

PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN

Tomás Conde Ruano
Universidad de Granada

Resumen

Se presenta un estudio realizado a partir del análisis de una situación problemática: la evaluación de traducciones en el entorno académico. Primero se detallan las circunstancias más habituales en las que se lleva a cabo, luego se describen los principales problemas y finalmente se esgrimen propuestas concretas, fundamentadas en datos extraídos tanto de la investigación empírica, como de otros trabajos teóricos. Se propone, en resumen, el uso de la evaluación continua, la evaluación ciega, sistemas holísticos en los que se integren aspectos subjetivos y se valore el aprendizaje por encima de la actuación concreta, una redefinición de los roles adoptados por profesores y alumnos, mayor flexibilidad y transparencia en la aplicación de criterios de evaluación, el fomento del aprendizaje autónomo y la colaboración entre los estudiantes y exámenes más cercanos a la práctica profesional real.

Palabras clave: evaluación, entorno académico, socioconstructivismo, traductología, cognición, subjetividad, criterios de calidad.

Abstract

This paper analyses a problematic situation: translation evaluation in the teaching environment. After describing the circumstances under which this activity is carried out, the paper focuses on the main problems concerned and finally makes various proposals based on data both from empirical research and from other theoretical studies. In short, the paper argues in favour of continuous assessment, blind evaluation and holistic systems involving subjective aspects and the assessment of learning, rather than of specific performance. In addition, a fresh interpretation of the roles adopted by teachers and students is proposed, together with a more flexible and transparent application of evaluation criteria, the promotion of self-regulated learning and collaboration between students, and exam conditions that resemble actual professional practice.

Keywords: evaluation, teaching environment, socioconstructivism, traductology, cognition, subjectivity, quality criteria.

1. Introducción

Evaluar a los estudiantes es una responsabilidad ineludible de los profesores universitarios; quienes imparten asignaturas prácticas en las facultades de Traducción

e Interpretación no son excepción. Para tomar decisiones sobre la calidad de los alumnos de estas asignaturas, las pruebas de traducción se han convertido, de manera casi unánime, en la opción más extendida. No obstante, esta preferencia común no implica necesariamente un acuerdo sobre el modo en que se evalúan, corrigen, revisan o valoran las traducciones de los estudiantes; es más, podría decirse que la situación actual al respecto es de desconcierto y división entre profesores, investigadores y otros expertos. Existen multitud de áreas conflictivas como, por ejemplo, los criterios y sistemas que rigen la evaluación, los efectos de la evaluación en serie o los aspectos subjetivos, el papel de estudiantes y profesores en el proceso, el número de pruebas que reflejan la capacidad de los alumnos o las posibles vías para garantizar evaluaciones equánimes y justas. Los máximos beneficiarios de un mejor conocimiento sobre el tema son los propios docentes, para quienes en muchas ocasiones es difícil saber si las decisiones que toman son las más acertadas. Así, todavía hoy hace falta profundizar en las fisuras abiertas por estas polémicas.

Las consideraciones que se exponen a continuación se fundamentan en trabajos anteriores, tanto empíricos como teóricos. El presente trabajo supone una relectura de los desafíos más importantes para la evaluación académica de traducciones y las soluciones propuestas emanan de algunos de estos trabajos previos. Por ejemplo, Conde (2008) aplica las teorías cognitivas de segunda generación y del constructivismo social a la evaluación de traducciones, así como los principios generales de Berger & Simon (1995, *apud* Clifford 2001: 374), de gran utilidad para identificar las fallas más frecuentes en este ámbito. Conde (2009) analiza empíricamente el modo en que cuatro grupos de sujetos relacionados con la traducción (destinatarios potenciales, traductores profesionales, docentes universitarios y estudiantes de traducción) evaluaron cuatro bloques de 12 traducciones cada uno. La investigación incluyó una encuesta sobre el perfil de los informantes, cuyos datos han resultado también esclarecedores. En Muñoz & Conde (2006) se investigan los efectos de evaluar series de traducciones realizadas a partir de un mismo original.

En este texto se abordan primero algunos problemas relativos a la propia concepción de la evaluación en el entorno educativo; se analizan después los perfiles de los dos participantes en dicho contexto; a continuación, se trata el objeto y el objetivo de la evaluación, así como algunos aspectos acerca del momento en que se lleva a cabo la actividad y, para cerrar, se cuestionan los modos más habituales de ejecutar la evaluación de traducciones. En el apartado de conclusiones se concretan las propuestas, que podrían resumirse como sigue: avanzar en teorías y prácticas comunes y serias, adoptar esquemas de enseñanza-aprendizaje más afines al constructivismo y el socioconstructivismo (puntal del cambio en la formación universitaria fomentado por la Declaración de Bolonia¹), redefinir los fundamentos de la evaluación académica

1. El enfoque sobre el que se basa la filosofía de la Declaración de Bolonia tiene partidarios y detractores. No obstante, en este trabajo se ha tomado muy en cuenta, puesto que esta Declaración está ya promoviendo modificaciones en los sistemas de educación europeos (el español no es una excepción,

en función de los objetos y objetivos reales de la evaluación, construir un marco de evaluación continua en el que no cuenten solamente los exámenes finales y emplear sistemas más económicos (holísticos) y justos (evaluación ciega).

2. Concepto

La situación de la evaluación de traducciones en la universidad es complicada. Existen demasiados enfoques y, sin embargo, pocos son los que han pasado por el tamiz del sustento empírico y científico, lo que propicia la pervivencia de nociones controvertidas sobre el impacto negativo de la subjetividad y también comportamientos y rutinas de actuación que no aseguran una evaluación ecuaníme del rendimiento de los estudiantes. En este apartado se examina la diversidad de enfoques traductológicos y la escasez de estudios empíricos; se aborda a continuación la subjetividad y, finalmente, se analizan algunas fórmulas cuyo objetivo es garantizar la equidad en la evaluación.

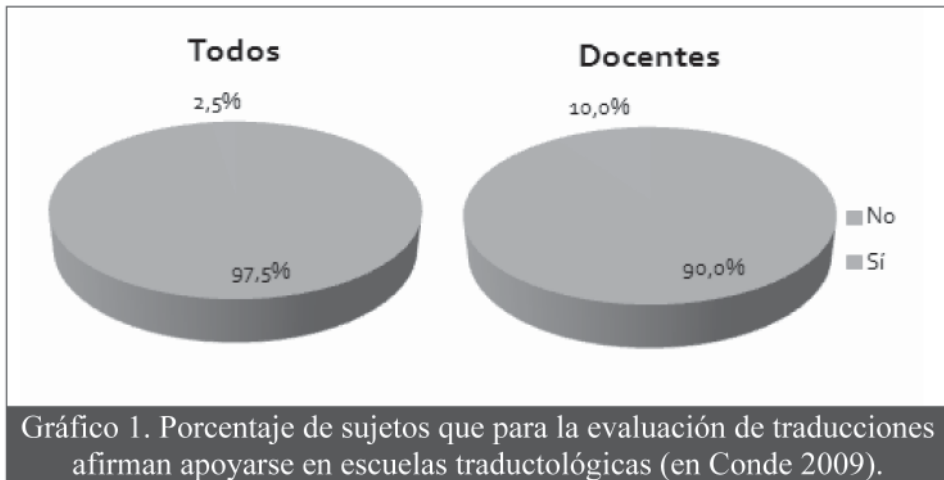
2.1. Fundamentos

Tiende a verse la evaluación en el entorno académico como una tarea inevitable e, incluso, engorrosa. A los profesores les resulta casi impracticable evaluar varias series con decenas de traducciones, de modo que a menudo la calificación del alumno acaba por depender de una sola actuación (normalmente, la última), en forma de examen final. El texto original para el examen suele ser similar a alguno de los que se han trabajado en la asignatura en cuestión; a veces, incluso, ya ha sido traducido por los alumnos durante el curso. Esta situación, que es la que más se repite en las asignaturas prácticas de traducción, no parece asentarse sobre criterios académicos o pedagógicos firmes, como tampoco parece existir un acuerdo básico en torno a qué significa e implica evaluar.

