

## Evaluación y retroalimentación formativas en la formación de traductores

*Silvia Firmenich Montserrat*<sup>3</sup>

*Universidad de Buenos Aires*

*Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”*

✉ [silviafirmenich@derecho.uba.ar](mailto:silviafirmenich@derecho.uba.ar), [silviafirmenich@gmail.com](mailto:silviafirmenich@gmail.com)

Recibido: 19/5/2021

Aprobado: 22/9/2021

### Resumen<sup>4</sup>

El propósito de este artículo es defender el alcance de la evaluación formativa como instancia de aprendizaje. Según los nuevos paradigmas de la evaluación, sabemos que, en su modalidad formativa, la evaluación no solo permite al docente mejorar o ajustar las propuestas de enseñanza, sino que ayuda al estudiante a regular sus propios procesos de aprendizaje, reconocer sus fortalezas y debilidades, y monitorear cómo va aprendiendo. En este sentido, nos referiremos a la conveniencia de utilizar un portfolio como instrumento para llevar a cabo la evaluación formativa, señalando de qué manera ese instrumento facilita la evaluación continua a la vez que contribuye en el desarrollo de la metacognición de los estudiantes y brinda una opción de evaluación

---

<sup>3</sup> *Silvia Firmenich Montserrat* es Magíster en Investigación en Traducción. También es Traductora Literaria y Técnico-científica, y Traductora Pública. En la Universidad de Buenos Aires, es directora de la Maestría de Traducción e Interpretación y del programa de posgrado “Actualización en Didáctica de la Traducción”. Es profesora universitaria en los niveles de posgrado y de grado en la Facultad de Derecho (UBA) y en el Inst. de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”. Sus áreas de investigación son la didáctica y la evaluación de traducciones.

<sup>4</sup> A fin de facilitar la lectura, el artículo se ha redactado utilizando el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de la autora.

superadora de la clásica prueba de traducción a la que se suele recurrir como único dispositivo evaluador. Asimismo, se presentará la utilidad de trabajar con una rúbrica como asistente de la corrección para ofrecer retroalimentación cualitativa sobre las producciones de los estudiantes.

**Palabras clave:** didáctica de la traducción, evaluación formativa, portfolio, retroalimentación, rúbrica, baremo

### **Abstract**

In this article, we will re-interpret formative assessment as a process that promotes learning. Over the past decades, formative assessment has been re-examined, and recent research has shown that it not only helps trainers improve their teaching practices but it also helps students regulate their performance and learning by enabling them to identify their strengths and weaknesses, and thus monitor their learning process. Accordingly, we will refer to the convenience of using a student portfolio, a tool which promotes continuous assessment while fostering the development of student metacognition. We maintain that a student portfolio constitutes an assessment option that goes beyond the classic translation test, the only assessment tool normally used by trainers. Rubrics and scales as valuable tools to provide qualitative feedback will also be discussed.

**Keywords:** translation pedagogy, formative assessment, portfolio, feedback, rubric

## **Introducción**

Al referirnos a la evaluación de traducciones con fines didácticos (y no profesionales), resulta necesario, en primer lugar, caracterizar las dos modalidades de evaluación principales: formativa y sumativa<sup>5</sup>. Si bien se suelen presentar como dos tipos distintos –o incluso opuestos– de evaluación, en realidad, son actos que tienen un fin común, aunque consecuencias diferentes. El docente evalúa con dos finalidades principales: para dejar constancia de los logros de los estudiantes (evaluación para certificar los conocimientos o evaluación sumativa) y para ayudar al estudiante a progresar (evaluación formativa). La evaluación sumativa constituye el balance realizado al final del periodo de enseñanza que tiene como propósito conocer el grado de aprendizaje alcanzado por los alumnos en un espacio de tiempo determinado. En este caso, el objetivo es certificar aprendizajes para determinar la promoción o acreditación de la asignatura, motivo por el cual se emite un juicio de valor y se califica el trabajo. Como dice Perrenoud (2008), una certificación no informa sobre el detalle de los saberes adquiridos ni sobre el dominio alcanzado en el área cubierta, sino que garantiza que un estudiante sabe globalmente lo que se espera que sepa para acceder al nivel siguiente de su trayectoria académica o para iniciarse en un oficio.

La evaluación formativa, por su parte, se ocupa de medir el progreso que tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de favorecer el aprendizaje permitiendo que el

---

<sup>5</sup> No se hace referencia a la evaluación diagnóstica por cuestiones de espacio y por considerar que no es una de las más modalidades más utilizadas en la Argentina, según datos relevados en una encuesta realizada en 2021 como parte de la tesis doctoral de la autora (en prensa).

estudiante sea consciente de sus logros y de sus falencias; la finalidad no es calificar sino recabar información para saber cómo progresa el aprendizaje y así ayudar al estudiante a mejorar. La evaluación formativa solía tener como objetivo analizar los procesos de enseñanza para obtener insumos que permitieran al docente controlar cómo avanza la programación de la enseñanza. Sin embargo, a partir de los nuevos paradigmas de la evaluación (Allal 2010, Andrade 2010, Anijovich y Capelletti 2017, Camilloni 2004, Nicol y Macfarlane-Dick 2006, Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. 2017, Stobart 2010), podemos sostener que no solo cumple la función de servir al docente para mejorar o ajustar sus propuestas de enseñanza, sino que, fundamentalmente, permite al estudiante regular sus propios procesos de aprendizaje, reconocer sus fortalezas y debilidades, y monitorear cómo va aprendiendo. Entonces, podríamos decir que, desde el punto de vista del docente, la información recogida contribuye para adaptar las actividades a las necesidades del alumnado y mejorar la calidad de la enseñanza. De este modo, el docente puede, por ejemplo, programar actividades de refuerzo si resulta necesario, como también actividades de consolidación y profundización si se comprueba que el aprendizaje va progresando bien. Mientras que, desde el punto de vista del estudiante, la evaluación formativa adquiere un carácter regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto le permite identificar dificultades y reconocer qué estrategias favorecen mejor su aprendizaje.

