) (Chatti, Schroeder y Jarke, 2012; Chatti, 2013) añade al concepto del aprendizaje como conexión la consideración de los elementos vinculados al contexto social y la capacidad del estudiante para gestionar este entorno y obtener rendimiento en su formación.

En cualquier caso, la idea de PLE va más allá de las teorías concretas. Entra en juego el papel del docente como facilitador, de acuerdo con los presupuestos del socioconstructivismo, pero en este caso lo que facilita es la capacidad para establecer redes virtuales. El estudiante recombina las fuentes de información y los contactos, y la institución educativa le proporciona la plataforma donde puede recoger y plasmar toda esta información y compartirla.

Por otro lado, el entorno propuesto emula las circunstancias de la traducción profesional. Los profesionales están constantemente acudiendo a fuentes de información y documentación, y tienen algunas que son de consulta habitual. Igualmente, dialogan entre sí en foros o listas de correo para intercambiar

opiniones o resolver problemas específicos de terminología, estructuras sintácticas, equivalencias, etc. Y también hay en el mundo profesional revistas especializadas, blogs y publicaciones donde hay un espacio para la reflexión. De hecho, el mundo de la traducción profesional es inseparable de los entornos virtuales: los traductores trabajan con dispositivos electrónicos, se comunican con dispositivos electrónicos y se informan con dispositivos electrónicos.

La propuesta que se presenta vincula el concepto de entorno personal de aprendizaje con el de portafolios electrónico. El portafolios tiene un recorrido importante en la docencia, y los medios tecnológicos le han proporcionado mecanismos óptimos para la actualización digital. La convergencia entre PLE y portafolios electrónicos se refleja en estudios como los de Attwell (2007), Abrami et al. (2008), Barret y Garrett (2009), Cambridge (2009 y 2010), Drexler (2010), Tur y Urbina (2012), *Journal of Literacy and Technology* (2014).

Es la plataforma elegida se mostrarán fuentes de información, se reflexionará sobre esta información y se encontrarán herramientas de interacción entre los propios estudiantes o abiertas a Internet (v. Adell y Castañeda, 2013).

La plataforma de portafolios electrónicos que se ha usado es Mahara. Mahara facilita la convergencia a que nos hemos referido entre portafolios y PLE: permite visibilizar los resultados del aprendizaje, permite reflexionar (punto en común entre los portafolios y los PLE) y permite visibilizar recursos externos (en el campo de la traducción pueden ser glosarios, textos paralelos o especializados, artículos académicos, opiniones de profesionales, foros de debate, etc.). Teniendo presentes estas consideraciones, incorporamos a algunas materias del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad, de forma experimental, el acceso a la plataforma Mahara desde las aulas Moodle de la institución. A partir de esta experiencia, elaboramos un modelo de implementación de la plataforma de manera transversal en un máster (el modelo está pensado para en Máster en Traducción Especializada de la Universidad, pero es aplicable a otros estudios).

2. ACCESO A PORTAFOLIOS ELECTRÓNICO EN ASIGNATURAS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (GRADO)

2.1 Preparación y objetivos de la propuesta

Se trataba de que los estudiantes tuvieran acceso a un espacio propio en la plataforma Mahara, como complemento a las tareas e indicaciones que se encontraban en las aulas virtuales de la institución, basadas en Moodle.

De una manera sintética, apuntaremos las características de Mahara. Se trata de un espacio que tiene como eje fundamental las páginas web que genera el propio estudiante (llamadas "vistas"). Estas páginas las puede estructurar el estudiante de la manera que le parezca adecuada e insertar los contenidos que crea convenientes (incluyendo las páginas agrupadas o colecciones). Entre estos contenidos, destaca el llamado "diario" (en realidad, un blog, en terminología más convencional) en el que se plasman las reflexiones. Una vez creada una página, se puede elegir con quién se comparte (si se comparte): con todo el grupo, con alguna persona o personas en concreto, o se puede dejar abierta a Internet.