La razón de esta falta de sustento podría hallarse en el gran número de corrientes y enfoques traductológicos que configuran el intrincado caleidoscopio de esta disciplina ya adolescente. Un seguidor de teorías funcionalistas tempranas (Muñoz, en prensa) puede tener muy en cuenta al receptor potencial del mensaje, mientras otros con una orientación más lingüística basan sus evaluaciones en conceptos como el de equivalencia (dinámica o no, comunicativa o no), cultura, etcétera. Los estudios teóricos se han ido sucediendo a un ritmo acelerado; junto a otras más interesantes, se han publicado contribuciones arbitrarias que han propiciado un estado de la cuestión

antes al contrario), de modo que es posible vislumbrar cuál será la situación en el futuro y, lo que resulta aún más importante, adelantarse a ella.

poco alentador, pues parece que los profesores pueden hacer recaer el acento de la evaluación sobre la sílaba que más les cuadra en su verso traductológico. Eso indica, por ejemplo, la encuesta de Conde (2009), donde se preguntó a los sujetos participantes si, para evaluar traducciones, se apoyaban en escuelas teóricas de traducción. La mayoría —también entre los docentes de traducción, lo cual es especialmente grave— no se preocupan en sustentar sus evaluaciones en los principios de escuela alguna (Gráfico 1).



Solo en los últimos tiempos ha crecido el interés por avanzar en una base teórica común que contemple las conclusiones derivadas de estudios empíricos fiables. Cada vez son más los docentes que pretenden desechar aproximaciones anticuadas al aprendizaje, sus contenidos y evaluación; quienes empiezan a cuestionar que las pruebas de traducción (por muy comunes que sean en el mercado) constituyan el único método válido para medir la pericia del traductor y quienes van reparando en que las normas y estándares empresariales no garantizan totalmente la calidad de los productos.

Por todo ello, es preciso trabajar en una teoría unificadora que minimice la arbitrariedad y permita comparar los modelos de evaluación; una teoría a la que pueda acudir el profesor novel que albergue dudas sobre el modo de enfocar su cometido. Para ello se propone, por una parte, dedicar mayores esfuerzos a investigaciones experimentales con las que puedan construirse métodos de evaluación basados en hechos y, por otra, asumir los postulados de las corrientes traductológicas que explican mejor los fenómenos que se producen al traducir. Estos son los primeros eslabones de una cadena cuyo extremo final supone aplicar al entorno académico los conocimientos adquiridos, de manera que los estudiantes puedan ir modificando su comportamiento

para acercarlo, en el desarrollo de su pericia, al de los traductores profesionales o expertos (Muñoz 2007: 7).

Conde (2009) muestra que el método empírico puede ayudar a entender mejor la situación de la evaluación. Por ejemplo, determina el predominio de los sistemas analíticos entre los docentes de traducción, que es superior al que los propios docentes reconocen: mientras un 60% dice abogar por este método de evaluación, en el citado experimento casi todos los docentes utilizaron enfoques analíticos en diversos grados. Otros resultados permiten trazar el perfil evaluador del docente tipo (Conde 2009: 460-461). Por ejemplo, los docentes universitarios de traducción encuestados

- parecían adoptar una concepción pedagógica de la tarea, comportándose de modo distinto a quienes se orientan a mejorar la calidad del producto, un modo asociado comúnmente a evaluadores profesionales;
- consideraron peores los textos con un mayor número de problemas de claridad y puntuación, pero no aquellos en los que predominaban problemas de otros tipos, ni siquiera los específicos de traducciones, como las omisiones;
- e
- incidían en fenómenos opinables frente a los sancionados por la norma, tal vez porque se sentían más seguros para corregir aspectos importantes pero no explícitamente normalizados, como las colocaciones.

En definitiva, la evaluación de traducciones en programas universitarios de traducción parece orientarse a informar al traductor, incidir en «microproblemas» (enfoque analítico) y centrarse en la calidad de la traducción como texto autónomo (y no en su relación con el original), con criterios particulares o implícitos de los evaluadores.

2.2. *Subjetividad*

Muchos estudiosos de la traducción se han ocupado de la subjetividad² como componente esencial de toda evaluación. La subjetividad al evaluar acarrea no pocos problemas y es generalizado el desprecio por su influencia, pues se considera que genera injusticias. Precisamente el objetivo de minimizar el efecto pernicioso de la subjetividad parece la causa última de usar baremos y criterios que se pretenden «objetivos». Pero evaluar traducciones implica albergar una idea sobre qué y cómo

2. La RAE (2001) define 'subjetividad' como «cualidad de subjetivo» y 'subjetivo' como «perteneciente o relativo al sujeto, considerado en oposición al mundo externo» y «perteneciente o relativo a nuestro modo de pensar o de sentir, y no al objeto en sí mismo». Desde los estudios de traducción, Reiss (2000:4) define 'objetivo' como «*verifiable in contrast to arbitrary and inadequate*», con lo que puede inferirse que su concepción de lo 'subjetivo' incluye los rasgos de «arbitrariedad» e «inadecuación».

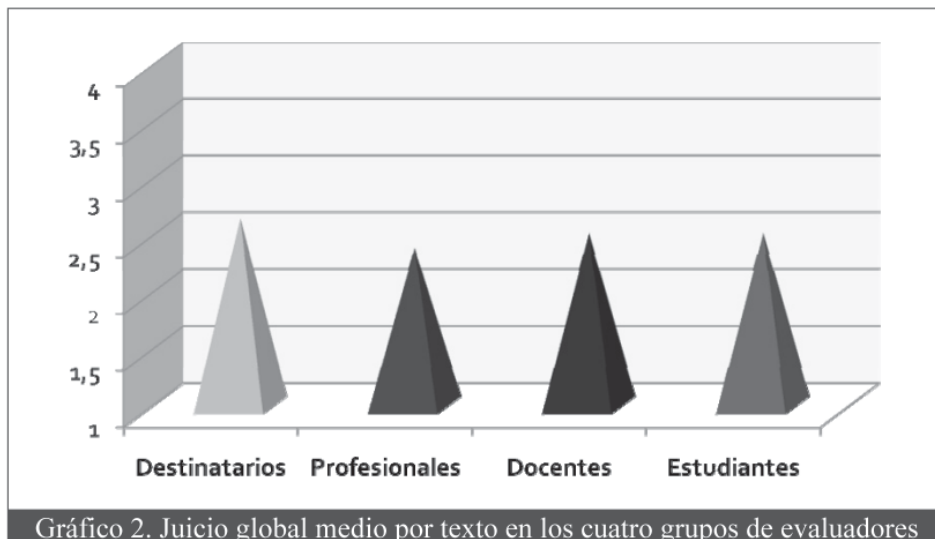
es una buena traducción y tratar de sistematizar una tarea sobre cuya base no hay acuerdo³ resulta cuando menos discutible. Y es que si la propia actividad de traducir es un acto subjetivo, su evaluación no puede ser sino subjetiva.

Aplicar con rigor una serie de criterios puede resultar útil para valorar una parte de la actividad, pero esta aproximación puede dejar de lado otros aspectos —intuitivos pero igualmente válidos— que contribuyen a la formación de una imagen de calidad en la mente del evaluador. Por ejemplo, los docentes que intentan emular situaciones de trabajo habituales en sus exámenes no reparan en detalles que no escapan a los responsables de recursos humanos como, por ejemplo, sustancia y aspecto de los currículos y las cartas de presentación, capacidad para explicar las habilidades propias o, incluso, la apariencia física y el buen humor; en resumen, cuestiones perfectamente subjetivas. La primacía del interés por eliminar todo atisbo de subjetividad se debe, probablemente, a que se confunde un sistema justo (por el que se utilizan los mismos criterios siempre) con uno ecuánime, esto es, que se adapta a las particularidades de los alumnos, la evolución, el potencial, las distintas circunstancias en que se realiza la prueba y demás. Los docentes de traducción harían bien, además, en tener en cuenta aspectos claramente intuitivos y subjetivos —pero no por ello menos útiles para la formación de profesionales— como la facilidad para trabajar en equipo.

La subjetividad al evaluar es un hecho insoslayable. A pesar de que la mayoría de los 88 informantes encuestados en Conde (2009) aplicaron enfoques analíticos de diverso tipo, los juicios globales de los cuatro grupos de evaluadores —destinatarios, traductores profesionales, docentes y estudiantes de traducción— convergían (Gráfico 2); esto apunta a que la valoración de las traducciones no depende tanto de los conocimientos traductológicos o los sistemas utilizados, como de nociones vagas, generales y subjetivas sobre la calidad (Conde 2009: 452).

Por ello, es aconsejable abandonar la meta de eliminar la subjetividad, y aceptar que existen matices que se juzgan con criterios propios no generalizables, a veces incluso intuitivos. La traducción es, fundamentalmente, una realidad social en cuya evaluación deben integrarse aspectos parciales. Desde el constructivismo social, 'integrar' implica considerar modos de evaluación que no hagan depender las calificaciones de los estudiantes de los exámenes finales (solamente), sino también de las actitudes, comportamientos y destrezas observados a lo largo del ciclo formativo en cuestión. Ello contribuye a aumentar la equidad del evaluador (Conde 2008: 83).