### **El portfolio como instrumento para la evaluación formativa**

La prueba de traducción, entendida como la traducción de un texto, se ha convertido en la opción más habitual para evaluar el desempeño (Hurtado Albir, 2015), mientras que la corrección analítica (detección de los errores puntuales que presenta la traducción) es el método de corrección

más difundido (Firmenich Montserrat, 2014). Sin embargo, si el docente evalúa a sus estudiantes exclusivamente a través de la prueba de traducción, el objetivo de la evaluación solo se concentrará en la calidad de un producto final y omitirá consideraciones respecto del proceso seguido. Asimismo, si la única devolución que recibe el estudiante es un texto con los errores marcados, las instancias de evaluación se transforman en experiencias desalentadoras que no logran motivarlo y que contribuyen a perpetuar la noción de que lo único importante en una evaluación es la calificación (Ravela, Picaroni y Loureiro 2017; Stobart 2010). De ahí que cabría fomentar la evaluación en tanto instancia de aprendizaje, y la retroalimentación formativa<sup>6</sup> como método de devolución descriptivo y explicativo.

Un portfolio es una carpeta que presenta el trabajo de un individuo y muestra su desempeño en un área determinada. En general, el portfolio hace referencia a una recopilación de documentos que pueden mostrar diferentes aspectos generales o parciales de la trayectoria o el trabajo de una persona (académicos, profesionales, etc.), los cuales fueron seleccionados y organizados de forma reflexiva e intencionada y teniendo en cuenta criterios de calidad. Sin embargo, el portfolio de un estudiante de traducción resulta un instrumento de aprendizaje reflexivo y de evaluación, y como tal, va un paso más allá del portfolio de un profesional. Pese a que a simple vista puede parecer una mera recopilación de trabajos, el portfolio tal como se plantea en este artículo constituye una experiencia de aprendizaje centrada en el proceso, en la cual el desarrollo de la metacognición cobra un papel fundamental.

---

<sup>6</sup> Retroalimentar consiste en dar al estudiante de forma sostenida información clara sobre cómo progresa su aprendizaje para ayudarlo a mejorar el desempeño mediante la metacognición, entendida esta como la habilidad para reflexionar sobre su desempeño.

Para poder evaluar, necesitamos dispositivos que nos ayuden a recoger la información, y para llevar a cabo una evaluación formativa apropiada es necesario utilizar instrumentos diversos que nos sirvan para ofrecer una retroalimentación efectiva e incidir en una mejora del aprendizaje. El portfolio de tareas de traducción, a diferencia de la prueba de traducción, nos permite evaluar todas las competencias<sup>7</sup> que se activan en el proceso de traducción dado que se incluyen instrumentos variados de evaluación, lo cual como veremos a continuación permite poner el acento en la evaluación para el aprendizaje y el desarrollo de la metacognición. Por su parte, la rúbrica, al funcionar como instancia de retroalimentación formativa y de devolución descriptiva del trabajo realizado, deja de poner el acento en la calificación numérica y hace posible que el estudiante conozca mejor sus fortalezas y debilidades. En consonancia con lo que proponen Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), la rúbrica constituye una forma de reemplazar a las notas como herramienta de devolución. Los autores plantean que, al utilizar una devolución cualitativa, no se discutirá sobre calificaciones sino sobre las características concretas del trabajo realizado.

Stobart (2010) advierte sobre el peligro que implica que la idea de la “evaluación para el aprendizaje” se convierta simplemente en una serie de “consejos prácticos” para la clase en lugar de ser un enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje respaldado por una teoría con fundamentos sólidos. Por otro lado, el autor también plantea que la evaluación del estudiante no debe ser considerada como un mero control de conocimientos con miras a la calificación, sino que es fundamental tener en cuenta el aspecto formativo de la evaluación. De ahí, la recomendación anterior respecto de considerar la perspectiva ampliada de la evaluación formativa. En esta línea,

---

<sup>7</sup> A fin de consultar un análisis con orientación didáctica sobre la competencia traductora y sus subcompetencias, sugerimos la lectura de Kelly 2002.

Stobart (2010, p. 170) sostiene: “En una época dominada por las pruebas sumativas para rendir cuentas, esto puede considerarse como un intento de reequilibrar los usos que se dan a las evaluaciones, haciéndolas parte del proceso de aprendizaje, en vez de que sean ajenas al mismo y sirvan de comprobación de lo aprendido. La evaluación es más que una instantánea de lo que se sabe en un momento dado”.