De esta manera, mientras el entorno Moodle está controlado principalmente por el profesorado, en Mahara son los propios estudiantes los que editan las páginas, deciden con quién las comparten, realizan las interacciones y seleccionan la información. Por lo tanto, las páginas creadas podían desempeñar funciones como:

- Gestionar la información.
- Compartir datos (lo que incluye, por ejemplo, enlazar otras páginas con novedades de la industria de la traducción).
- Interactuar con colegas para resolver aspectos vinculados a un encargo profesional.
- Reflexionar sobre aspectos específicos de la profesión y compartir las reflexiones en un entorno abierto.

Sin embargo, una plataforma que da tanta autonomía necesariamente requiere cierta orientación antes de ser utilizada a pleno rendimiento. De esta manera, dar formación a los estudiantes se convierte en un reto que hay que superar necesariamente si se quiere lograr que estos estudiantes operen de manera satisfactoria.

2.2 Formación a los estudiantes y desarrollo de la propuesta

La formación se desarrolló teniendo en cuenta aspectos generales (la plataforma) y específicos del proyecto. De entrada, fue fundamental considerar las modalidades de estudio, puesto que una parte de los estudiantes eran presenciales y otra parte estudiaba en modalidad online. A partir de aquí, se realizaron las acciones siguientes:

- Se creó una guía de uso de Mahara en formato de texto, adaptada específicamente al proyecto.
- Se realizó una sesión de videoconferencia sobre el entorno, dirigida a los estudiantes online, que quedó grabada como tutorial y disponible también para los estudiantes presenciales.
- Con los estudiantes presenciales se realizó una sesión de formación en clase.

Al mismo tiempo, y precisamente por la gran cantidad de opciones que ofrece Mahara, se optó por ofrecer una página-modelo que fue el punto de partida para cada estudiante. La página se copiaba y después se personalizaba de acuerdo con las preferencias de cada persona. De entrada, mostraba tres columnas: una orientada a la recopilación de información, otra a la reflexión de los estudiantes (a partir de un diario) y, la tercera, a la interacción (por ejemplo, se podían enlazar foros externos sobre temas de traducción).

Los estudiantes desarrollaron sus páginas durante un semestre y pudieron visibilizar y comentar las páginas de las demás personas del grupo. En paralelo, al comienzo y al final del semestre rellenaron un cuestionario.

2.3 Cuestionarios: datos obtenidos y discusión

El objetivo de los cuestionarios fue recoger la percepción de los estudiantes respecto al uso que hacían de recursos virtuales relacionados con el objeto de su formación, la traducción (recursos susceptibles de ser visibilizados en las páginas compartidas de Mahara). Se preguntaba, por ejemplo, sobre la consulta de diccionarios en línea, consulta de sitios especializados, comunicación de voz sobre IP (como Skype) o uso de redes sociales, siempre desde la perspectiva de la profesión. El cuestionario inicial lo respondieron 40 estudiantes y el final, 27. Tenían que indicar si consideraban que su acceso a determinados recursos

era inexistente, poco frecuente, frecuente o muy frecuente. La última pregunta era sobre el uso global de los recursos en línea. Los resultados, comparando ambos cuestionarios y agrupando las respuestas frecuente y muy frecuente, determinaron los siguientes porcentajes:

	Cuestionario inicial	**Cuestionario final**
	% Frecuente o muy frecuente	% Frecuente o muy frecuente
Diccionarios	80	100
Sitios especializados	83	75
Artículos especializados	69	75
Redes sociales	49	71
Wiki	63	64
Voz sobre IP	40	57
Portafolios	3	50
Fotos	31	43
Blogs	34	39
Microblogging	29	36
Foros	34	36
RSS	14	21
Uso global	89	100

Tabla 1

Por otra parte, la pregunta de cuáles son los recursos preferidos, desde la perspectiva de la resolución de encargos de traducción, dio lugar a los porcentajes de respuesta siguientes:

Cuestionario inicial	%	Cuestionario final	%
Wiki	46	Diccionarios	92
Diccionarios	74	Redes sociales (Facebook)	43
Microblogging (Twitter)	14	Voz sobre IP (Skype / Hangouts)	25
Blogs (Blogger)	20	Blogs (Blogger)	18
Voz sobre IP (Skype /Hangouts)	26	Google	18
Sitios web especializados	11	Wiki	14
		e-Portafolios (Mahara)	14
		Microblogging (Twitter)	14

Tabla 2

Respecto a la tabla 1, de los datos recogidos se desprende un aumento significativo del acceso y uso de los estudiantes a recursos electrónicos relacionados con el ámbito de la traducción después de visibilizar y compartir con el resto del grupo los recursos de su entorno personal de aprendizaje. Excepto el acceso a sitios especializados, que disminuye, pero no de manera significativa (por un lado, quizás porque llega más información de otras fuentes, pero, al mismo tiempo, la menor frecuencia de uso se ve compensada por el incremento de los artículos especializados), todos los otros recursos ven incrementada su frecuencia. Destaca, lo que no sorprende, dadas las características de la experiencia, el incremento en el uso del portafolios. Se puede señalar, asimismo, el aumento del empleo de voz sobre IP o de redes sociales. Por otra parte, los diccionarios electrónicos en línea pasan a ser una preferencia unánime, y también el uso de estos recursos en general.

En lo que respecta a la tabla 2, los estudiantes tenían que señalar un máximo de cinco recursos preferidos. Entre el cuestionario inicial y el final se refleja el aumento que se ha comentado en la tabla 1, pero no necesariamente se establece una correlación entre los recursos más utilizados y los preferidos. Destaca, en todo caso, un desplazamiento de las preferencias entre el primer

y el segundo cuestionario: aparecen con fuerza en el segundo las redes sociales (centradas en Facebook), que no eran relevantes en el primer cuestionario, disminuye considerablemente la preferencia por los entornos wiki (Wikipedia), se puede suponer que compensada por el acceso a más recursos, y aumenta la preferencia por otras herramientas (como los diccionarios online). En el segundo cuestionario, aparece el buscador Google (de hecho, las búsquedas afinadas con Google son una poderosa ayuda para resolver problemas de traducción). Finalmente, la preferencia por otros recursos se mantiene más o menos igual antes y después de la experiencia con el portafolios (por ejemplo, la consulta de blogs o el uso de Twitter).

3. PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DEL PORTAFOLIOS EN UN MÁSTER EN TRADUCCIÓN

Después de la experiencia de la incorporación del portafolios a algunas aulas del grado, se propone un proyecto para implementar de manera generalizada en un máster en traducción un modelo de multiplataforma virtual que incluye los recursos abiertos Moodle y Mahara. Así, en las aulas virtuales institucionales basadas en Moodle se introduce como complemento el acceso a Mahara. Se pretende que la plataforma Mahara funcione de manera transversal: los contenidos no solo se comparten en las diferentes materias, sino que el estudiante tiene un repositorio de trabajos y recursos que facilitan una reflexión global sobre todo el proceso formativo. Esta reflexión tiene especial relevancia en determinados momentos, como en la realización de prácticas y, especialmente, del trabajo final de máster. Se trata, de una manera general, de potenciar la autonomía de los estudiantes con la vista puesta en el mundo profesional, y de reforzar la coherencia de los estudios y las conexiones entre las materias. De una forma más específica, se plantean los objetivos siguientes:

- Presentar muestras seleccionadas y significativas del proceso formativo, junto con una reflexión sobre este aprendizaje.
- Conectar con los recursos del entorno personal de aprendizaje de los estudiantes (redes sociales, blogs, sitios web especializados, etc.), que se harán visibles en el contexto educativo.
- Realizar el seguimiento de las prácticas.
- Realizar el seguimiento del trabajo final de máster.
- Conectar las materias del máster (por ejemplo, con evaluaciones

compartidas).

- Preparar un portafolios orientado a la inserción laboral.