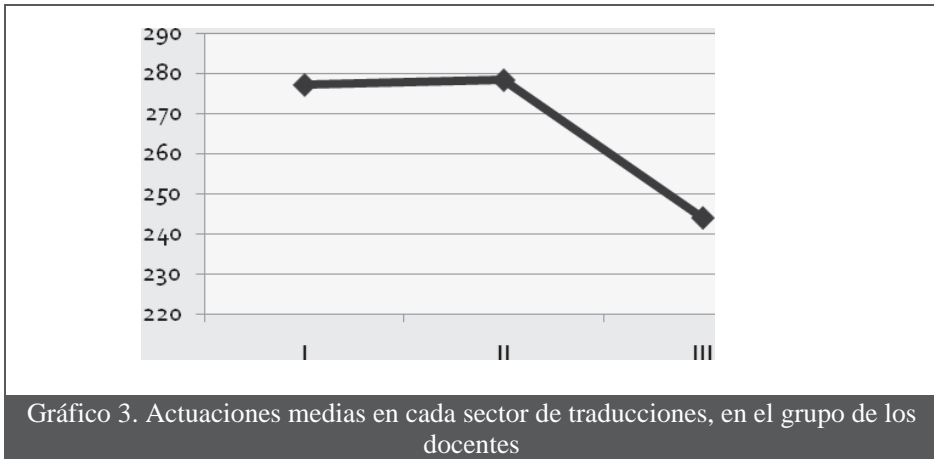
3. Reiss & Vermeer (1984) describen la traducción como una oferta de información sobre una oferta de información previa; y Muñoz (2007: 5) señala que las diferencias entre originales y traducciones no han de hallarse sobre el papel, sino en la mente de los lectores.



2.3. Igualdad

A menudo, los docentes que intentan combatir la subjetividad empleando sistemas de parámetros más o menos complejos se esfuerzan poco por controlar la igualdad de oportunidades entre sus alumnos. La evaluación universitaria de traducciones tiene la particularidad de que, casi siempre, se realiza en serie, esto es, no se evalúan actuaciones aisladas, sino un número variable de traducciones individuales o grupales de un mismo original. Es poco habitual ocultar la identidad del estudiante, por ejemplo, pidiendo que se entreguen los exámenes en formato digital o, incluso, mediante la fórmula de la plica. Además, se ignoran los efectos de orden derivados de la evaluación en serie (Muñoz & Conde 2006). Encadenar la evaluación de varias traducciones sobre un mismo original en una misma sesión suele ocasionar efectos debidos al cansancio, el aburrimiento, la memorización del contenido y, en general, la caída de la atención. Por ejemplo, los docentes estudiados en Conde (2009) parecen necesitar unas cuantas traducciones para formarse una idea sobre la calidad media de los textos y reducen paulatinamente sus actuaciones sobre las traducciones⁴ (Gráfico 3).

4. Los bloques de traducciones incluidos en la tarea de evaluación constaban cada uno de 12 traducciones. Cada bloque se dividió en tres sectores (I, II y III) que incluían, respectivamente, las traducciones 1-4, 5-8 y 9-12 de cada bloque.



Basar las valoraciones del rendimiento de los estudiantes en la corrección en serie —sobre todo, si solo se cuenta con una prueba final para otorgar una calificación— puede socavar el principio de equidad propugnado por Berger & Simon (1995, *apud* Clifford 2001: 374). Para neutralizar el impacto de la «serialización» de las evaluaciones pueden emplearse métodos como la evaluación ciega (corregir sin saber a quién) de textos en orden aleatorio, alternando diversos criterios. A los preeminentes de la calidad del lenguaje de la traducción como texto autónomo se pueden añadir otros como, por ejemplo, el tiempo invertido en mejorar la traducción (Klaudy 1995; Kiraly 2000: 158).

3. Rol de los actantes

En la formación de traductores persisten determinadas prácticas más afines al ideario transmisionista que a las nuevas teorías del aprendizaje. Algunas de esas prácticas se relacionan con el papel de docentes y discentes en el proceso de aprendizaje. Este apartado repasa el rol del profesor en el aula de traducción para incidir en ciertas deficiencias dependientes de enfoques educativos discutibles, para después analizar el rol del estudiante según el mismo esquema.

3.1. *El docente*

La actividad del docente de traducción, el tono que esgrime, la posición que adopta y las relaciones que establece con los alumnos han evolucionado a lo largo del tiempo, para adaptarse a los avances teóricos y los cambios de las políticas edu-

cativas. Se puede afirmar que, en el caso de la traducción (con valiosas excepciones), prevalece el modelo clásico de enseñanza por el que el profesor se arroga la autoridad, es el único ejecutor de la programación y actúa como fuente de transmisión de los conocimientos a los estudiantes. Desde esta perspectiva, los contenidos son una mercancía inmutable, susceptible de ser trasladable desde una mente más experta (la del docente) a otra menos experta (la del discente).

A menudo, para evaluar las traducciones de sus alumnos, el docente asume figuradamente el rol de los destinatarios de la traducción, pirueta para la que en ocasiones acaba guiándose por preferencias contrastivas. Pero subsisten diferencias notorias: mientras que para el docente una traducción de calidad no contiene errores, desde la perspectiva profesional una buena traducción puede contenerlos, siempre que el total no supere un límite de aceptabilidad (Muzii 2006: 24).⁵ Desde luego, a menudo los docentes admiten errores «leves» en sus evaluaciones, pero ello conlleva una reducción de la nota, lo que no ocurre en la evaluación profesional.

Parece evidente, además, que los docentes suelen exigir más de lo que el mercado demanda de los profesionales en su ejercicio profesional. Esta es una estrategia razonable, pues garantiza que los discentes alcancen mínimamente la calidad que demanda el mercado y también contribuye a mejorar esa calidad media de los productos, pero pasa por alto que, desde el constructivismo social, el aprendizaje —acto social en el que se construye y aprehende el conocimiento en colaboración con otras personas cuyo estadio cognitivo al respecto es superior— no se restringe al alumno, sino que se extiende a todos los integrantes de la comunicación en el aula (Pym 2004), aspecto que contrasta con la imagen clásica de profesor-juez descrita en los párrafos anteriores. Parece aconsejable, por ello, revisar el papel del docente de manera que esté en mayor consonancia con los planteamientos socioconstructivistas y con los requerimientos del entorno empresarial real.

El estudio del comportamiento de los docentes que actuaron de informantes en Conde (2009: 460-461) muestra que apenas introducen matices de inseguridad, incertidumbre, duda o ironía en los comentarios escritos que adjuntan (Gráfico 4), esto es, que tienden a expresarse con seguridad cuando evalúan los textos.

A menudo, esta seguridad está plenamente justificada pero, en otros casos, parece una estrategia de ocultación de dudas para que los alumnos avancen en su aprendizaje sin distracciones ni titubeos. En cualquier caso, esa seguridad puede materializarse en una meticulosidad exacerbada. En Conde (2009), los docentes actuaron mucho más que los destinatarios potenciales y asignaron calificaciones solo ligeramente más bajas que estos (Gráfico 2). El Gráfico 5 muestra la cantidad de actuaciones de quienes se decantaron por una evaluación analítica de corrección de errores; las diferencias son todavía mayores si se incluyen los datos de los sujetos que utilizaron una evaluación holística (quienes actuaron menos sobre los textos)

5. La falta de calidad en la empresa está relacionada con el desajuste entre supuestos y objetivos de quienes solicitan una traducción y quienes la ofrecen (Muzii 2006: 17).

pues, mientras que la mayoría de destinatarios potenciales fueron «holísticos», prácticamente todos los docentes fueron «analíticos».

No parece existir una relación proporcional entre el número de actuaciones y los juicios globales inter-grupos pues la diferencia entre la cantidad de actuaciones es mayor que entre los juicios globales correspondientes. En efecto, los docentes demandan una gran cantidad de modificaciones en los textos traducidos, pero parecen no tener en cuenta estos cambios (¿errores?) para la asignación de sus calificaciones. ¿Por qué intervienen tanto si sus actuaciones no afectan a la evaluación? La mayor cantidad de intervenciones de los docentes ¿tiene como objeto problemas de escasa entidad? ¿Se basa en preferencias personales que después deciden no considerar al formarse un juicio sobre la calidad del texto?