Si bien el portfolio puede servir como instrumento para la evaluación sumativa, puesto que allí se recogen los trabajos de los estudiantes, también es un dispositivo ideal para la evaluación formativa, en tanto contribuye a fomentar una reflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje y sobre el desarrollo de la competencia traductora. El portfolio entendido como dispositivo de evaluación se convierte en un instrumento metodológico y en una metodología educativa en sí misma (Barberá Gregori y de Martin, 2009).

La propuesta de trabajo con un portfolio contribuye a que la evaluación se transforme en una instancia de aprendizaje que va más allá de esa “instantánea” de lo que el estudiante sabe en un momento determinado y, a la vez, fomenta la responsabilidad y el protagonismo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, así como la reflexión y el pensamiento crítico en tanto elementos constitutivos de la competencia traductora. Más aún, favorece una competencia fundamental para todo traductor profesional: la autoevaluación.

La idea de utilizar el portfolio como instrumento de aprendizaje o de evaluación en la formación de traductores no es nueva. Para Colina (2003), Rojas (2004) y Kelly (2005), por ejemplo, el portfolio es un instrumento complementario en la evaluación pedagógica. Hurtado (2007) y Galan-Mañas (2009), por su parte, destacan el uso del portfolio para la evaluación de las

subcompetencias que componen la competencia traductora<sup>8</sup>. Rico (2010) señala la conveniencia de utilizar el portfolio para fomentar el aprendizaje reflexivo y desarrollar habilidades de autoevaluación. Fernández y Cal (2011) presentan una experiencia pedagógica consistente en la introducción del portfolio como herramienta de aprendizaje y evaluación en el nivel universitario. La propuesta de trabajo con un portfolio de tareas de traducción surge del interés por encontrar alternativas de evaluación que no consistan simplemente en tareas repetitivas y estandarizadas, típicas de un sistema de enseñanza estructurado y lineal que no coloca al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.

### **¿Cómo se organiza el portfolio?**

El portfolio se debe ir construyendo en línea con la programación de la enseñanza. En este sentido, la recomendación es que el portfolio incluya un conjunto de actividades que respondan a los objetivos generales y específicos planteados para el curso. Se completa por etapas, con instrucciones específicas, revisiones por parte del estudiante, y también con la revisión y retroalimentación por parte del docente. Creemos conveniente que el portfolio incluya un muestrario de trabajos tanto teóricos como prácticos que den cuenta del avance progresivo de las competencias que va desarrollando el estudiante.

Un portfolio no es una simple recopilación de tareas de traducción puesto que implica una toma de decisiones por parte del estudiante, quien debe seleccionar y presentar las muestras de trabajo en las que puede evidenciar que domina una serie de competencias o el cumplimiento de

---

<sup>8</sup> Ver Kelly 2002



los objetivos estipulados en el programa del curso. Por otro lado, es fundamental que el portfolio incluya un elemento reflexivo explícito o implícito. Por eso decimos que se puede considerar que el procedimiento cognitivo seguido en la construcción de un portfolio responde al esquema básico (Barberá Gregori y de Martin, 2009):

- Comprensión del fenómeno: habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis.
- Selección relevante: habilidades de discriminación y valoración.
- Justificación explicativa: habilidades de composición y argumentación.

Si la selección de los trabajos que se incluyen en el portfolio debe ajustarse a los objetivos del curso y los criterios de evaluación establecidos –como decíamos antes–, entonces, esa elección que hace el estudiante nos permite comprobar que efectivamente conoce y comprende los objetivos de aprendizaje, y que ha logrado internalizar los criterios de calidad. Para ello es imprescindible que el docente indique claramente cuáles son los objetivos del portfolio, qué tipos de tareas se pueden incluir y que presente una rúbrica o escala de criterios de evaluación para que el estudiante pueda autoevaluar los trabajos que incluirá.

La estructura del portafolio puede presentar una gran versatilidad. La estructura más sencilla incluye, al menos, tres apartados: el índice de contenidos, en el cual el estudiante deberá demostrar la relación entre sus trabajos y los objetivos de la asignatura; un apartado dedicado al desarrollo, en el que se incluyen las tareas que permiten evidenciar el cumplimiento de los objetivos o el desarrollo de las competencias; y un apartado de cierre o conclusión final, que podría incluir tareas metacognitivas o de autoevaluación.

A continuación, a modo de ejemplo, se presentan algunos trabajos que podrían incluirse en el apartado de desarrollo:

– Tareas de traducción. El objetivo no es incluir todas las tareas de traducción que se realizan durante la cursada, sino algunas de ellas seleccionadas en función de los objetivos y los criterios de evaluación. En esta elección, el estudiante demuestra su capacidad de seleccionar aquellas producciones que mejor respondan a los objetivos planteados para el curso y al cumplimiento de los criterios de calidad.

– Traducciones comentadas. En los comentarios (descripciones breves sobre los problemas de traducción que presenta el texto) se debe valorar la identificación de los problemas de traducción (Hurtado 2013; Nord 1991, 1997; Presas 1996), su clasificación, las estrategias aplicadas para resolverlos y las fuentes consultadas. Este registro y análisis de problemas de traducción es un mecanismo muy valioso que permite al docente diagnosticar errores y a los estudiantes realizar un análisis más metódico de su trabajo y reflexionar sobre la tarea de traducción. El análisis sistemático de los problemas de traducción conduce a una reducción del número de errores que se presentan como consecuencia de un análisis insuficiente del texto fuente (Presas, 1996; Hurtado, 2013).

