

Integración de recursos digitales en las tareas de aprendizaje de lenguas: portafolios electrónicos y traducción asistida por ordenador

Integration of digital tools in language learning tasks: electronic portfolios and computer-assisted translation

Marcos Cánovas Méndez

Dpto. de Filología Catalana y Española. Facultad de Ciencias Humanas, Traducción y Documentación. Universidad de Vic.

Fecha de recepción 03-08-2009. Fecha de aceptación 16-10-2009.

Resumen

Las herramientas informáticas abren un amplio campo de posibilidades pedagógicas a las asignaturas de lengua. En el presente artículo se propone un modelo de combinación de recursos digitales (portafolios electrónicos y traducción asistida por ordenador) que refuerzan proyectos docentes del ámbito de las lenguas desde un enfoque pedagógico socioconstructivista. En algunos casos, las actividades se pueden integrar en proyectos reales. Por otra parte, los proyectos relacionados con el uso de estas herramientas pueden tener un enfoque multidisciplinar que implique tanto a los departamentos de las lenguas extranjeras y como a los de las lenguas maternas.

Palabras Clave: *aprendizaje de lenguas, traducción asistida por ordenador, portafolio electrónico, tarea colaborativa.*

Summary

Computer tools open up a wide range of learning possibilities in language subjects. In this paper we propose a combination of digital resources (electronic portfolios and computer assisted translation) to enhance teaching programmes in the field of languages within a socio-constructivist approach. In some cases the activities may be integrated into authentic projects. Projects using these tools may have a multidisciplinary dimension which brings together native and foreign language departments.

Key Words: *language learning, computer assisted translation, electronic portfolio, collaborative task.*

Entorno pedagógico¹.

La propuesta que se presenta en este trabajo se inscribe en una línea pedagógica próxima al constructivismo social. Frente al enfoque de tipo transmisionista (en que el profesor actúa como fuente de unos conocimientos que transmite oralmente o por medio de soportes escritos a los estudiantes, los cuales aprenden bajo un control directo del docente), los estudios sobre los procesos mentales derivados de la psicología cognitiva y constructivista describen el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento que es fruto de la interrelación entre lo que el estudiante conoce y aquello que es nuevo para él. En este contexto, se trata de una evolución cuyo fruto no tiene por qué ser justo aquello que el docente había previsto de antemano y, además, teniendo en cuenta el factor social, la interacción y la comunicación entre los miembros del grupo de personas vinculado al aprendizaje actúan como elementos de refuerzo de cada uno de los procesos individuales (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2000).

El aprendizaje se produce en la denominada Zona de Desarrollo Próximo, un espacio que está situado entre lo que el estudiante conoce y aquello que tiene que aprender. Este espacio viene proporcionado por el marco y la comunidad educativa en que el estudiante realiza el proceso de transformación cognitiva que es el aprendizaje. Se crea, en consecuencia, un ámbito colaborativo en el que el papel del profesor es el de *facilitador*, más que de transmisor: proporciona a los estudiantes los recursos, es decir, el *andamiaje* que los ayuda a situarse en la

zona física y mental que es apta para la transformación del conocimiento (Kiraly, 2000).

Los procedimientos que se comentan en las páginas que siguen están orientados por los planteamientos pedagógicos que se acaban de resumir aquí.

Herramientas informáticas en el aula de lengua.

La introducción de recursos informáticos en los entornos educativos (ver, por ejemplo, Romea, 2006) ha tenido su aplicación específica en las clases de lengua, tanto en lo que se refiere a las lenguas maternas como en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, las *webquests*² proponen actividades de investigación que implican la búsqueda de información en Internet y el tratamiento creativo o reflexivo de esa información, a partir de la resolución de problemas, análisis de los datos, comentarios críticos, etc. Por otra parte, Internet como fuente de recursos va más allá: de entrada, como espacio virtual en el que se encuentran plataformas de uso libre que permiten crear espacios de conocimiento en formatos muy diversos (aparte del de las *webquests*); después, como fuente de información, y, además, como entorno desde el que se pueden descargar aplicaciones informáticas gratuitas susceptibles de ser instaladas con provecho en los ordenadores de las instituciones educativas o de los propios estudiantes. En el presente trabajo nos fijaremos en la combinación de algunos de estos recursos en el diseño y evaluación de tareas en las clases de lengua (tanto de lenguas maternas como segundas o terceras

lenguas): los *blogs* como base para la creación de portafolios electrónicos, por una parte, y las herramientas de traducción asistida por ordenador, por otra.

Portafolios electrónicos.

El portafolio como instrumento didáctico no es ninguna novedad. El portafolio es un contenedor de información en el que el estudiante presenta muestras significativas de su proceso de aprendizaje, acompañadas de reflexiones sobre este mismo proceso; a partir de aquí, el portafolio también es susceptible de ser utilizado con fines evaluativos.

El concepto de portafolio o carpeta del estudiante (que en sus orígenes, antes del desarrollo de las tecnologías informáticas, podía ser literalmente una carpeta física que contenía documentación en papel) se puede trasladar directamente a un entorno virtual. En consecuencia, con la posibilidad de recurrir a diversos formatos digitales (por ejemplo, documentos de texto, pero también presentaciones de diapositivas, sitios *web*, archivos de audio o audiovisuales...) se amplían enormemente las posibilidades, sin que cambie el concepto que está en la base. La definición de portafolio educativo que propone Helen Barrett³ (2001: 1) recoge la esencia de este recurso y sirve tanto para la modalidad en papel como para la virtual:

An educational portfolio contains work that a learner has selected and collected to show growth and change over time; a critical component of an educational portfolio is the learner's reflection on the individual pieces of work (often called 'artifacts') as well as an overall reflection on the story that the portfolio should tell.