Gráfico 4. Seguridad en los comentarios realizados por los docentes en Conde (2009)

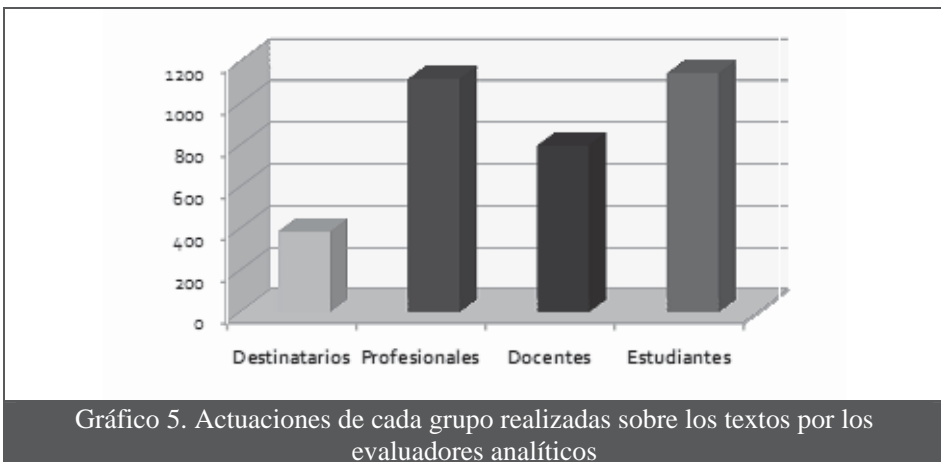


Gráfico 5. Actuaciones de cada grupo realizadas sobre los textos por los evaluadores analíticos

La evaluación de traducciones por docentes mejoraría, posiblemente, si estos adoptaran roles más acordes con los principios del constructivismo social, como el de lector editorial (Conde 2008: 84), quien actúa como experto externo para describir un producto que, más tarde, otra persona se encarga de aceptar o rechazar. Este sistema se está dando ya en otros ámbitos educativos, como en la educación secundaria en el Reino Unido, pero también en algunas asignaturas —generalmente de interpretación— que incluyen evaluadores externos como profesionales contratados o invitados ocasionales. Lamentablemente, esta opción es difícil de aplicar en una universidad masificada, pues sería cara y, por ello, obra contra el principio de utilidad de Berger & Simon (1995, *apud* Clifford 2001: 374). En el mejor de los casos, se trataría de una cuestión de organización (dos profesores que imparten la misma asignatura podrían actuar como descriptores o evaluadores externos de los alumnos del otro docente) que quizás pueda abordarse en un futuro próximo.

3.2. *El discente*

El discente tradicional es aquel que, sentado en su pupitre, escucha las indicaciones del profesor y, casi sin tiempo para reflexionar sobre lo que está oyendo, apunta en un papel (o, en contadas ocasiones, su ordenador portátil) los contenidos que el profesor pone a su disposición mediante su exposición oral, la pizarra y otros medios audiovisuales. Se trata, por tanto, de un papel simétrico al del docente tradicional, que requiere alumnos pasivos para recibir y supuestamente almacenar los nuevos conocimientos sobre los ya aprendidos, como si unos conocimientos y otros fueran entes físicos que pueden trasladarse sin cambios. Un ejemplo de este esquema puede deducirse del siguiente resultado: los evaluadores docentes de Conde (2009) no apoyaron sus correcciones en fuentes externas (Gráfico 6), y apenas se molestaron en introducir alternativas o soluciones a los problemas que identificaron (Gráfico 7).

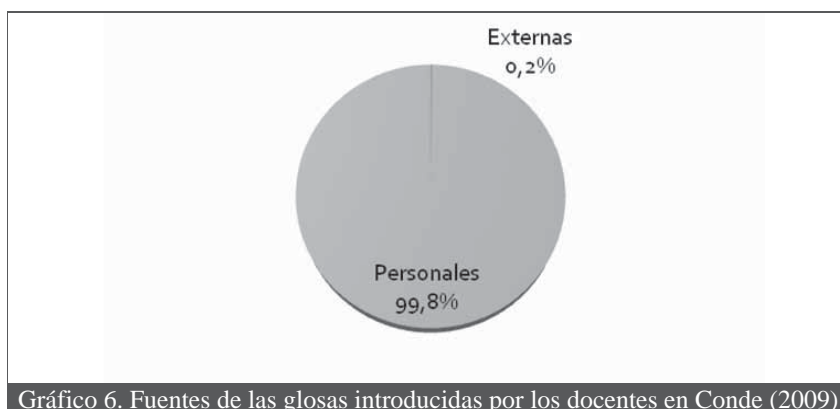


Gráfico 6. Fuentes de las glosas introducidas por los docentes en Conde (2009)

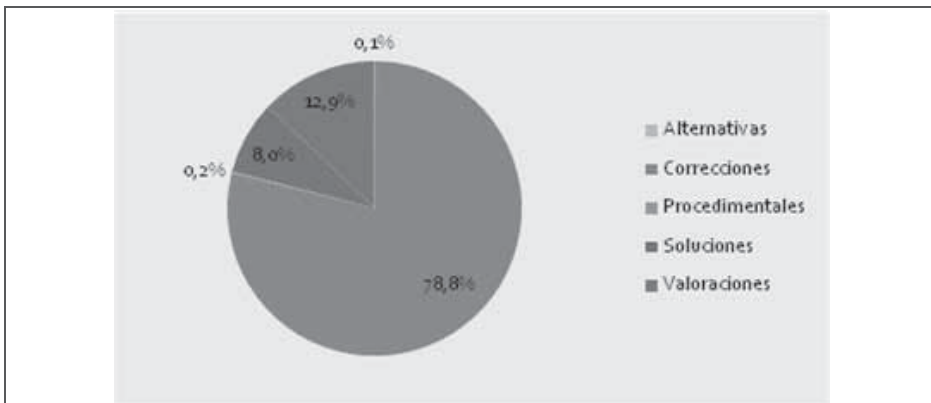


Gráfico 7. Tipos de aportación de las glosas introducidas por los docentes en Conde (2009).

Esto puede interpretarse como un acicate para que los estudiantes busquen por sí mismos las normas que explican por qué han cometido los errores, pero la realidad de la evaluación en serie en una universidad saturada sugiere también una cierta dejadez en la actividad de los docentes, fundamentada quizás en la creencia de que no necesitaban fundamentar sus evaluaciones porque su experiencia las justifica de manera implícita.

El problema del modelo puesto de manifiesto por los datos —y por la observación de lo que diariamente sucede en el aula— es que no es constructivo. El conocimiento se construye en la mente del estudiante, encajando en lo ya aprendido o modificándolo, en una operación que no cesa jamás. Los métodos tradicionales de enseñanza no estimulan la responsabilidad del aprendiz para con su propio aprendizaje, es decir, no lo mueven a desarrollar estrategias para conseguir sus objetivos, planear sus pasos, tomar decisiones cada vez más importantes y ser capaz de evaluar sus resultados (Esteve & Arumí 2005: 1090). Tampoco promueven la confianza de los alumnos en su intuición y creatividad (Muñoz 2002; Martín 2007: 6), ni sirven para estimular la autoevaluación (o autorregulación [Esteve & Arumí 2005]) que, de acuerdo con el socioconstructivismo, es de suma importancia para el aprendizaje individual.

Para potenciar el aprendizaje autónomo de los alumnos, Kiraly (2000: 140) aboga por que los estudiantes vayan aprendiendo a valorar lo que saben y lo que no, de manera que al acabar sus estudios hayan interiorizado suficientes habilidades de evaluación para, por ejemplo, saber qué encargos profesionales deben aceptar o rechazar según sus posibilidades de éxito. Muñoz (2002: 65) propone exponer a los estudiantes a múltiples situaciones, para que vayan aprendiendo a través de sus propias experiencias. En cuanto a la evaluación propiamente dicha, pueden utilizarse recursos

como el portafolio del estudiante (compendio de actividades realizadas durante la carrera completa) con objeto de hacer un seguimiento del avance de los alumnos (Conde 2008: 78). De hecho, las tecnologías de la información pueden resultar útiles a este respecto. Otra opción para desarrollar el sentido crítico de los alumnos, el aprendizaje de su propio aprendizaje (o metacognición), es valorar el trabajo de sus compañeros (Rosenmund 2001: 304; Kelly 2005: 142; Haiyan 2006; Peng 2006: 6), si bien esta actividad no debe incidir necesariamente en la evaluación del rendimiento de los estudiantes por el docente, con objeto de evitar valoraciones injustas, ya por cuestiones de solidaridad, ya por diferencias o rencillas personales.