– Traducción y bitácora de traducción. Denomino “bitácora de traducción” al relato de todo el proceso de traducción desde el momento en que el estudiante lee el texto por primera vez. ¿Cuántas lecturas hizo? ¿Cómo siguió el camino luego de la primera lectura? ¿Con qué textos teóricos fundamentó sus decisiones de traducción? ¿Con qué estrategias resolvió los problemas léxicos, sintácticos, culturales, etc.? ¿Cómo fue el proceso de revisión y edición final del texto? Asimismo, el estudiante debe explicitar cuáles son las dificultades personales que se presentan en

el texto, pero también detectar los problemas objetivos de traducción. Es decir, el estudiante elabora un registro de todos los pasos seguidos, las decisiones tomadas, el aprendizaje generado y hace una reflexión crítica de todos estos aspectos en forma integral.

– Cotejo de traducciones publicadas con su texto original. Esta tarea es útil para practicar el trabajo colaborativo entre pares y la coevaluación.

– Análisis de artículos periodísticos relacionado con la traducción o con la profesión del traductor. En este caso, el estudiante selecciona un artículo periodístico de su interés (noticia, entrevista, columna de opinión, etc.) y elabora una reflexión personal sobre el contenido. El docente puede evaluar la conveniencia de la elección del artículo y, por supuesto, la pertinencia de la reflexión posterior.

– Trabajos de aplicación teórica, reseñas de obras sobre traducción o traductología, informes sobre fuentes de consulta, cuestionarios teórico-profesionales, etc. El objetivo de estas tareas es reflexionar sobre las corrientes traductológicas, las distintas competencias y conocimientos que debe tener un traductor, las herramientas de las cuales puede disponer, así como también sobre distintos aspectos que hacen al campo profesional.

Para el apartado de cierre o conclusión, se sugiere incluir tareas metacognitivas o de autoevaluación:

– Cuestionario de autoevaluación. Al final del curso, se puede suministrar un cuestionario de autoevaluación en el que se plantee una recapitulación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas preguntas que pueden servir de guía: ¿cuáles son los conocimientos y habilidades fundamentales para ser un buen traductor? ¿Qué conocimientos y habilidades te hace falta seguir desarrollando para traducir mejor? ¿Cuáles fueron las mayores dificultades que te

plantearon los contenidos/objetivos de esta materia? ¿Qué aspectos nuevos de la traducción descubriste en esta materia? ¿Qué aspectos nuevos de la profesión descubriste en esta materia? ¿Para qué te sirvió lo aprendido en esta materia? ¿Qué aprendiste trabajando en equipo? ¿Cuál es la utilidad futura del aprendizaje adquirido en esta materia?

– Ensayo metacognitivo sobre el propio proceso de aprendizaje. A modo de conclusión, el estudiante puede redactar un ensayo reflexivo que dé cuenta del progreso evidenciado en la cursada, permita afianzar la articulación con la bibliografía que sustenta la propuesta didáctica y ofrezca una instancia de reconstrucción personal del proceso de aprendizaje.

### **¿Cómo se puede evaluar el portfolio?**

Como estrategia de evaluación, es importante que el diseño del portfolio permita recoger, sintetizar, interpretar y registrar información relacionada con el progreso del estudiante que se pueda analizar a la luz de los criterios de calidad establecidos. El portfolio es un dispositivo pedagógico que ofrece muchas opciones de evaluación y corrección. La modalidad elegida dependerá de las necesidades del docente, de las características del curso o, incluso, de la creatividad del propio docente. Asimismo es interesante notar que el portfolio puede ser un instrumento válido para la evaluación formativa y también para la evaluación sumativa exclusivamente. De ahí que sea posible evaluar cada tarea por separado ofreciendo retroalimentación formativa, o bien realizar una evaluación global, es decir, evaluar el portfolio en su conjunto siguiendo los postulados de la evaluación formativa con la presentación de una retroalimentación descriptiva integral para todo el trabajo realizado por el estudiante. En caso de que se decida utilizar este instrumento para la evaluación sumativa, se puede calificar cada tarea y

luego promediar las calificaciones o incluso ponderar las calificaciones asignando más peso a aquellas tareas que cobran mayor relevancia en función de los objetivos del curso; también se puede asignar una calificación global para el portfolio en su conjunto.

Hacer una tarea evaluadora tras finalizar un tema facilita la retención de lo estudiado (Morales, 1995, p. 19). Por este motivo, y con el objetivo de consolidar el aprendizaje, es oportuno que el portfolio no se entregue de una sola vez, sino que se hagan entregas parciales a lo largo del curso para ir evaluando los trabajos a medida que se va avanzando con las tareas. Esta supervisión progresiva se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes, ya que estos se familiarizan con la forma de corregir del docente, consolidan lo aprendido, centran su atención en los aspectos importantes, obtienen más práctica y obtienen también información sobre lo que ya saben y sobre lo que todavía deben seguir aprendiendo.

### **Objetivos del portfolio**

Desde el punto de vista de la enseñanza, el portfolio aporta un registro de pruebas documentales sobre la forma de enseñar y sobre los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, de modo que constituye una documentación para reflexionar sobre la propia trayectoria docente. En consecuencia, el portfolio cobra valor como instrumento de autoevaluación de la propuesta de enseñanza, ya que permite revisar la selección de contenidos y la secuencia en que se han presentado y articulado los contenidos. Asimismo, permite autoevaluar la organización didáctica, revisar la calidad de los recursos didácticos utilizados y de las actividades grupales y de autoevaluación propuestas. Finalmente, aunque no menos importante, el portfolio invita a revisar los criterios de evaluación y la calidad de la retroalimentación ofrecida a los estudiantes.