Por lo tanto, además de recoger los aspectos que se han comentado en el apartado anterior (formación de estudiantes y páginas-modelo que se despliegan en las asignaturas), hay que tener en cuenta cuestiones adicionales:

- La formación se tiene que extender al profesorado, por medio de documentos de texto y vídeos tutoriales. Ya no se trata de profesorado implicado en el proyecto que trabaja en asignaturas concretas y que conoce el recurso Mahara, sino de profesorado que usa por primera vez la plataforma.
- Además de la página-modelo para las asignaturas, se deben determinar páginas que sirvan de base para desarrollar las prácticas y el trabajo final de máster. A partir estas páginas, los contenidos se pueden orientar a un portafolios profesional. Por otra parte, el diario será transversal en todo el máster.
- Se proponen diferentes niveles de implicación de las asignaturas, con la recomendación de que cada asignatura cree un grupo de Mahara y proponga actividades que supongan compartir páginas con información y reflexión en el propio grupo-clase.

A partir de todos estos aspectos, se puede comparar la estructura de un máster convencional (figura 1) con la estructura que se describe aquí, que incluye el modelo de portafolios transversal (figura 2). En el primer caso, la combinación una serie de asignaturas obligatorias y optativas puede llevar a la consecución de determinadas especialidades (dependiendo del máster). Paralelamente, se pueden realizar prácticas y las competencias adquiridas en todo el proceso se reflejan en la elaboración del trabajo final de máster. En todo caso, este modelo no asegura la cohesión entre las diversas asignaturas o la incorporación de tareas o contenidos compartidos:

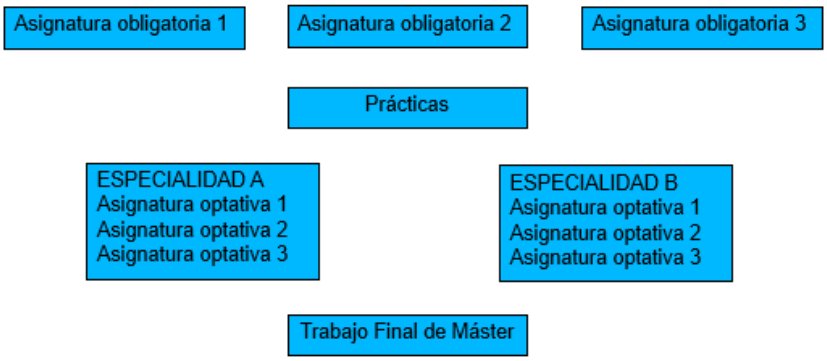

Figura 1. Estructura estándar de un máster

Por su parte, el portafolios transversal introduce una herramienta que establece conexiones entre las asignaturas y que facilita compartir contenidos dentro de una materia y entre materias diferentes. Asimismo, facilita igualmente que la información recogida en asignaturas y en prácticas se reoriente hacia el trabajo final de máster y a la generación de un portafolios profesional:

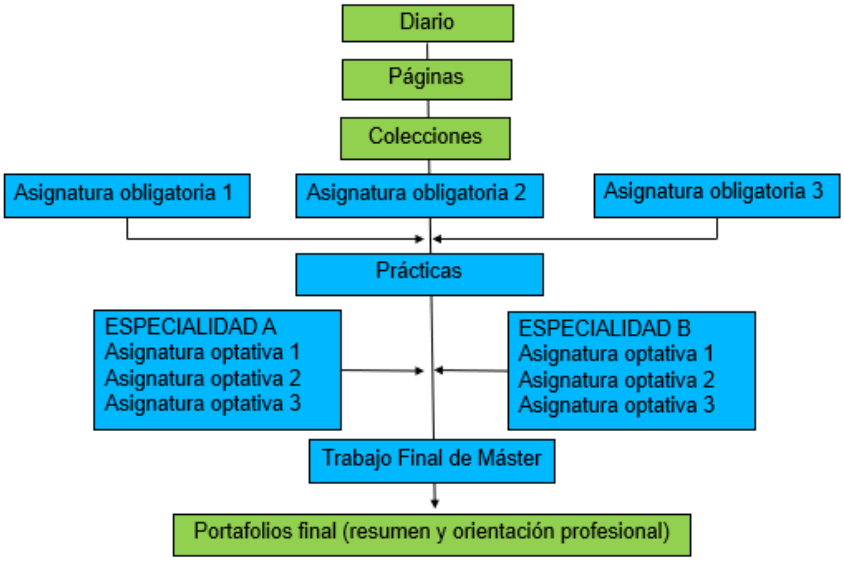

Figura 2. Estructura de un máster con portafolios transversal

4. CONCLUSIÓN

Uno de los retos de la formación de traductores es la orientación hacia la realidad de la industria de la traducción profesional. Para ello se deben tener en cuenta herramientas especializadas de traducción, pero también elementos de interacción y documentación relevantes para resolver los encargos profesionales.