4. Objeto y objetivo

En el entorno docente, el destinatario y el objeto de la evaluación es el alumno, a quien el docente debe asignar una calificación al final de un ciclo formativo (normalmente, una asignatura). En las asignaturas avanzadas de traducción, la evaluación suele basarse en valorar el trabajo del productor y la valoración se realiza en función de sus productos, frecuentemente uno sólo —el último— que corresponde al examen final. La razón para esta práctica tan extendida puede hallarse en los siguientes supuestos discutibles: *a*) que los estudiantes universitarios tienen capacidad suficiente para prepararse con vistas a las pruebas finales, *b*) que estas no difieren mucho de las que se encontrarán como prueba de acceso a las empresas de traducción y *c*) que la evaluación continua es más adecuada en estadios inferiores de la formación. Así, el foco suele recaer en el resultado de la actuación y no en la destreza en la ejecución de la tarea. Ello la hace dependiente en sumo grado de la elección de los textos, donde hay distorsiones notorias, como considerar que los orientados a un público culto en general («traducción general») son más sencillos que los textos especializados, o que los textos divulgativos de una especialidad dada son más fáciles que aquellos cuyos destinatarios son especialistas.

Por otro lado, considerar la asignación de una «nota» objetivo único de la evaluación es un error habitual; Esteve & Arumí (2005: 1089) señalan que los resultados de una sola prueba no deben generalizarse a otras situaciones únicas por su naturaleza. Al adoptar esta perspectiva, se pueden abandonar otros aspectos igualmente importantes en la formación. La evaluación es una herramienta para medir las capacidades del estudiante, pero sirve también para otros fines (Campbell & Hale 2003: 207; Li 2006: 78), entre los cuales Grammond (2002: 4-6) destaca la retroalimentación del docente sobre sus métodos de enseñanza. Desde la perspectiva de las nuevas corrientes educativas, la función principal de la evaluación de traducciones en el ámbito formativo es servir de acicate para la adquisición y el desarrollo de las capacidades que necesita un traductor profesional, pues tiene una importante función de orientación (Gile 2001: 392) y —también para el alumno— de retroalimentación (Muis 2000: 358-359; Esteve & Arumí 2005: 1089). La validez de los sistemas de

evaluación depende también del objeto de dicha evaluación, que en el entorno académico ha de ser el aprendizaje o grado de pericia del alumno, y no su actuación. Resulta paradójico que la evaluación del rendimiento de un alumno se busque en resultados estables cuando, casi por definición, aprender es un proceso dinámico (Esteve & Arumí 2005: 1090).

La evaluación en el aula es y debe ser distinta de la de otros ámbitos, básicamente porque responde a objetivos diferentes. El objetivo de los docentes es que sus alumnos «mejoren» su rendimiento a corto y a largo plazo, y tienen en cuenta el potencial de sus estudiantes para progresar, matices que no existen en la empresa (Anderman & Rogers 1997: 58). Así, algunos de los rasgos observados por Conde (2009: 460-461) en la evaluación de los docentes sirven para diferenciarlos y caracterizarlos con respecto al resto de grupos. Muchas de estas características reflejan ese matiz educativo mencionado antes:

- Utilizan más cambios orientados a la retroalimentación del aprendiz.
- Subrayan más que otros grupos las buenas soluciones de traducción dadas por los alumnos.
- A diferencia de otros grupos, prefieren introducir sus comentarios en las primeras líneas de los textos, probablemente para guiar a los estudiantes a través de las correcciones.
- Hacen un uso especialmente importante de comentarios generales que abordan aspectos diversos, lo cual puede deberse a que quieren compendiar lo ya comentado como refuerzo o indicador de la importancia para el alumno.

Asumir la función formativa, y no meramente sancionadora, de la evaluación implica desechar algunas prácticas tradicionales relacionadas con el objeto y el objetivo de la evaluación. En cuanto a lo primero, el objeto o foco, la evaluación no puede descansar sobre una (única) actuación, sino que debe utilizarse una evaluación continua que abarque tanto el producto como el proceso, de manera que el alumno «aprenda», entendiendo el aprendizaje como un afianzamiento de comportamientos efectivos abstraídos de experiencias realistas.⁶ El producto del estudiante es ciertamente indicativo de su destreza, pero su trayectoria de aprendizaje no puede simplificarse en una sola actuación. En cuanto al objetivo de la evaluación, los docentes deben considerar también el estímulo del aprendizaje y, en consecuencia, ir virando hacia modelos de evaluación que fomenten la confianza (Tirkkonen-Condit & Laukkanen 1996: 57) y la creatividad (Bastin 2000: 239-243).

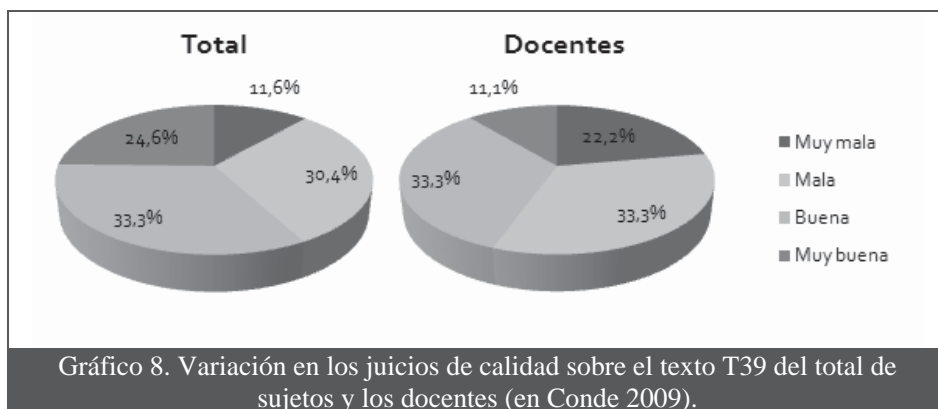
6. Las instantáneas de procesos de aprendizaje en curso que ofrecen los actos de evaluación (Coll [1993, *apud* Esteve & Arumí 2005: 1089]) deberían aprovecharse para estudiar los diferentes estadios de desarrollo de la pericia profesional.

5. Momento

Como se ha señalado, los modelos tradicionales de enseñanza incluyen la evaluación sumativa (al término del aprendizaje) que, en esta disciplina, suele adoptar la forma de exámenes o pruebas prácticas de traducción. Dependiendo del momento en que se recogen las muestras, existen otras formas de evaluación, como la formativa (durante el aprendizaje) o la diagnóstica (antes de la formación). Numerosos autores han tratado la cuestión de la multiplicidad de evaluaciones posibles según el momento de ejecución; de hecho, no existe acuerdo en cuanto a sus respectivas denominaciones (*cf.* Conde 2008: 88-89). Es dudoso que la evaluación sumativa pueda, por sí sola, medir el objeto que se pretende medir (el aprendizaje de la traducción) porque no es útil para valorar aspectos subjetivos y, al basarse en una actuación aislada del estudiante, puede no reflejar la realidad de manera ecuánime. En esta aproximación, la responsabilidad del docente resulta demasiado importante, pues un error en la evaluación puede tener graves consecuencias para el alumno.

La evaluación sumativa muestra una gran variación en juicios de valor sobre las mismas traducciones entre los docentes. En Conde (2009), los informantes debían asignar a las traducciones una de las siguientes calificaciones, en función de su calidad: muy mala, mala, buena o muy buena. El Gráfico 8 muestra la variación en los juicios de un texto concreto.

La imagen izquierda muestra una variación significativa en el total de la muestra (69 sujetos evaluaron este texto) a pesar de que el sistema sólo contemplaba cuatro niveles de calidad. En el Gráfico 8, la imagen de la derecha muestra que tampoco los docentes coincidieron en sus juicios sobre la calidad de un texto concreto. Si estos juicios se hubieran expresado como notas que, en España, suelen partir de una escala del 1 al 10, la variación habría sido superior. Desde luego, la disparidad en este texto es mayor que en otros, y en algunos hay notorio acuerdo, pero la mera



existencia de estas «excepciones» recomienda reconsiderar la enorme responsabilidad de los evaluadores y evitar que las calificaciones de los alumnos descansen en una sola decisión. Emitir una serie de evaluaciones parciales dentro de un sistema de evaluación continua puede servir para evitar que los errores humanos tengan un efecto pernicioso sobre las calificaciones finales.