Implementar el portfolio como dispositivo de evaluación implica un proceso de reflexión continuo sobre la práctica docente. Todo ello nos lleva a advertir que el portfolio también constituye un instrumento que estimula la creatividad docente en cuanto a las estrategias de enseñanza, el planteamiento de actividades y el sistema de evaluación. En la didáctica de la traducción, en particular, este dispositivo permite adoptar un enfoque que enfatiza el proceso y no pone el acento exclusivamente en el producto final.

Desde el punto de vista del aprendizaje del estudiante, el portfolio promueve la metacognición, el protagonismo y la autonomía. Los estudiantes asumen más responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje y toman conciencia de cómo van progresando, internalizando los criterios de calidad y cumpliendo sus metas y objetivos de aprendizaje. El portfolio en tanto instrumento didáctico fomenta el trabajo de autoevaluación: al promover la reflexión y la práctica constante de la autocrítica se fortalece la capacidad de toma de decisiones en un proceso que, por su complejidad intrínseca, no escapa a la producción de errores.

### **La rúbrica como asistente de evaluación**

En esta sección, nos referiremos a la rúbrica como asistente de evaluación para corregir tareas evaluadoras de cualquier índole, si bien se presenta un ejemplo de rúbrica (Cuadro 1) diseñado por la autora para la corrección de un ejercicio de traducción.

La evaluación de ejercicios, pruebas y tareas de los estudiantes es un trabajo arduo para cualquier docente; en el caso de la corrección de traducciones, podemos decir que es una labor por demás engorrosa. Corregir varias traducciones de un mismo original en una jornada es una tarea extenuante que produce cansancio, aburrimiento y hasta pérdida de la atención. Incluso en el caso

de las correcciones en tribunales de exámenes finales, la tarea se puede tornar interminable si consideramos que muchas veces los docentes no comparten los criterios de corrección y se producen largos debates en medio de la sesión de corrección. En este contexto, el uso de una rúbrica agiliza la corrección, permite aunar criterios entre los docentes y, a la vez, constituye un método de retroalimentación enriquecedor para el estudiante.

Las rúbricas son guías precisas que permiten valorar los aprendizajes y productos realizados de acuerdo con los objetivos curriculares y las expectativas del docente. A la hora de corregir traducciones, es conveniente combinar el uso de la rúbrica con un baremo. Un baremo (Cuadro 2) es una tabla o listado que incluye la taxonomía de errores tenidos en cuenta en la corrección (por ejemplo, sentido, sinsentido, contrasentido, etc.).

Para comprender la propuesta de combinación de una rúbrica con un baremo es necesario distinguir la evaluación analítica de la evaluación holística en el caso de la corrección de traducciones específicamente. El concepto de “evaluación analítica” hace referencia a los métodos de evaluación que se centran en el estudio de los errores puntuales cometidos en la traducción (por ejemplo, “en este sintagma, se observa un ‘*error de sentido*’”). Esta modalidad se contrasta con la de “evaluación holística” (o global), que hace alusión a la evaluación de la traducción de manera integral sin detenerse en los detalles puntuales (por ejemplo, “la traducción fluye con naturalidad y se adecúa a las instrucciones del encargo<sup>9</sup>”). Ambas modalidades de evaluación presentan ventajas y desventajas (Firmenich Montserrat, 2014).

---

<sup>9</sup> El término “encargo de traducción”, que en el contexto didáctico relacionamos con el funcionalismo (Nord 1991, 1997, 2005), hace referencia a las especificaciones o instrucciones con las que trabaja el estudiante para elaborar el texto meta. El encargo debe indicar el propósito del texto meta y sus receptores, y las condiciones mediante las cuales se alcanzará ese propósito.

En el caso de la evaluación analítica, se puede señalar que permite sistematizar la corrección y discriminar matices entre los estudiantes; al mismo tiempo, dado que nos encontramos ante el método de corrección más habitual en la didáctica de la traducción, su implementación no ofrece resistencia por parte de los docentes. Podríamos decir también que tiene la ventaja de ser un sistema ‘medible’ (por ejemplo, si el baremo indica una penalización determinada por cada tipo de error, se puede calcular una calificación según la cantidad de errores cometidos) y esto le da al estudiante una respuesta que este percibe como justa y menos subjetiva. No obstante, esta modalidad no tiene en cuenta los aspectos globales de la tarea; además, es necesario tener presente que la evaluación analítica da la impresión de ser un sistema que solo pone el acento en los errores, lo cual resulta desmoralizante para los estudiantes (en particular, del nivel inicial).

La evaluación holística, por su parte, constituye un sistema más motivador para el estudiante, puesto que no se centra puntualmente en la detección del error. Por otro lado, podemos destacar que permite combatir la falsa impresión de exactitud; además, agiliza la tarea de corrección (ya que acorta el tiempo de las correcciones). Sin embargo, al ofrecer una apreciación global de la traducción, es difícil discriminar matices entre las producciones de los estudiantes (Waddington, 1999). Entre las desventajas no podemos dejar de mencionar que dificulta la aceptación por parte de los docentes, que suelen estar habituados a los métodos analíticos.