Los portafolios digitales⁴, aparte de presentar materiales que pueden estar basados en formatos y aplicaciones informáticas muy diversas, se pueden desarrollar en soportes también variados: cerrados y destinados solo a la comunidad educativa (el modelo más limitado sería un espacio que el estudiante crea en su propio ordenador y que luego puede copiar, por ejemplo, en un CD para entregárselo al profesor) o abiertos en Internet con un grado variable de acceso externo. Aquí se considerará un portafolio basado en un servidor de Internet y con formato de *blog* (sobre el *blog* como entorno para los portafolios digitales, ver Tosh y Werdmuller, 2004).

Los sitios donde se pueden crear y desarrollar *blogs* son bien conocidos (por ejemplo, Blogger o blogspot). De hecho, cualquiera de estos espacios puede ser utilizado en entornos educativos. En este trabajo propondremos EduSpaces. En esta plataforma se pueden crear *blogs* individuales de los estudiantes que queden abiertos a los grupos que estos mismos estudiantes establezcan: pueden ser totalmente privados, pueden estar disponibles solo para el profesorado cuando el alumno lo considere conveniente de cara a la evaluación y también cabe configurar *blogs* que se hacen visibles para diversos estudiantes que entran en un diálogo colaborativo. Finalmente, si la persona propietaria del espacio lo establece así, es igualmente posible dejar los *blogs* totalmente abiertos a Internet.

Un portafolio de este tipo, además, permite el papel *facilitador* del profesor, puesto que desde su propio *blog* puede ir entrando orientaciones que llegan a todos los estudiantes.

Por medio de las entradas sucesivas (o *posts*) que van componiendo el portafolio, el estudiante tiene a la vista toda la evolución de su propio proceso y puede introducir reflexiones sobre el mismo. Dado que las entradas del *blog* permiten adjuntar archivos, un modelo posible sería que el texto publicado incluyera la reflexión y los archivos adjuntos (de texto, imagen, etc.) constituyeran las evidencias del aprendizaje que el estudiante muestra. De forma característica, la reflexión sobre el aprendizaje suele estar guiada por tres cuestiones: 1) qué se ha hecho, 2) qué se ha aprendido y hasta qué punto se ha llegado al nivel esperado y 3) cuál debe ser la orientación del aprendizaje después de la tarea y de las experiencias.

El carácter evaluativo del portafolio se plasma, como se ha comentado, en primer lugar en la autoevaluación que puede realizar el estudiante desde la perspectiva de su propia evolución; en segundo lugar, en la evaluación colaborativa, porque las aportaciones de los estudiantes pueden ser visibles en grupo, de manera que sea la propia comunidad de aprendizaje la que establezca interacciones y evaluación mutua. En tercer lugar, cabe también, por supuesto, la evaluación a cargo del docente, que puede tener entrada a cada uno de los portafolios individuales de los estudiantes o de cada uno de los grupos. Finalmente, existe la posibilidad de abrir el acceso a una evaluación externa a cargo de profesionales del ámbito de las lenguas.

Las actividades pueden realizarse, por ejemplo, con el apoyo del procesador de textos, en proyectos de diversos tipos: diarios personales (viajes, memorias),

crónicas sobre el día a día de la escuela o institución educativa, etc. En las páginas que siguen se presentan tareas vinculadas al uso de unas herramientas informáticas de tipo lingüístico que son de un uso más específico que el procesador de textos y que también ofrecen evidencias de los procesos de trabajo susceptibles de ser mostradas en un portafolio.

Traducción asistida por ordenador.

La propuesta que se describe aquí parte de un grupo de programas informáticos que en principio se vinculan a la traducción profesional; se trata de las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO). Conviene, de entrada, diferenciar este recurso de la traducción automática (TA). Mientras que la traducción automática la realiza una máquina, sin que haya intervención humana, la traducción asistida permite generar unos archivos llamados memorias de traducción que almacenan segmentos de texto traducidos por un traductor humano y mantienen el emparejamiento de estos segmentos en dos lenguas, de manera que, si en algún momento se tiene que traducir un fragmento igual o parecido a otro que se ha traducido antes, es posible recuperar y aprovechar el texto que se había producido en la traducción previa. A continuación se explicará con más detalle el procedimiento.

Antes de que el usuario comience a traducir, los programas de traducción asistida segmentan los textos en unidades que normalmente coinciden con frases completas (aunque no siempre es así, porque, además del punto, también los dos puntos o el punto y coma se pueden

configurar como marcas de final de segmento). Después, como se ha comentado, a medida que avanza la traducción se van almacenando en la memoria los segmentos emparejados de cada una de las dos lenguas, para poderlos recuperar más adelante si es necesario, en la misma traducción o en otro proyecto.