6. Metodología

Aparte del concepto de evaluación, del papel de los integrantes del esquema enseñanza-aprendizaje, del objeto que se evalúa, del objetivo por el que se evalúa y del momento en que se lleve a cabo la evaluación, existen otras áreas problemáticas, más específicas, sobre esta actividad en el entorno académico, relativas al método en sí, al cómo se evalúa. En este apartado se esboza un análisis de los sistemas más utilizados para evaluar las traducciones de los estudiantes; se trata después la controversia entre flexibilidad y rigidez en la aplicación de criterios de evaluación y, por último, se repasan algunas características comunes a la mayoría de situaciones de examen.

6.1. Sistemas

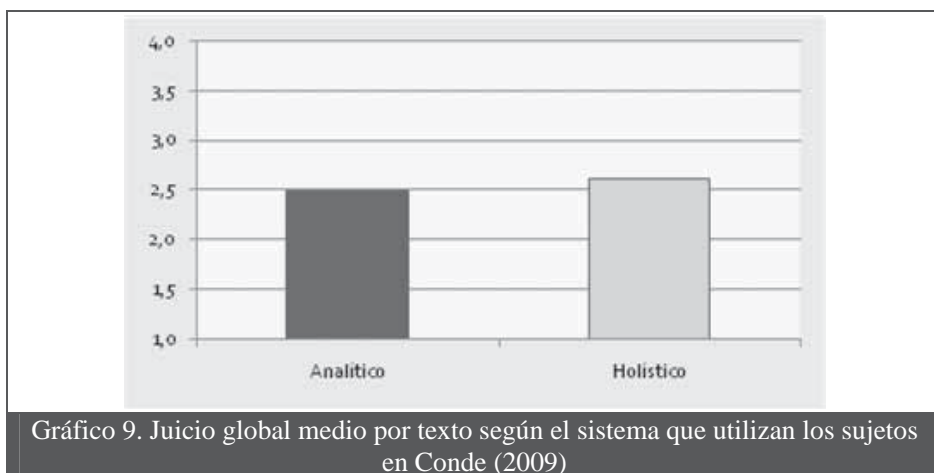
Los sistemas analíticos se basan en el recuento de errores según un baremo preestablecido que tiende a variar de modelo en modelo, de profesor en profesor; por el contrario, en los sistemas holísticos la calidad se percibe no a través de un análisis minucioso, sino mediante una observación general que, casi siempre, concluye con la inclusión del sujeto u objeto (en este caso, la traducción o el examen) en un determinado nivel dentro de una escala. Históricamente, los docentes se han decantado por el sistema analítico, al considerar que es un método más adecuado para los alumnos, ya que estos pueden saber de antemano cuánto descuentan los errores y cuál es el número máximo de errores que pueden cometer.

Aplicar métodos analíticos es arduo: rastrear una traducción en busca de todo error cometido por los estudiantes puede convertirse en una tarea insufrible para el docente, máxime cuando se corrigen o revisan varias traducciones de un mismo original. Esta circunstancia suele provocar que los docentes encarguen a sus alumnos traducciones breves, de manera que su evaluación pueda hacerse más llevadera. A menudo, además, los docentes se guardan de encargar muchas traducciones a sus alumnos en el transcurso de una asignatura. Los sistemas analíticos son más costosos en esfuerzo que los holísticos, un coste que probablemente valdría la pena asumir si condujera una evaluación más justa o más próxima a la del mercado.

Waddington (2001) mostró que los métodos analíticos llegan a valoraciones numéricas similares a las de los métodos holísticos, un resultado que corrobora Conde

(2009: 331-332). El Gráfico 9 muestra que, en Conde (2009), el juicio global medio asignado a las traducciones por los evaluadores que usaron una aproximación analítica es prácticamente el mismo del emitido por quienes utilizaron un sistema holístico.

A diferencia de Conde (2009: 331), aquí no se contemplan las diferencias por grupos de población (destinatarios potenciales y traductores profesionales), aunque los resultados son similares.



Por otro lado, los errores de ortografía, por ejemplo, suelen castigarse con excesiva dureza cuando, desde el punto de vista empresarial, son fenómenos fáciles de identificar, revisar y hasta corregir: basta una herramienta informática de corrección ortográfica, como la incluida en la mayoría de procesadores de textos (también los gratuitos). Sin cuestionar la importancia de una buena ortografía per se, no estaría de más reflexionar el aparente acuerdo tácito sobre el peso —en la mayoría de sistemas analíticos de evaluación— de los errores ortográficos, ya que, en principio, no es imperioso enseñar a un estudiante de traducción qué es un error de ortografía.

Así, el único argumento restante para utilizar sistemas analíticos es protegerse del riesgo de equivocarse (*cf.* §4). Por ello, desde aquí se propone el uso de la evaluación holística —que ha resultado al menos tan eficaz como la analítica, pero más práctica— dentro de una rutina de evaluaciones continuas, acorde con el plan de convergencia europea (Declaración de Bolonia), y que incluya, a su vez, otras formas de evaluación concretas. Por ejemplo, Adab (2000: 221) propone analizar las anotaciones introducidas por los evaluados en los exámenes, comentarios que servirían al profesor para evaluar el proceso de traducción (pues contribuyen a dilucidar cómo se han tomado las decisiones). Las traducciones en grupo, la práctica

de otras destrezas profesionales (como la confección de facturas, currículos o cartas de presentación), la crítica de traducciones ya publicadas o la defensa argumentada de una traducción propia son otros ejercicios que podrían integrarse en un método de evaluación moderno, más justo y constructivo.

6.2. *Criterios*

Los docentes de traducción suelen basar la evaluación, bien en la comparación intersubjetiva, bien en la aplicación de una serie de criterios. En §5.1 se afirma que los sistemas analíticos varían de profesor en profesor. Lo mismo podría decirse de los parámetros de los que dependen dichos sistemas: en el entorno académico, el número de criterios de evaluación aplicados se acerca mucho al de los docentes que los utilizan (Li 2006: 84). Esto choca con la pretensión generalizada, entre los estudiosos del ramo, de garantizar la fiabilidad de unos criterios válidos para todos los contextos o, en otras palabras, de universalizar la aplicación de los criterios de evaluación y calidad.

En los sistemas utilizados se tiende a mezclar criterios de distinta índole (sintácticos, semánticos, morfológicos, textuales, psicológicos y personales) que se ordenan (o no), en relación a jerarquías arbitrarias (Conde 2008: 90) y que, además, se aplican a textos de materias variadas, como si fueran todos iguales. Salvaguardar la fiabilidad significa asegurarse que los sistemas de evaluación se apliquen en situaciones comparables (Conde 2008: 85), pero aquí se pretende unificar criterios para evaluar una actividad (la traducción) que se desarrolla en situaciones únicas, como única es cada interpretación de un texto (Conde 2008: 85). Si nadie duda de que la evaluación se realiza por sujetos diferentes, en distintos contextos, con diversos objetivos y bajo circunstancias no siempre coincidentes, pretender fijar criterios universales es casi como buscar la piedra filosofal. Con toda probabilidad, no existen criterios universalmente válidos (Rosenmund 2001: 303) y en cada situación, dependiendo de las circunstancias, la evaluación ha de regirse por unos criterios u otros.

Conde (en prensa) comparó la evaluación de textos divulgativos con la de textos técnicos. El Gráfico 10 muestra que en los textos técnicos los fenómenos opinables —en los que no existe una institución que sanciona la opción correcta— están casi al mismo nivel que los normalizados; en cambio, en los textos de divulgación los sujetos se detienen más a corregir aspectos opinables.

Este resultado sugiere que existen diferencias parciales en los modos de evaluar textos de distinto tipo; al menos, los fenómenos más señalados en unos no son tan importantes en otros, y viceversa. El Gráfico 11 contrasta la importancia de dos tipos de fenómenos —uno típicamente normalizado (cuestiones de formato) y otro típicamente opinable (propiedad en la expresión) — en el total de actuaciones sobre los textos, según su tipo.

Las diferencias en cuanto al formato en los dos tipos de texto son nimias; en cambio, los fenómenos de propiedad están, proporcionalmente, mucho más presentes en los textos divulgativos que en los técnicos. Así, parece que las diferencias en la aplicación de unos criterios u otros entre dos tipos de texto se dan no solo de una manera general, sino también en fenómenos concretos. Por lo anterior, la rigidez en el empleo sistemático de determinados criterios parece no ser la solución más realista, ni siquiera la más ecuánime o la más útil.