Con todo, hay aspectos positivos que comparten ambas modalidades: permiten aunar criterios entre los docentes, favorecen un proceso de evaluación más metódico, organizado y riguroso, y, fundamentalmente, contribuyen a transparentar los criterios de evaluación. De ahí que



la utilización de una rúbrica en combinación con un baremo permita aunar los beneficios de cada modalidad de corrección.

Las rúbricas se utilizan para evaluar el desempeño e indicar el grado de desarrollo que alcanza un estudiante en relación con un proceso o producto esperado. En consonancia con los postulados de la evaluación formativa que fomenta la retroalimentación, podemos sostener que las rúbricas constituyen un asistente ideal de cualquier tarea evaluadora, pero particularmente de las pruebas de traducción.

Las rúbricas incluyen tres elementos: criterios (expresan las expectativas de logro), niveles de calidad de cada criterio (desde el más bajo hasta el más alto, del novato al experto) e indicadores o descriptores (describen la calidad de cada uno de los criterios). Para que tenga sentido como instrumento de retroalimentación, la rúbrica debe ser compartida con los estudiantes, para que ellos sean partícipes de su proceso de evaluación. En esta línea, se recomienda explicar en clase qué es una rúbrica y cómo funciona; mostrar ejemplos que correspondan a trabajos realizados; y debatir con los alumnos los criterios para que ellos entiendan los niveles de calidad y sepan qué se espera (Anijovich, 2011). También es aconsejable que los estudiantes utilicen la rúbrica para evaluar tareas propias o realizadas por sus compañeros. De esta manera, los estudiantes no solo comprenden el funcionamiento de la rúbrica, sino que incorporan los criterios de calidad. Una vez que docentes y estudiantes se habitúan a trabajar con rúbricas, la retroalimentación es muy beneficiosa y completa, y el trabajo del docente se agiliza en gran medida.

A continuación, se presenta una rúbrica que permite evaluar tanto el producto (traducción) como el proceso (identificación y solución de problemas de traducción). Una vez revisada la

traducción, el docente debe sombrear la casilla que mejor describe el nivel del trabajo para cada uno de los criterios de evaluación.

<div style="text-align: center;">Niveles</div> <div style="text-align: center;">Criterios de evaluación</div>	Excelente	Bueno	Mejorable	Insuficiente
<b>Adecuación al encargo</b>	El texto meta se adecúa al encargo de traducción y el público al que va dirigido. Se respeta la función textual y las convenciones del género textual. Las elecciones léxicas están de acuerdo con el tema y la función del texto. El tratamiento de las referencias culturales es coherente con el	El texto meta se adecúa al encargo de traducción y el público al que va dirigido. Se respeta la función textual. Se observan inadecuaciones leves en relación con el género textual y las opciones léxicas. El tratamiento de las referencias culturales es coherente con el	El texto meta intenta adecuarse al encargo de traducción y el público al que va dirigido. Se observan inadecuaciones leves y moderadas en cuanto a la función textual, el género y las opciones léxicas. El tratamiento de las referencias culturales se puede considerar apropiado.	El texto meta no contempla el encargo de traducción ni el público previsto. El texto fue traducido sin tener en cuenta su función textual ni su género. El tratamiento de las referencias culturales no es coherente con el encargo de traducción.

	encargo de traducción.	encargo de traducción.		
<b>Redacción, corrección lingüística y presencia de interferencias lingüísticas</b>	La redacción fluye con naturalidad. Buen encadenamiento discursivo; se observa coherencia y cohesión. La traducción presenta algunos errores leves de normativa o de sintaxis que pueden considerarse admisibles. La traducción no presenta interferencias lingüísticas ni calcos sintácticos. La traducción no presenta errores de ortografía.	La redacción fluye con naturalidad. En general, hay un buen encadenamiento discursivo y el texto tiene coherencia y cohesión. Sin embargo, se observa algún error moderado de normativa o de sintaxis. La traducción puede presentar instancias de interferencias lingüísticas leves. La traducción no presenta errores de ortografía.	La redacción presenta un estilo pesado, telegráfico o una formulación poco clara. Falta coherencia y cohesión en los encadenamientos discursivos. Se observan errores moderados de normativa o de sintaxis. La traducción presenta interferencias lingüísticas y calcos que se consideran errores moderados de traducción. La traducción no presenta errores de ortografía.	La redacción presenta un estilo pesado, telegráfico o una formulación poco clara. Falta coherencia y cohesión en los encadenamientos discursivos. Se observan errores moderados y graves de normativa o de sintaxis. La traducción presenta instancias de interferencias lingüísticas y calcos innecesarios que se consideran errores graves de traducción. La traducción puede presentar errores de ortografía.