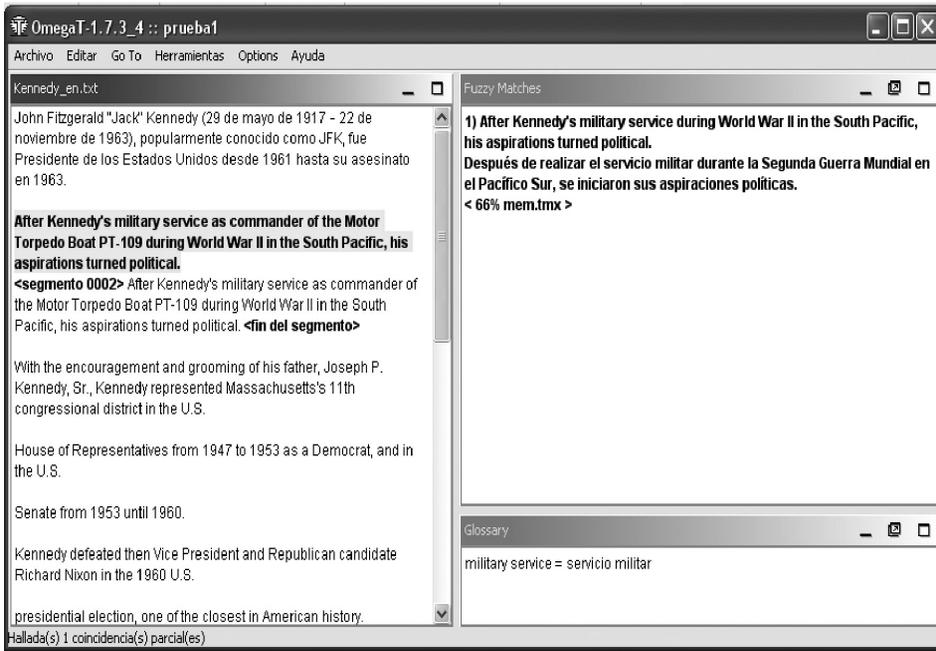
Los programas de traducción asistida cuentan además con glosarios –que se pueden confeccionar previamente o, en algunos casos, a medida que se avanza en la traducción– que proponen equivalencias para determinados términos que pueden aparecer en un segmento determinado, si esos términos se han introducido previamente en el glosario con el que se esté trabajando. Las propuestas didácticas que se comentarán más adelante pueden incluir glosarios, pero también se describen actividades que no los emplean y que implican un uso más sencillo de los programas.

En el ámbito profesional y comercial existen diversas aplicaciones de traducción asistida que tienen una fuerte implantación en el mercado. Mencionaremos, por ejemplo, SDL Trados, Star Transit, Déjà Vu o Wordfast. Todas ellas ofrecen un buen rendimiento pero, pen-

sando en un entorno no profesional, tienen el inconveniente de que las licencias son caras (excepto Wordfast, que es más asequible económicamente, aparte de que ofrece una versión gratuita de demostración que es plenamente funcional con memorias que tengan menos de 500 segmentos, lo cual da bastante de sí). En todo caso, el objetivo de la propuesta que se hace aquí no pasa por explotar a fondo las posibilidades de estos programas, con lo que si se tuvieran que comprar no se aprovecharían, ni mucho menos, todos los recursos que ofrecen.

Hay, sin embargo, otras opciones que son del todo gratuitas, como la que se describirá a continuación, OmegaT.

OmegaT es un programa de software libre, con licencia GPL y escrito en Java, que se puede descargar y usar sin coste alguno. Funciona en el entorno Windows y también en Linux y Mac OSX; por otra parte, permite trabajar con diversos formatos de archivos: XHTML y HTML, Microsoft Office 2007 (pero no versiones anteriores de Office), OpenOffice.org/StarOffice, XLIFF, MediaWiki (*Wikipedia*) o solo texto. La interfaz gráfica de trabajo es la siguiente:



El funcionamiento básico del programa es sencillo y, además, se encuentran indicaciones al abrir la aplicación y también se puede acceder a un manual (en diversas lenguas) a través del menú de ayuda. Aquí solo nos referiremos a algunos aspectos fundamentales para entender la herramienta.

Desde el menú “Archivo-Crear proyecto” se configuran las características del proyecto (por ejemplo, las combinaciones lingüísticas de la memoria de traducción) y se incorporan los archivos que se tienen que traducir. El programa extrae el texto de estos archivos y lo segmenta. Una vez hemos empezado a trabajar con el proyecto, este texto aparece en la ventana de la izquierda. Hay que ir escribiendo el texto de la traducción y, al acabar la frase, se pulsa la tecla “Intro”

para validar el segmento traducido y pasar al siguiente. A medida que se avanza en la traducción, el texto de llegada va sustituyendo al de partida en la ventana de trabajo. El segmento marcado en verde es el que se está traduciendo. En la ventana superior de la derecha está el texto que el programa encuentra en la memoria de traducción, en el caso de que haya coincidencias (*Fuzzy Matches*; se indica el porcentaje de coincidencia), y en la ventana inferior de la derecha (*Glossary*) aparecen las equivalencias del glosario que coinciden con términos del segmento.

Como se apuntaba, el texto con la traducción del segmento se escribe directamente en la ventana de la izquierda. En caso de tener una propuesta de traducción proveniente de la memoria (ven-

tana *Fuzzy Matches*), el texto sugerido pasa a la traducción por medio de la combinación de teclas Ctrl + R. Aquí se puede acabar de editar el texto y, si es necesario, incorporar términos del glosario (la incorporación de palabras del glosario a la traducción no se puede hacer de forma automática por medio de una combinación de teclas, sino que se tiene que copiar y pegar el término).

La memoria se va alimentando a medida que se avanza en la traducción. En el momento de generar un proyecto, se crea, en el lugar que se indica, el directorio raíz del proyecto, que contiene una serie de carpetas; una de ellas se llama *omegat*. Aquí es donde se sitúa la memoria de trabajo del proyecto, que recibe el nombre *project_save.tmx*. (La extensión *.tmx* se refiere al formato de la memoria:

de hecho, el formato TMX es en la actualidad el estándar en este tipo de programas, por lo que la memoria generada con OmegaT podrá, si es necesario, exportarse sin problemas a otras aplicaciones.) Además, en el directorio raíz también se creará una memoria definitiva del proyecto, que servirá para ser utilizada en otros proyectos.