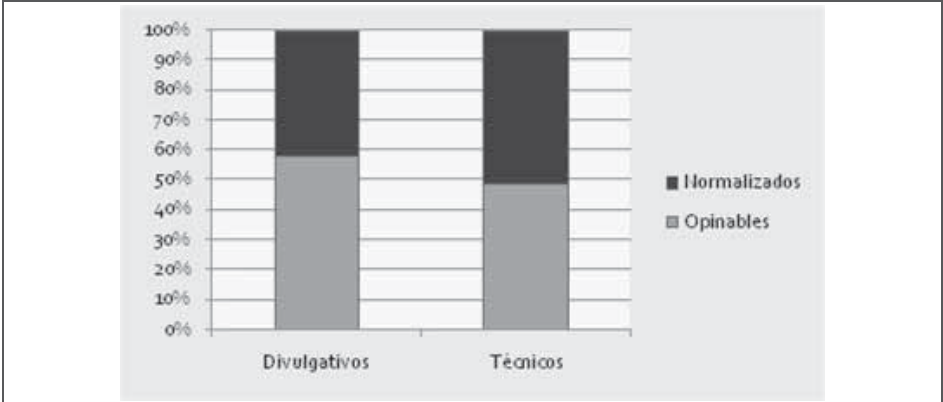


Gráfico 10. Porcentaje de fenómenos normalizados y opinables señalados según tipo de texto

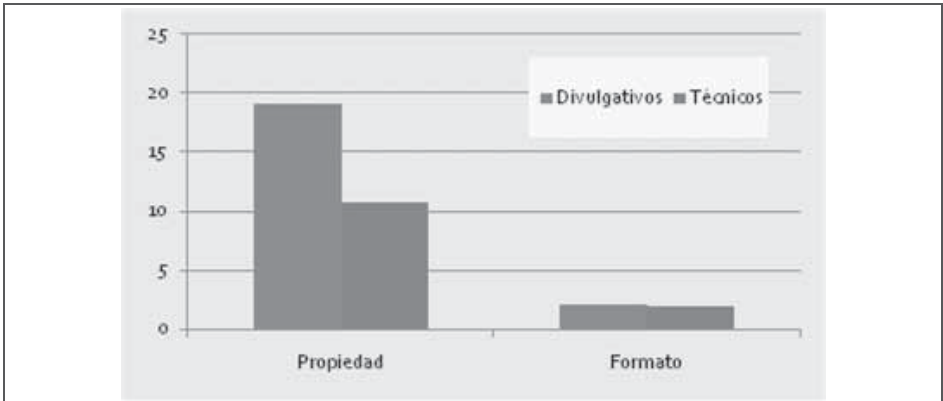


Gráfico 11. Porcentaje de las correcciones sobre propiedad en la expresión y formato respecto del total de fenómenos en textos técnicos y divulgativos (Conde 2008).

6.3. Medios

Conviene revisar, por último, las circunstancias más comunes bajo las que se realizan los exámenes de traducción. La situación habitual suele ser un aula atestada de alumnos muy juntos, cada uno delante de una hoja impresa con el texto original de turno y varios folios en blanco para la traducción que deben comenzar lo antes posible. Sólo habla el profesor, al principio, para dar algunas indicaciones. A partir de ahí, silencio, aderezado con el constante rumor de los bolígrafos. No hay ordenadores, ni ruido de teléfonos móviles ni apuntes y sólo el auxilio de los diccionarios o las enciclopedias (no siempre).

Esta situación responde, una vez más, al modelo tradicional de enseñanza. Los estudiantes han de responder solos, sin colaborar con los compañeros, a menudo sin poder consultar obras de referencia (al menos, su obra de referencia por antonomasia, Internet). La «validez» de esta práctica sería cuestionable aun cuando imitara a la actividad profesional, pero es que los traductores profesionales se ayudan los unos a los otros, trabajan pegados al ordenador, conectados a Internet y a todas las fuentes documentales físicas o digitales que están a su disposición.

En §2.1 se define el aprendizaje como hecho social: el conocimiento emerge en los estudiantes a partir de su interacción con los demás, especialmente con aquellos más expertos. Conde (2009) preguntó a distintos grupos del ramo si en el momento de evaluar se debía tener en cuenta únicamente lo impartido en clase o también las exigencias profesionales. Como muestra el Gráfico 12, una importante mayoría de los sujetos que contestaron a la pregunta cree que las exigencias profesionales han de tomarse en consideración también.

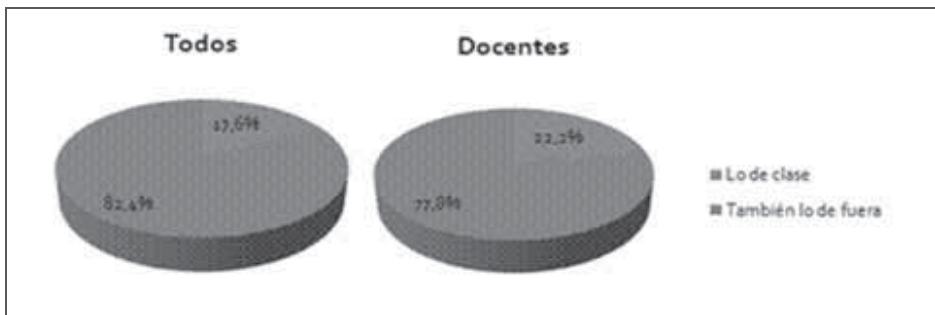


Gráfico 12. Porcentaje de sujetos totales y solo docentes que abogan por considerar las exigencias profesionales (en Conde 2009).

De los 34 sujetos que respondieron la pregunta, 9 eran docentes de traducción. A estos últimos se les preguntó si ellos, en su quehacer habitual, consideraban de hecho las exigencias profesionales. En resumen, pocos parecen poner en duda que, para concretar los objetivos de aprendizaje, hay que tener en cuenta la realidad pro-

fesional. Para la evaluación, que es una herramienta del aprendizaje, debería ser así también. Los estudiantes deberían realizar sus exámenes ayudándose de todos los medios físicos, digitales o personales a los que puedan tener acceso, de manera que sea posible evaluar con mayor precisión su acercamiento al proceder profesional o, en otras palabras, su nivel de pericia.

7. Una evaluación mejor

Este artículo nace de la necesidad por debatir y rebatir determinadas prácticas relacionadas con la evaluación de traducciones en el entorno educativo. El objetivo último —acaso demasiado ambicioso— se concreta en la selección de propuestas aplicables a la problemática situación actual; unas y otras (situaciones y propuestas) se resumen a continuación.

La estructura de enseñanza transmisionista —que incluye a discentes pasivos y profesores omniscientes— impera todavía en el aula de traducción. Su supervivencia ha estado justificada por sus ventajas, que no son pocas: por ejemplo, los estudiantes parecen avanzar con menos titubeos si advierten que sus profesores están seguros de lo que dicen, es decir, la seguridad del docente influye en la seguridad del discente. Sin embargo, con el tiempo se ha comprobado que también tiene sus inconvenientes. Las decisiones sobre la calidad suelen tomarse a partir de la puesta en práctica de sistemas analíticos (que facilitan la identificación de áreas problemáticas en las traducciones y lagunas en el aprendizaje de los estudiantes, pero están basados en criterios preestablecidos, personales y rígidos) a la actuación de los estudiantes en una única prueba de traducción o examen final, que deben completar sin ayudas externas. Es generalizada la falta de acuerdo en el concepto y la ejecución de las traducciones realizadas por estudiantes, como también lo es la preocupación por esconder o mitigar los efectos negativos de la subjetividad. No obstante esta preocupación, la identidad de los estudiantes no se suele salvaguardar en las interminables sesiones de evaluación en serie que afrontan los profesores.