<b>Reformulación del sentido</b>	La traducción no presenta errores de sentido de conformidad con el encargo de traducción. No se observan omisiones ni adiciones injustificadas.	La traducción no presenta errores de sentido graves. Puede incluir algún error de NMS o adiciones y omisiones leves.	La traducción presenta errores de sentido moderados y puede incluir también errores de NMS, omisiones o adiciones que no pueden justificarse según el encargo.	La traducción presenta omisiones, adiciones o intromisiones que no pueden justificarse según el encargo. La traducción contiene interpretaciones inexactas que pueden considerarse errores graves.
<b>Estrategias de traducción</b>  (Identificación y solución de problemas de traducción)	El texto meta demuestra habilidad en la aplicación de estrategias de traducción y soluciones creativas en la resolución de los problemas de traducción. Se evidencia un uso habilidoso de las fuentes de consulta.	El texto meta demuestra que se han identificado y resuelto los problemas de traducción aplicando estrategias acertadas. No se observan errores obvios en la selección de las	El texto meta demuestra que no todos los problemas de traducción fueron identificados o resueltos aplicando estrategias de traducción apropiadas. Las fuentes de consulta seleccionadas no resultan apropiadas	El texto meta demuestra que no todos los problemas de traducción fueron identificados o resueltos aplicando estrategias de traducción apropiadas. Las fuentes de consulta seleccionadas no son apropiadas ni confiables.

		fuentes de consulta.	o confiables en todos los casos.	
--	--	-------------------------	-------------------------------------	--

*Cuadro 1. Rúbrica de evaluación*

De acuerdo con Ravela, Picaroni y Loureiro (2017, p. 200), la primera cuestión que tenemos que plantearnos al elaborar una rúbrica es determinar qué esperamos que nuestros estudiantes sean capaces de hacer. En consonancia con esta recomendación, se puede observar que el nivel más alto (excelente) incluye errores “admisibles” porque, de lo contrario, nunca podríamos tener un estudiante que alcance el nivel máximo de corrección. De ahí que se incluyeran enunciados del tipo “La traducción presenta algunos errores leves de normativa o de sintaxis que pueden considerarse admisibles”.

Para que el estudiante pueda comprender la taxonomía de errores enunciados en la rúbrica, se sugiere acompañar la rúbrica con un baremo analítico. Para la rúbrica anterior (Cuadro 1), proponemos utilizar el siguiente baremo (adaptado de Hurtado, 1995):

<b>Tipo de error</b>	<b>Descripción</b>
<b>Faltas que afectan la atribución de sentido</b>	
No mismo sentido (NMS) <sup>10</sup>	Ambigüedad, matiz no reproducido, error dentro del mismo campo semántico, etc.
Falso sentido	El mensaje del texto fuente se ve alterado o tergiversado en el texto meta.
Sinsentido	Absurdo, incoherente, incomprensible.
Contrasentido	El texto meta dice lo contrario que dice el texto fuente.

<sup>10</sup> El rótulo “no mismo sentido” se toma del baremo de Hurtado Albir (1995).

Omisión	El texto meta no incluye elementos de sentido del texto fuente.
Adición	El texto incluye elementos de sentido que no están presentes en el texto fuente.
<b>Faltas que afectan la lengua meta</b>	
Tipografía	Errores de puntuación, negritas, bastardillas.
Ortografía	Faltas de ortografía.
Léxico	Barbarismos, usos inadecuados o poco precisos, combinaciones léxicas, elección errónea de léxico.
Gramática	Errores sintácticos y morfológicos.
Interferencia lingüística	Calcos léxicos y sintácticos.
Textual	Incoherencia, falta de lógica, mal encadenamiento discursivo, uso inadecuado de los conectores.
Estilo	Estilo telegráfico, formulación poco clara, redundancias y repeticiones innecesarias, falta de riqueza expresiva.
<b>Faltas que afectan la funcionalidad</b>	
Encargo	Errores que perjudican la finalidad de la traducción o no cumplen las instrucciones del encargo. Método de traducción mal elegido; alusiones extralingüísticas y referencias culturales no resueltas; referencias intertextuales no resueltas. Inadecuaciones relacionadas con el género textual.

*Cuadro 2. Baremo de corrección*

El baremo facilita que los estudiantes adquieran el metalenguaje (encargo, texto fuente, texto meta, género textual, error de sentido, error de NMS, etc.). Al conocer el metalenguaje, los descriptores resultan claros para los estudiantes y, por lo tanto, pueden comprender cada nivel de la rúbrica. Asimismo, cabría destacar que, según el nivel de los estudiantes, la rúbrica puede utilizarse también para las tareas de autoevaluación. Recordemos que un objetivo fundamental de

la evaluación para el aprendizaje es progresar hacia un trabajo en el aula en el que los estudiantes aprendan a juzgar la calidad de su propio trabajo y la de sus compañeros (Stobart 2010).

De acuerdo con lo que proponen Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), la rúbrica constituye una forma de reemplazar a las notas como instancia de retroalimentación y, al tratarse de una devolución cualitativa, se evita discutir sobre calificaciones, y se pone el acento en las características concretas del trabajo realizado. La invitación a compartir los criterios de evaluación (explicitados en la rúbrica) y la taxonomía de errores (baremo) apunta a develar la opacidad para que los estudiantes conozcan cuáles son los aspectos importantes y sobre qué base y criterios serán evaluados. El papel de la rúbrica consiste en hacer evidentes o transparentes los aspectos que es necesario observar y valorar en la tarea de traducción.