Las otras carpetas que se generan son las siguientes:

glossary: aquí se deposita el glosario. El glosario se puede preparar muy fácilmente con el bloc de notas, poniendo los términos equivalentes en la misma línea o separándolos con el tabulador. El término que aparece en la imagen de ejemplo se arriba se veía de la manera siguiente en el bloc de notas:



Los demás términos del glosario se incorporarían en líneas sucesivas⁵. En cualquier caso, el archivo resultante, que tiene la extensión *.txt*, no se puede copiar directamente en la carpeta, sino que antes hay que cambiarle el nombre y poner la extensión *.tab*, en lugar de *.txt*. A partir de aquí, copiado en la carpeta del proyecto, OmegaT ya reconoce y activa el glosario.

source: aquí se guardan los archivos de partida, en el formato original.

target: aquí se almacenan los archivos con los textos de llegada, en el mismo formato que tenían los archivos de partida (se crean una vez finalizada la traducción, a partir del menú “Archivo-Crear documentos finales”).

tm: en esta carpeta se pueden poner otras memorias de traducción en formato TMX, elaboradas previamente, que puedan proporcionar material pretraducido para el proyecto en que se está trabajando.

Tareas.

En el título de este trabajo se habla de aprendizaje de lenguas, sin especificar de qué lenguas se trata, si son segundas lenguas o lenguas maternas, porque lo cierto es que las propuestas que siguen a continuación se pueden vincular claramente con asignaturas de lenguas extranjeras, pero también pueden plantearse como una colaboración entre departamentos de lenguas extranjeras y de lenguas maternas o, en áreas bilingües, entre las dos lenguas que los hablantes usan como nativos.

Cada una de las tareas que se describen en las páginas que siguen puede constituir en sí misma un proyecto de trabajo, en función de la extensión de los textos con los que se trabaje, pero también se pueden integrar en actividades que tengan un alcance más amplio.

En lo que respecta a los niveles docentes, se trata de actividades adecuadas para los últimos años de secundaria, para la enseñanza universitaria o, en general, para las clases de idioma de un nivel intermedio o superior. Las tareas se presentan en tres grupos: en primer lugar, como encargos de traducción con un destino funcional real, es decir, que no sean meros ejercicios de clase; en segundo lugar, desde la perspectiva de la creación y manipulación de memorias de traducción para adaptaciones pedagógicas específicas, y, finalmente, como tareas basadas en el trabajo con glosarios.

Encargos de traducción.

Los encargos de traducción pueden constituir proyectos que implican y mo-

tivan a los estudiantes. Si se buscan encargos reales –no porque vayan a tener un tratamiento profesional o se vayan a cobrar, sino porque su función va más allá de la estricta actividad de clase–, el interés de los estudiantes se incrementará considerablemente. Las traducciones se pueden realizar individualmente o en grupo, y se puede considerar el encargo tanto de un texto completo para cada estudiante como de textos que se dividen y se reparten entre los alumnos, para fusionar después las traducciones. Algunos ejemplos pueden ser los siguientes:

A) Mantenimiento de la versión bilingüe (o multilingüe) del sitio *web* del centro de estudios. OmegaT admite archivos HTML y tiene diversas ventajas con respecto a una traducción convencional con un editor de páginas *web*. Así, por una parte, la traducción asistida no ofrece problemas con el formato, porque separa el texto de las imágenes y de las marcas de formato (tipo de letra, de párrafo, etc.) y lo vuelve a unir todo cuando el proceso se acaba, dando lugar a un archivo que tiene exactamente la misma estructura que el de partida, pero con el texto escrito en la lengua de llegada. Además, después de una primera versión, los sitios *web* se van modificando con cierta periodicidad: con un programa de traducción asistida podemos abrir los archivos cambiados y volverlos a traducir; en este caso, la memoria de traducción recupera automáticamente todo aquello que no ha cambiado, o presenta como parcialmente traducido lo que ha cambiado un poco. De esta manera, solo hay que preocuparse de traducir los contenidos nuevos y de retocar lo que haya cambiado parcialmente. En todo caso, el

profesorado implicado en la tarea (y la especialización del mismo) tendrá papeles variables en función de las combinaciones lingüísticas: no es lo mismo traducir hacia la lengua materna que hacia una lengua extranjera (en este último caso, el esfuerzo de revisión para lograr textos aceptables –no olvidemos que el objetivo es la publicación en el sitio *web* del centro– exigirá sin duda bastante más); según cuáles sean estas combinaciones lingüísticas, se tendrá que planificar de una forma u otra tanto la extensión de las traducciones como el seguimiento del proceso.

B) Traducción y publicación de artículos de la *Wikipedia*. Numerosos artículos de la versión en inglés de la *Wikipedia* no tienen versión en otras lenguas. Los estudiantes pueden traducirlos y ver publicado el resultado de su trabajo. En este caso probablemente no tendrá tanta relevancia la posibilidad de utilizar la memoria de traducción para adaptar versiones sucesivas porque, una vez publicada la traducción, el texto meta se convierte en un artículo autónomo que puede ser editado colectivamente y de forma aislada con respecto al texto en inglés, del que deja de depender de una forma directa. Pero sí que resulta interesante la posibilidad de producir el texto de llegada con los elementos de formato adecuados para la *Wikipedia*, y esto sí que lo permite la traducción asistida. Por otra parte, esta propuesta se puede aplicar no solo a la *Wikipedia* sino también a entornos *wiki* corporativos y cerrados (por ejemplo, del propio centro de estudios) y en ese caso sí que tendrá sentido el uso de la traducción asistida para actualizar las versiones sucesivas.