La evaluación de traducciones de estudiantes (o de traductores aprendices) se halla aquejada de varios problemas, cuya raíz podría indagarse, tal vez, en la falta tanto de una teoría común que sustente a la práctica, como de una práctica común puesta a disposición del andamiaje teórico. A esto hay que añadir que muchos estudiosos consideran la subjetividad un estorbo, aunque interpretar es una tarea esencialmente subjetiva y eliminar su influencia, además de resultar imposible, oculta aspectos relevantes para la formación de los juicios de calidad. No parece repararse, tampoco, en el impacto negativo que determinadas prácticas (la evaluación en serie; el conocimiento, al evaluar, de la identidad de los estudiantes) tienen sobre el principio de equidad que debería regir toda evaluación. Por otra parte, se ha visto que los roles que docentes y discentes tienden a desempeñar en el entorno universitario no casan con los presupuestos socioconstructivistas propugnados por el proceso eu-

ropeo de convergencia universitaria, lo cual podría explicar efectos indeseados como que no se colmen debidamente las carencias cognitivas de los alumnos o que no se promueva la responsabilidad de estos para con su propio aprendizaje. De controvertida puede denominarse, también, la consideración actual del objeto y del objetivo de la evaluación puesto que, por un lado, se mantiene la creencia errónea de que un producto cualquiera (el último, en la evaluación sumativa) describe al productor y, por otro, a menudo parece olvidarse que, por encima de todo, la evaluación en el entorno educativo debe servir como acicate para la aparición y el desarrollo del aprendizaje. Lo cierto es que, actualmente, una sola opinión del profesor basta para desarbolar las esperanzas de aprobado de un estudiante. En cuanto a los métodos concretos de evaluación, los sistemas analíticos tienen el inconveniente de que, en comparación con los holísticos, son más costosos de aplicar, lo cual lleva a muchos docentes a limitar la toma de decisiones sobre las calificaciones de los estudiantes a una sola prueba final. Además, los criterios sobre los que descansan dichos sistemas suelen variar mucho de profesor en profesor, y una vez elegidos (casi siempre desde preferencias personales) se aplican con ligereza a textos de diversa índole y extensión, lo cual resulta como mínimo discutible. Por último, la típica situación de examen no responde a la práctica profesional real con lo que, a pesar de su aceptación, su validez queda francamente en entredicho.

Por todo lo anterior, se propone una suerte de decálogo (Cuadro 1) que compendia las diversas soluciones mencionadas para combatir los problemas más significativos de la evaluación de traducciones en el entorno académico.

	Foco	Propuestas
1	Subjetividad	Integrar aspectos subjetivos en la evaluación (facilidad para el trabajo en equipo, toma de decisiones, inteligencia social, habilidades para la organización, etc.)
2	Igualdad	Utilizar la evaluación ciega variando el orden de las traducciones
3	Docente	Evitar posturas de autoridad, acercarse al alumno y adoptar perfiles como el del evaluador externo
4	Discente	Potenciar el aprendizaje autónomo, con la exposición a diversas situaciones, y la ayuda de herramientas como el portafolio o actividades como la crítica del trabajo de los compañeros y de traducciones ya publicadas
5	Objeto / Objetivo	Valorar el aprendizaje, no la actuación aislada
6	Momento	Basar las calificaciones en una serie de evaluaciones de todo tipo (antes, durante y al final del periodo formativo) dentro de un plan de evaluación continua
7	Sistemas	Sustituir las evaluaciones analíticas basadas en baremos de errores por sistemas holísticos, de manera que la evolución del estudiante pueda ser analizada a través de la actuación sobre más textos que, a su vez, sean más extensos y similares a los traducidos en la empresa
8	Criterios	Flexibilizar el uso de los criterios de evaluación (como el tiempo de edición), y que se apliquen de manera transparente a las distintas situaciones
9	Medios	Permitir el uso de las nuevas tecnologías (cuando se den las circunstancias propicias), también en los exámenes
10	Medios	Promover la colaboración entre los estudiantes

Cuadro 1. Propuestas para la evaluación de estudiantes de traducción.

No se pretende, finalmente, proclamar una receta mágica para todos los males que aquejan la evaluación de traducciones, si bien se ha intentado aportar a la discusión datos empíricos e ideas frescas, con la certeza, eso sí, de que serán de gran ayuda para aquellos que deben enfrentarse con asiduidad a una actividad tan carente de certidumbres, tan profusa en sombras.

Bibliografía

- Adab, Beverly (2000). Evaluating Translation Competence. En *Developing Translation Competence*, Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.), 215-228. Amsterdam: Benjamins.
- Anderman, Gunilla y Margaret Rogers (1997). What is That Translation For? A Functional View of Translation Assessment from a Pedagogical Perspective: A Response to Hans G. Hönig. *Current Issues in Language & Society* 4 (1), 56-63.
- Bastin, Georges L. (2000). Evaluating Beginners' Re-expression and Creativity: A Positive Approach. *The Translator* 6 (2), 231-245.
- Campbell, Stuart J. y Sandra Hale (2003). Translation and Interpreting Assessment in the Context of Educational Measurement. En *Translation Today*, Gunilla M. Anderman y Margaret Rogers (eds.), 205-225. Clevedon: Multilingual Matters.
- Clifford, Andrew (2001). Discourse Theory and Performance-Based Assessment: Two Tools for Professional Interpreting. *Meta* XLVI (2), 365-378.
- Conde Ruano, José Tomás (2008). La evaluación de traducciones, a examen. En *Aproximaciones Cognitivas al Estudio de la Traducción y la Interpretación*, María Manuela Fernández Sánchez y Ricardo Muñoz Martín (eds.), 67-100. Granada: Comares.
- (2009). *Proceso y Resultado de la Evaluación de Traducciones*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- (en prensa). Técnica tácita en la evaluación de textos técnicos. *Actas del I^{er} Congreso Internacional sobre el Lenguaje y la Tecnología*. Castellón: UJI.
- Esteve, Olga y Marta Arumí (2005). La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: Dos experiencias en asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea. *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Gile, Daniel (2001). L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta* XLVI (2), 379-393.
- Grammond, Florence (2002). Assessing, Marking and Correcting English<>French Translations at University Level [on line]. En: <<http://isg.urv.es/cttt/cttt/research/grammond.doc>> [Consulta: 17/03/2008].

- Haiyan, Li (2006). Cultivating Translator Competence: Teaching & Testing [on line]. En *Translator Journal*, 10 (3) <<http://www accurapid.com/journal/37testing.htm>> [Consulta: 17/05/2008].
- Li, Defeng (2006). Making Translation Testing More Teaching-oriented: A Case Study of Translation Testing in China. *Meta LI* (1), 72-88.
- Kiraly, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Klaudy, K. (1995). Quality assessment in school vs. professional translation. En *Teaching Translation and Interpreting 3*, C. Dollerup y V. Appel (eds.), 197-204. Amsterdam: Benjamins.
- Martín de León, Celia (2007). Traducción y modelos cognitivos [en prensa, on line]. En *petraweb.com* < <http://www.petraweb.org/texts.htm>> [Consulta: 03/02/2009].
- Muies, Larry (2000). Reseña del libro *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (Inglés-Español)* de Christopher Waddington. *The Translator* 6 (2), 356-359.
- Muñoz Martín, Ricardo (2002). De la ciencia, la inseguridad y las perlas de tu boca. En *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información*, Silvia Gomero y Amparo Alcina Caudet (coords.), 65-86. Castellón: UJI.
- (2007). Categorizing and quantifying translators' behavior. Orientation and correctness when translating and revising as an example [en prensa].
- [en prensa]. On Paradigms. En *Translation and Cognition*, Gregory Shreve y Erik Angelone (eds.). American Translators Association Scholarly Monograph Series. Amsterdam: Benjamins.
- y Conde Ruano, José Tomás (2006). Effects of Serial Translation Evaluation. En *Translationsqualität*, Peter A. Schmitt y Heike E. Jüngst (eds.), 428-444. Frankfurt: Peter Lang.
- Muzii, Luigi (2006). Quality Assessment and Economic Sustainability of Translation. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione* 9, 15-38.
- Peng, Kuei-Chuang (2006). *The Development of Coherence and Quality of Performance in Conference Interpreter Training*. Tesis Doctoral, University of Leeds [on line]. En <www.leeds.ac.uk/cts/research/theses/leeds-cts-2006-04-peng.pdf> [Consulta: 20/03/2008].
- Pym, Anthony (2004). Propositions on cross-cultural communication and translation. *Target* 16/1, 1-28.
- RAE (2001). Diccionario de la lengua española. En <<http://www.rae.es/rae.html>> [Consulta: 03/08/2009].

- Reiss, Katharina (2000). *Translation Criticism - The Potentials and Limitations: Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Manchester: St Jerome.
- Reiss, Katharina y Hans J. Vermeer (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rosenmund, Alain (2001). *Konstruktive evaluation: Versuch eines Evaluationskonzepts für den Unterricht*. *Meta XLVI* (2), 301-310.
- Tirkkonen-Condit, Sonja y Johanna Laukkanen (1996). *Evaluations - A key towards understanding the affective dimension of translational decisions*. *Meta XLI* (1), 45-59.
- Waddington, Christopher (2001). *Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity*. *Meta XLVI* (2), 311-325.