El portafolios electrónico, que recoge muestras del aprendizaje y reflexión, y que al mismo tiempo permite compartir recursos e información en el contexto de un grupo-clase o más allá, constituye la base conceptual que facilita cumplir estos objetivos. En todo caso, toma sentido pleno si se desarrolla de manera general en todo un ciclo de estudios, como aquí se propone en el caso de un máster en traducción. Cuando es así, puede contribuir de manera decisiva a cohesionar todo el ciclo y reforzar la trayectoria de los estudiantes, así como la visibilización de unos objetivos globales y compartidos en todo el contexto de los estudios.

No se pueden obviar, en todo caso, las dificultades. En primer lugar, la tendencia tradicional a la fragmentación de los estudios en asignaturas aisladas, contraria a la permeabilidad de contenidos y actividades que se propone aquí. Esta tendencia a la fragmentación se puede reflejar, por ejemplo, en opiniones del profesorado: no solo se tratará de formarlo sino, en ocasiones, de convencerlo. Los propios alumnos vienen igualmente de esta tradición, por lo que también será conveniente reorientar sus hábitos. Finalmente, está la parte puramente tecnológica: casi todas las instituciones educativas tienen campus virtual con aulas de Moodle o de otro tipo, pero no es habitual que se disponga de Mahara, y menos integrado al sistema institucional, de manera que, por ejemplo, no se tengan que gestionar manualmente los registros de los estudiantes.

Todos estos elementos nos sitúan ante un modelo que puede dar la vuelta a una visión tradicional de la enseñanza universitaria pero, que, precisamente por eso, se tiene que implementar con convicción, unos recursos mínimos y todo el apoyo institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrami, P., Wade, A., Pillay, V., Aslan, O., Bures, E., Bentley y C. 2008. "Encouraging selfregulated learning through electronic portfolios". *Canadian Journal of Learning and Technology*, 24 (3).

Attwell, G. 2007. "E-Portfolios- the DNA of the Personal Learning Environment?" *Journal of eLearning and Knowledge Society*, 3 (2): 39-61.

Barrett, H; Garrett y N. 2009. "Online Personal Learning Environments: Structuring Electronic Portfolios for Lifelong and Life Wide Learning", *On the Horizon*, 17 (2): 142-152.

Cambridge, D. 2009. "Two faces of integrative learning online". *Electronic Portfolios 2.0. Emergent Research on Implementation and Impact,* Cambridge, D.; Cambridge, B. y Yancey, K. (eds.). Virginia: Stylus. 41-49.

Cambridge, D. 2010: *Eportfolios for Lifelong Learning and Assessment*. San Francisco: JosseyBass.

Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). 2013. *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

Chatti, M., Schroeder, U. y M. Jarke y M. 2012. "LaaN: Convergence of Knowledge Management and Technology-Enhanced Learning". *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 5 (2).

Drexler, W. 2010. "The networked student model for construction ofpersonal learning environments: Balancing teachercontrol and student autonomy", *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (3): 369-385

Journal of Literacy and Technology. Special Edition: Personal Learning Environments: Current Research and Emerging Practice. 2014. Volume 15, Number 2.

Siemens, G. 2005. "Connectivism: A learning theory for the digital age", *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1): 3-10.

Tur, G. y Urbina, S. 2012. "PLE-based ePortfolios: Towards Empowering Student Teachers' PLEs through ePortfolio Processes". *Proceedings of the The PLE Conference 2012*.

Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society*. London: Harvard University Press.