C) Traducciones con fines diversos. En muchos casos, la traducción asistida aportará la ventaja de conseguir un formato idéntico al del texto de partida en un documento creado con el procesador de textos. Resulta más útil cuando se trabaja con textos de tipo técnico o administrativo. Sin embargo, en el caso de la traducción literaria (o humanística en general) la traducción asistida no tiene demasiado sentido desde la perspectiva de la recuperación de segmentos ya traducidos porque, aparte de que la reiteración es hartamente improbable, las peculiaridades de estas tipologías textuales exigen una traducción muy atenta a los matices y a los contextos, absolutamente medida y única para cada una de las frases. Pero sí que puede ser interesante conseguir el formato adecuado del texto en el mismo momento de crear los documentos finales (por ejemplo, para realizar la versión bilingüe de una revista escolar).

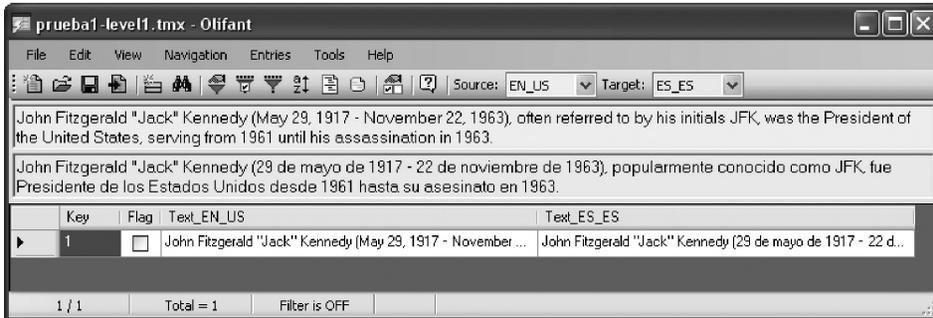
Gestión y manipulación de las memorias.

Desde la perspectiva didáctica que se propone aquí, el uso de las memorias de traducción se puede adaptar a necesidades que, ciertamente, no son exactamente las mismas que aquellas para las que estas memorias fueron pensadas. Ya no se trata de rentabilizar al máximo la tarea de traducir, sino de proponer retos y actividades que motiven el aprendizaje de la lengua. Tomando este punto de partida, poco ortodoxo con respecto a la función primaria de la herramienta, siguen a continuación algunos procedimientos y actividades posibles.

Para manipular las memorias se pue-

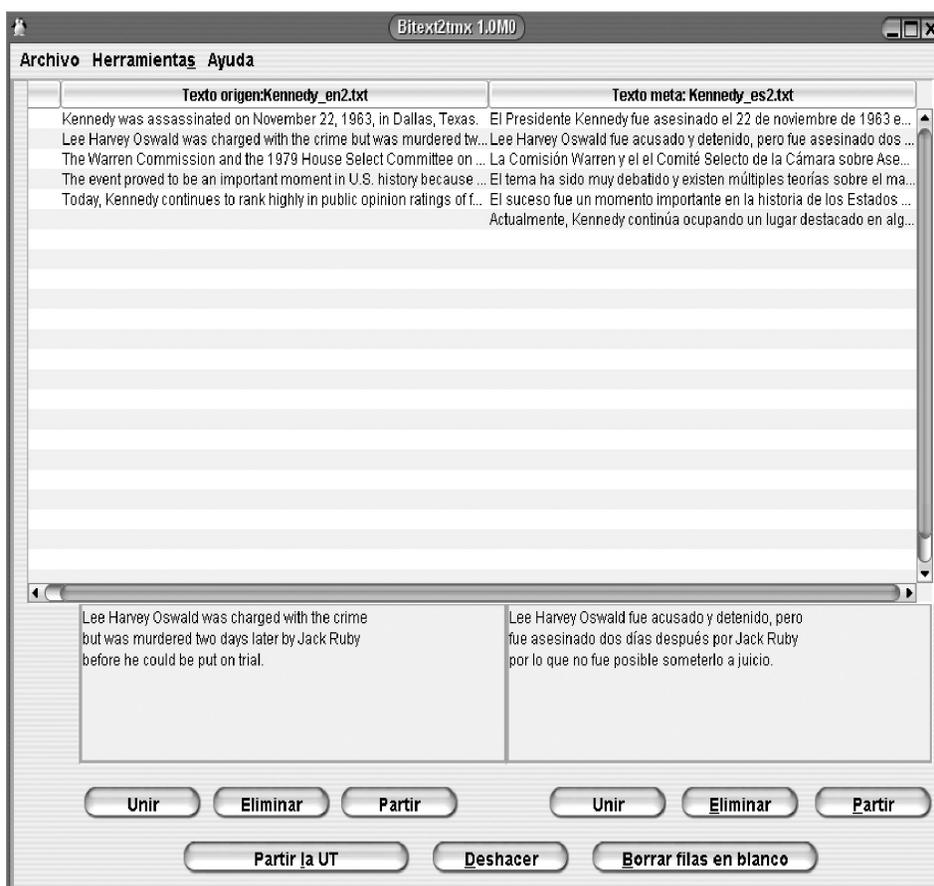
den utilizar el bloc de notas, pero resulta de mucha utilidad realizar la adaptación de los archivos TMX con ayuda de un editor de memorias de traducción como Olifant, que forma parte del conjunto de recursos Okapi Framework. Olifant per-

mite crear memorias de traducción en formato TMX y también permite editar, segmento por segmento, memorias de traducción existentes, o fusionar memorias que se hayan creado previamente.