### **Conclusiones**

Al hablar de evaluación formativa hacemos referencia a todo el proceso que tiene como objetivo mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje, pues sus resultados inciden necesariamente en la mejora de la práctica docente y en el progreso del aprendizaje del estudiante. Uno de los motivos por los que necesitamos evaluar es para saber qué es lo que están aprendiendo nuestros estudiantes; en este sentido, la evaluación formativa permite identificar lo que se ha aprendido efectivamente y de qué manera va progresando el aprendizaje. Como sostiene López Pastor (2009:36), “existen razones poderosas y evidencias empíricas que parecen indicar que la evaluación formativa y compartida debería ser la forma predominante de llevar a cabo la evaluación en la universidad, en vez de ser un sistema marginal y minoritario”. En esta comunicación, se han presentado las ventajas del portfolio como posible instrumento para

implementar en la enseñanza de la traducción con miras a fomentar la evaluación formativa. Al mismo tiempo, se ha destacado la utilidad del portfolio para la evaluación de las distintas subcompetencias de la traducción. Más aún, se ha señalado que el trabajo con portfolios ofrece un beneficio pedagógico adicional, en tanto implica una reformulación de las estrategias didácticas y supone un proceso de reflexión continuo sobre la propia práctica docente. Con el fin de ofrecer propuestas para agilizar y sistematizar la corrección, se ha mostrado que tanto los baremos como las rúbricas tienen ventajas, ya que permiten aunar criterios entre los docentes, favorecen la reducción de la subjetividad en tanto transparentan los criterios de evaluación y, por lo tanto, aumentan la fiabilidad de la evaluación (Waddington, 1999; Firmenich Montserrat, 2014). No obstante, cabe destacar que es necesario seguir explorando otros instrumentos y asistentes de evaluación no solo para diversificar las opciones –y complementar la prueba de traducción como único instrumento que parece válido para la mayoría de los profesores y que solo permite evaluar la calidad de un producto final– sino también para poder medir el progreso en todas las subcompetencias que componen la macrocompetencia de la traducción.



## Referencias

- ALLAL, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. En P. Peterson, E. Baker & B. McGraw (Ed.). *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3: 348-352. Oxford, UK: Elsevier.
- ANDRADE, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and self-regulation of learning. En ANDRADE, H. y CIZEK, G. (ed.). *Handbook of Formative Assessment* (90-105). Nueva York: Routledge.
- ANIJOVICH, R. y GONZALEZ, C. (2011). *Evaluar para aprender*. Aique Educación.
- ANIJOVICH, R. y CAPPELLETTI, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- BARBERÁ GREGORI, E. y DE MARTÍN ROJO, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Editorial UOC
- CAMILLONI, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. En *Quehacer Educativo, Revista de la federación uruguaya de magisterio*, año XIV, n.º 68: 6-12.
- COLINA, S. (2003): *Translation teaching: From research to the classroom*. McGraw Hill.
- FERNÁNDEZ POLO, F., y M. CAL. (2011). Learning translation through the use of portfolios: Description of an experience». En *@tic. Revista d'innovació educativa* 7: 44–51.
- FIRMENICH MONSERRAT, S. (2014). Evaluación de traducciones con fines pedagógicos, Trabajo final de Máster. Universidad Jaume I. Castellón de la Plana, España. Recuperado de: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/112660/TFM\\_2013\\_firmenichS.pdf?sequence=4&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/112660/TFM_2013_firmenichS.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- GALÁN-MAÑAS, A. (2009). La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial, tesis doctoral dirigida por Hurtado Albir, Amparo, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Av. Alicia Moreau de Justo 1300. Puerto Madero. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. C1107AAZ.  
Teléfono: (011) 4349-0200 c. e.: [depto\\_lenguas@uca.edu.ar](mailto:depto_lenguas@uca.edu.ar)

- HURTADO ALBIR, AMPARO (1995). La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. En P. FERNÁNDEZ (Ed.) *Perspectivas de la traducción*. Universidad de Valladolid.
- HURTADO, A. (2007). Competence-Based Curriculum Design for Training Translators. En *The Interpreter and Translator Trainer* 1 (2): 163–195.  
doi:10.1080/1750399X.2007.10798757
- HURTADO ALBIR, AMPARO (2013): *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. 6.<sup>a</sup> edición. Madrid: Cátedra.
- HURTADO ALBIR, A. (2015). The acquisition of translation competence. competences, tasks, and assessment in translator training. En *Meta*, 60 (2), 256–280.  
<https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- KELLY, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. En *Puentes n.º 1*.
- KELLY, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. St.Jerome.
- LÓPEZ PASTOR, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea Ediciones.
- MORALES, P. 1995. *La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- NICOL, D. y MACFARLANE-DICK, D. (2006). Formative Assessment and Self-regulated Learning: a Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. En *Studies in Higher Education*, 31:2, 199-218.
- NORD, CHRISTIANE (1991). *Text analysis in translation. Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Rodopi.

- NORD, CHRISTIANE (1997). *Translating as a purposeful activity. Functionalist approaches explained*. St. Jerome.
- NORD, CHRISTIANE (2005). *Text analysis in translation: Theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. Rodopi.
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- PRESAS, M. (1996). *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*, tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/5273?show=full>
- RAVELA, P., PICARONI, B., LOUREIRO, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Editorial Magro.
- RICO, C. (2010). Translator training in the European higher education area: Curriculum design for the Bologna Process. En *The Interpreter and Translator Trainer* 4 (1): 89–114. doi:10.1080/1750399X.2010.10798798.
- ROJAS, O. (2004). El portafolio y la evaluación del proceso de traducción. En *Letras I* (36): 27–64.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- WADDINGTON, C. (1999). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Univ. Pontificia Comillas.