Además del editor de memorias de traducción, también puede ser de utilidad un programa que tenga la función de generar memorias a partir de la alineación de textos, como bitext2tmx. La alineación de textos permite relacionar los segmentos de una lengua con los segmentos de una traducción que se haya realizado por el procedimiento convencional, es decir, directamente con el procesador de textos y sin traducción asistida, para generar una memoria que pueda servir en el futuro. Hay que tener en

cuenta, en cualquier caso, que bitext2tmx no trabaja directamente con los documentos del procesador de textos (por ejemplo, de Word), sino con texto sin formato, por lo que, desde el procesador, hay que guardar el documento en el formato de archivo .txt. A partir de aquí, y una vez abiertos los archivos en bitext2tmx, los segmentos se pueden editar, partir o unir, de manera que se consigue una memoria en formato TMX, apta para ser usada con los programas de traducción asistida:



Con ayuda de estas herramientas podemos crear o manipular las memorias y adaptarlas para determinadas propuestas pedagógicas, como las que siguen:

A) Fusión de memorias y trabajo colaborativo. Se toma un texto de cierta extensión y se divide en tantas partes como grupos de entre tres y cinco personas se puedan crear en clase. Cada grupo recibe una de las partes y también el texto completo, que se debe leer antes de empezar a traducir (es importante tener presente

el contexto completo de aquello que se traduce). En una o dos sesiones de clase, los grupos traducen sus partes respectivas usando OmegaT. Después, el profesor o algún alumno se encarga de recibir las memorias que se hayan producido y fusionarlas en una única memoria, por medio de Olifant. En una o dos sesiones de clase más se produce la revisión final, que se puede hacer de maneras diversas: o bien nuevamente por grupos (cada grupo crea un proyecto con el texto comple-

to y la memoria en OmegaT, y va frase por frase revisando lo que han hecho los demás grupos; también se puede hacer lo mismo desde Olifant), o bien de forma colectiva (mostrando con el cañón de proyección el texto completo a todo el grupo-clase, con las opciones que proporciona la memoria y discutiéndolas entre todos, igualmente desde OmegaT u Olifant). El objetivo es llegar a un texto final (o varios, si se hace por grupos) de calidad aceptable. También existe la posibilidad de que el mismo texto lo traduzcan dos o más grupos. En este caso, la revisión, después de la fusión de memorias, se tendrá que hacer con OmegaT, y el programa mostrará las diversas opciones que hay para un mismo segmento, según el número de grupos que lo hayan traducido: se tendrá que decidir cuál de las versiones es la mejor y si, aun así, conviene realizar algún retoque.

B) Preparación de memorias adaptadas. Se pueden preparar memorias a partir de textos que no coincidan exactamente con los que los estudiantes vayan a traducir, pero que tengan frases muy parecidas. Cuando los estudiantes tienen que llevar a cabo la traducción, reciben la memoria, pero la coincidencia de los segmentos pretraducidos con los del texto que tienen que traducir no es total. Por otra parte, al preparar la actividad se puede buscar que las diferencias no sean casuales, sino elegidas cuidadosamente, de manera que se tengan que resolver determinados problemas de traducción derivados de las diferencias entre lo que propone la memoria y el texto real que se tiene que traducir.

Glosarios.

Como se ha señalado, los glosarios se pueden utilizar de forma opcional con los programas de traducción asistida. Los glosarios tienen la función de asegurar la coherencia terminológica de los textos que se traducen y, además, de evitar consultas reiteradas a diccionarios y glosarios externos, con el consiguiente ahorro de tiempo en la traducción. Desde el punto de vista de la aplicación en entornos didácticos, proponemos las actividades siguientes:

A) Elaboración de glosarios (1). Antes de comenzar a traducir el texto, los alumnos tienen que seleccionar los términos más especializados del texto que vayan a traducir y tienen que buscar las equivalencias. El profesor puede proponer un número mínimo de palabras para el glosario, y también debe dar indicaciones a los estudiantes sobre cómo se espera que hagan la selección: los términos deben ser sustantivos, pueden estar compuestos de una o más palabras y tienen que tener cierto grado de especialización con respecto al tema que trate el texto. El glosario se debe preparar en un documento de texto, de alguna de las formas que se ha comentado, y se tiene que incorporar a la carpeta correspondiente de OmegaT.

B) Elaboración de glosarios (2). Como alternativa al procedimiento anterior, el profesor puede presentar a los alumnos una lista cerrada de términos del texto de partida y a partir de aquí los estudiantes elaboraran el glosario tal como se propone en el apartado anterior. Esta actividad se puede realizar en grupo y después los distintos grupos confrontan

las equivalencias propuestas por cada uno, hasta llegar a un acuerdo sobre las mejores opciones. La tarea se puede relacionar con algunas de las que se proponen en los apartados anteriores, de manera que, antes de realizar la traducción de las partes del texto correspondientes a cada grupo, los estudiantes dispongan de un glosario que asegure la coherencia terminológica entre los textos que vayan a producir los diversos grupos.

A continuación se ofrece como ejemplo la descripción de un proyecto que recoge algunas de las propuestas que se han expuesto hasta aquí.

Proyecto: elaboración de un manual bilingüe sobre reciclaje de residuos.

Descripción del proyecto.

Los estudiantes tendrán que preparar un manual sencillo sobre reciclaje de residuos adaptado a las circunstancias específicas de su localidad de residencia y al ámbito de una familia estándar. El manual tendrá que redactarse en la lengua materna y traducirse a una lengua extranjera. El proyecto implica a los departamentos de ciencias y de lenguas (primera lengua y lengua extranjera) de un centro de estudios de enseñanza secundaria. El seguimiento del proyecto se realizará por medio de portafolios digitales.

Objetivos:

1. Trabajar desde una perspectiva multidisciplinar.
2. Buscar, seleccionar y organizar información.

3. Mejorar las competencias de redacción y revisión de textos en lengua materna.

4. Mejorar las competencias de redacción y revisión de textos en lengua extranjera.

5. Iniciarse en las técnicas de traducción.

6. Familiarizarse con los principios de la informática aplicada a la traducción.

7. Familiarizarse con el portafolio electrónico como herramienta de aprendizaje.

8. Participar en la gestión de proyectos colaborativos de traducción.

9. Aprender conceptos generales sobre el reciclaje de residuos.

Temporización.

20 horas (entre horas de contacto en clase con el profesor y horas de trabajo personal de los estudiantes, que se podrán distribuir de forma variable en función de la disponibilidad de las asignaturas). Estas 20 horas totales se proponen para un manual de cinco páginas aproximadamente, pero la temporización puede variar en función de la extensión de los textos). Aparte, si los estudiantes no están familiarizados con los recursos informáticos, la presentación de las actividades puede ser paralela a la introducción de estas herramientas y la práctica con ellas; en ese caso habrá que considerar 5 horas de contacto adicionales (1,5 para el *blog* y 3,5 para OmegaT).

Agrupación.

Grupos de tres estudiantes.

Material.

Ordenadores con acceso a Internet; procesador de textos; programas de traducción asistida.

Descripción de las actividades:

a) Primera entrega.

1. Si no tienen abierto un portafolio para toda la asignatura, los estudiantes reciben indicaciones para abrir un *blog* en EduSpaces; cada grupo prepara su *blog*, al tiempo que el profesorado también configura su *blog* y crea un espacio visible para todo el grupo-clase. Los grupos, por su parte, crean espacios que les permitirán compartir información entre sí cuando sea conveniente. En el caso de que todo seguimiento de la asignatura –y no solo el de este proyecto– ya se realice con portafolios, cada alumno adapta el suyo para establecer las vinculaciones correspondientes.

2. Como complemento de las indicaciones dadas en clase, el profesorado publica avisos en el *blog* que recogen por escrito las instrucciones para realizar el proyecto (que serán una adaptación de las que se exponen aquí en los puntos que siguen).

3. Cada uno de los grupos se documenta y redacta el manual con el procesador de textos.

4. Se hace una primera entrega en el *blog*, acompañada de la reflexión correspondiente sobre el proceso llevado a cabo.

b) Segunda entrega.

5. El profesorado puede realizar una primera intervención evaluativa y da orientaciones a partir de los documentos entregados.

6. Preparación de la traducción con OmegaT: introducción de la herramienta (si es necesario); elaboración de glosarios con la terminología especializada y configuración de las memorias de traducción.

7. Realización de las traducciones.

8. Segunda entrega en el *blog*, en este caso de las traducciones y de los glosarios, también con una reflexión sobre el proceso.

9. Las versiones de los grupos se hacen públicas para todo el grupo-clase y cada uno de los grupos realiza una autoevaluación, que se refleja en el portafolio, a partir de una comparación de su manual con los de los demás grupos.

c) Tercera entrega.

10. A partir de las soluciones observadas en el conjunto de trabajos, los estudiantes pueden introducir cambios en su propuesta. Los cambios se realizan directamente sobre el texto en lengua materna.

11. Este texto revisado se introduce nuevamente en OmegaT, manteniendo la memoria inicial. Se vuelve a realizar la traducción, pero en este caso el programa ofrecerá la pretraducción de los segmentos que coincidan total o parcialmente con los de la versión inicial. Igualmente, en la traducción se pueden tener en cuenta soluciones lingüísticas observadas en otros grupos.

12. Entrega en el *blog* de la nueva versión, acompañada igualmente de un comentario.

13. El profesorado evalúa y comenta esta versión.

d) *Versión final.*

14. A partir de las orientaciones dadas por el profesorado, introducción de los últimos cambios en la versión de partida en la lengua materna por medio del procesador de textos y en la versión de llegada en la lengua extranjera por medio de OmegaT. Publicación en el *blog* junto con una reflexión global sobre el proyecto; igualmente, se adjuntan los archivos TMX de las memorias de traducción que se han creado.

15. Concluye el proceso de evaluación por parte del profesorado. Los manuales se publican de la manera que se considere conveniente (por ejemplo, se puede abrir totalmente a Internet un mensaje del *blog* que contenga adjuntos estos manuales, los cuales también se pueden depositar, respetando la autoría, en el sitio *web* del centro de estudios, o se pueden ceder a organismos públicos o privados de la localidad vinculados con el medio ambiente).

Conclusiones.

En definitiva, a partir de las ideas que se exponen en los apartados anteriores, se pueden configurar secuencias de tareas y actividades lingüísticas. Las entregas de las evidencias que son fruto de las tareas se realiza en el entorno de los portafolios que tienen los estudiantes en los *blogs* de EduSpaces y estas entregas van acompañadas, como se ha señalado, de reflexiones sobre el proceso de aprendizaje. En este ámbito de *weblogs* que permite gestionar la información de forma colaborativa también están integradas las propuestas de trabajo y las orientaciones del profesorado (en su función de facili-

tar un andamiaje de apoyo). A partir de aquí, se pueden ir desarrollando procesos de evaluación continua y final, desde las perspectivas que se han comentado más arriba.

En cualquier caso, la incorporación de la traducción en el aprendizaje de lenguas extranjeras es un tema controvertido, puesto que no faltan voces que han defendido que la lengua materna no debe usarse en las clases de segundas lenguas. Estas reticencias se apoyan en parte en el recuerdo de antiguos y cuestionables métodos de enseñanza que convertían la traducción en voz alta de textos en el centro de la clase. Sin embargo, desde planteamientos pedagógicos avanzados, la traducción puede tener un papel constructivo en la clase de lengua extranjera y también en la práctica con la lengua materna: las dos áreas entran en contacto a la hora de planear proyectos de traducción, con un papel distinto según se trate de traducción directa a la lengua materna o de traducción inversa a la lengua extranjera. De hecho, tal como señala el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el aprendizaje de lenguas se sitúa en el contexto más amplio del aprendizaje intercultural; el conocimiento y aprendizaje de una lengua alimenta y mejora el conocimiento de la otra, al tiempo que se desarrollan las destrezas interculturales:

El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y

desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. (Consejo de Europa 2002: 60).

De esta manera, la relación entre las dos lenguas ayuda al estudiante a la hora de asimilar una lengua extranjera. Al mismo tiempo, cuando aprende un idioma el estudiante puede adquirir competencias que le capacitan para desempeñar funciones de mediación lingüística y cultural, en forma oral o escrita, entre hablantes de dos lenguas. En la actualidad, estas competencias de mediación no siempre encuentran un lugar en las programaciones de los departamentos docentes del área lingüística.

El diálogo bicultural, se relaciona, por otra parte, con el ámbito profesional de la traducción y la interpretación. Si las actividades de traducción se realizan en el nivel de la enseñanza secundaria, los estudiantes pueden tener contacto con una orientación profesional de len-

guas aplicadas de cara a la elección de estudios universitarios que deberán realizar en un futuro cercano.

Por otra parte, las herramientas utilizadas se complementan con el marco colaborativo y de evaluación del portafolios, que ofrece un entorno digital complementario del de la traducción asistida por ordenador. El trabajo con herramientas informáticas novedosas para los estudiantes (o una combinación de recursos probablemente menos conocidos por ellos, como los de traducción asistida, con otros con los que quizá estén más familiarizados, como los *weblogs*) puede ser una motivación añadida desde la perspectiva de la necesaria e imprescindible variedad que deben tener las tareas de las clases. De esta manera, las aplicaciones que se comentan aquí se presentan bajo el prisma del uso didáctico para las clases de lengua, pero, además, introducen procedimientos de trabajo del mundo de la traducción profesional y presentan recursos en línea de gestión del conocimiento y la información.

Referencias bibliográficas.

Las direcciones electrónicas se han comprobado el 25 de abril de 2009.

BARRETT, HELEN "Electronic Portfolios". Publicación electrónica. 2001. <http://electronicportfolios.org/portfolios/encyentry.pdf>

BAUTISTA VALLEJO, J. M. "Portal y portafolios digitales como instrumentos didácticos" en Agueda Gómez, J. I.; Fonseca Mora, M. C. (coord.). *Enseñar en la Universidad: experiencias y propuestas de docencia universitaria..* A Coruña: Netbiblo. 2007, p. 195-202

ROMEO CASTRO, C. "Las TIC como instrumento cultural, intercultural, de naturaleza media-da". *Campo Abierto*. 2006, n. 25, p. 145-169.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de

- Información y Publicaciones, y Grupo Anaya, S.A. Publicación electrónica. 2002.
http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- GARCÍA DOVAL, F. “El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas”. *Glosas didácticas*, 2005, n. 14, p. 112-119. Publicación electrónica.
<http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf>
- KIRALY, D. *A Social Constructivism Approach to Translator Education*. Manchester y Northampton: St. Jerome Publishing. 2000.
- LANTOLF, J. (ed). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 2000.
- TOSH, D.; WERDMULLER, B. “ePortfolios and weblogs: one vision for ePortfolio development”. Publicación electrónica. 2004.
http://eduspaces.net/bwerdmuller/files/61/178/ePortfolio_Weblog.pdf
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.
- LANTOLF, J. (ed). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 2000.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

Notas.

- (1) Una primera versión de este trabajo se ha presentado en el Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE 2009 con el título “La traducción asistida por ordenador en la didáctica de las lenguas”.
- (2) Por ejemplo, se pueden encontrar enlaces a numerosas *webquests* del ámbito de las lenguas en el sitio *web English as a Second or Foreign Language*, <http://www.isabelperez.com/webquest/ejemplos.htm>.
- (3) En el sitio web de Helen Barrett (<http://electronicportfolios.com/>) se pueden encontrar numerosos recursos y enlaces relacionados con los portafolios digitales.
- (4) Sobre los portafolios digitales aplicados a la enseñanza de las lenguas, ver García Doval (2005), Bautista Vallejo (2007).
- (5) También se puede crear a partir de una tabla de Word que tenga tantas filas como términos deba contener el glosario y dos columnas. Después se llenan las filas con los términos equivalentes de las lenguas de llegada y de partida. El paso siguiente consiste en convertir el la tabla en texto, por medio del menú de Word “Tabla-Convertir”, indicando “tabulaciones” en la ventana que nos pide el tipo de separación. Finalmente, hay que guardar el documento como texto sin formato (“Archivo-Guardar como”).