

La evaluación resulta fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero los estudios sobre este tema en didáctica de la traducción continúan siendo limitados. El presente estudio de caso de carácter exploratorio aborda las creencias y las prácticas docentes de un grupo de profesores de una universidad española en torno a la evaluación. El instrumento de recogida de datos ha sido la entrevista cualitativa. Los resultados indican que la docencia en traducción en este contexto responde a una dinámica de aula asentada, los medios de evaluación son poco variados y el examen sigue siendo un medio de evaluación casi imprescindible. La evaluación sumativa es generalizada, mientras que el componente formativo resulta limitado, también debido a algunas características contextuales. Estos resultados apuntan a la necesidad de profundizar en esta línea de investigación, ya que los elementos susceptibles de mejorar la docencia en traducción solo pueden definirse a partir de su descripción previa.

**PALABRAS CLAVE:** creencias, docentes, didáctica de la traducción, evaluación, modos de evaluación, examen.

# Creencias y prácticas de los docentes de traducción en torno a la evaluación: estudio exploratorio

MARIA DOLORS CAÑADA PUJOLS

*Universitat Pompeu Fabra*

ORCID: 0000-0002-8204-1679

GEMMA ANDÚJAR MORENO

*Universitat Pompeu Fabra*

ORCID: 0000-0003-3966-2717

## ***Translation Instructor's Beliefs and Practices Regarding Assessment: An Exploratory Study***

*Assessment plays a key role in teaching and learning processes, but studies on this topic in translation teaching are still scarce. This exploratory case study addresses the beliefs and teaching practices of a group of teachers at a Spanish university regarding assessment. Qualitative interviews were the data collection instrument used. The results show that translation teaching in this context responds to an established classroom dynamic, the means of assessment are not varied, and the exam is still almost essential. Summative assessment is widespread, whereas the formative component is limited, also due to certain contextual constraints. These results point to the need to delve into this line of research, since the elements likely to improve translation teaching can only be defined on the basis of their prior description.*

**KEY WORDS:** *beliefs, lecturers, translation training, assessment, modes of assessment, exam.*

216 **1. INTRODUCCIÓN**

La evaluación es un elemento central en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje, también en la educación superior. No se corresponde, como algunos piensan, con aquellas actividades que se hacen al final de una unidad, una secuencia o un curso, sino que debe estar presente a lo largo de todo el proceso formativo e integrado en él (Purpura, 2016; Chiappe et al., 2016). Como señala James P. Lantolf (2009), hasta hace poco, la evaluación funcionaba como una actividad hasta cierto punto independiente de la enseñanza. Sin embargo, en la actualidad está plenamente aceptado que no solo es necesario considerar conjuntamente estos dos aspectos del proceso de aprendizaje, sino que adoptar este enfoque aporta innegables ventajas. Como afirma

Lev Semonovich Vygotsky, “effective instruction entails, and in fact is not possible, without assessment and, by the same token, assessment is not feasible without instruction, and therefore as with production and consumption they are both moments of a single process” (Lantolf, 2009, p. 356).

El contexto universitario en el que nos situamos para esta investigación exploratoria es el de la didáctica de la traducción. La tendencia actual de los estudios sobre evaluación en nuestra disciplina es tratar de desarrollar una evaluación que supere la mera función certificadora y que fomente su componente formativo (Hurtado Albir, 2019; Kelly, 2005; Kiraly, 2014, entre otros). Nuestro trabajo se sitúa en esta línea de investigación y se propone profundizar en el pensamiento de los docentes en cuanto a la evaluación, un aspecto abordado tangencialmente en estudios como Philippe Gardy (2016), Elsa Huertas Barros y Juliet Vine (2018a, 2018b y 2019) o Stefano Pavani (2016), por citar algunos. Mediante entrevistas en profundidad, nos proponemos conocer cómo

enfocan la evaluación de sus asignaturas un grupo de docentes de un centro determinado y cómo justifican sus decisiones.

El estudio de las creencias de docentes y estudiantes es un ámbito de investigación fructífero en disciplinas afines a la nuestra, como la didáctica de la lengua y de la literatura. Antonio Mendoza Fillola (2011) lo describe como el estudio de las “creencias, ideas, conceptos, supuestos, en suma, (...) sobre los diversos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en que participan” (Mendoza Fillola, 2011. p. 42). Las creencias docentes se refieren a un conjunto de constructos subjetivos que definen la estructura y el contenido de los estados mentales de estos profesionales acerca de su trabajo, sus roles y responsabilidades, de los estudiantes y de la materia. No existe unanimidad entre los autores en cuanto a la definición del concepto. Algunos investigadores (Yung *et al.* 2013; Verloop *et al.*, 2001), por ejemplo, adoptan una visión integrada que defiende que los componentes de las creencias, el conocimiento, las intuiciones y las percepciones están íntimamente relacionados e incluso superpuestos en la mente de los docentes. Adoptamos, en este trabajo un enfoque amplio como el de Xiangdong Li (2018) y consideramos que las creencias incluyen tanto creencias como conocimientos y actitudes. El interés de esta mirada radica en que existe una estrecha relación entre creencias y práctica docente (Munita, 2013) y que solo mediante una descripción previa se podrá conocer en qué aspectos es posible una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como afirma Li (2018, p. 137), “Teaching beliefs influence how teachers behave, act and make decisions in the classroom, including curricular choices, instructional approaches and assessment formats (Basturkmen, 2012; Donaghue, 2003; Pajares, 1992)”. Concretamente, las preguntas de investigación a las que nos proponemos responder son las siguientes:

- ¿Qué creencias tienen los docentes de traducción sobre el proceso de evaluación?
- ¿Qué medios de evaluación utilizan en las asignaturas que imparten y cómo los justifican?

Antes de dar respuesta a estas preguntas, revisaremos algunos de los conceptos que sustentan nuestra aproximación a las creencias de los docentes.

## 2. LA EVALUACIÓN EN EL PUNTO DE MIRA

En el ámbito universitario español, existe un antes y un después de la Declaración de Bolonia de 1999 gracias a la cual el estudiante se convierte en el centro del proceso de aprendizaje y la enseñanza pasa a ser competencial (Delgado García y Oliver Cuello, 2009). En este contexto, se produce un replanteamiento de las metodologías docentes y, paralelamente, de los procedimientos e instrumentos de evaluación (Calvo Bernardino y Mingorance Arnáiz, 2010). El campo de la traducción no es ajeno a esta profunda transformación, como demuestran las premonitorias palabras de Orozco-Jutorán en 2006: “Es necesario que las instituciones y los docentes prestemos a la evaluación la atención que se merece y seamos más creativos para ofrecer soluciones imaginativas a la situación educativa que se nos presenta que, a todas luces, va a sufrir grandes transformaciones en los próximos años” (Orozco-Jutorán, 2006, p. 66). En particular, como señala esta misma autora (2006: 47), el interés de los investigadores se ha centrado principalmente en el análisis del error y en la elaboración de baremos de corrección. Ello se debe a la propia naturaleza subjetiva de la traducción y al lógico deseo de diseñar sistemas de evaluación más objetivos que palfen la falta de criterios universalmente aceptados.

Con la implantación y posterior consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior y la

generalización de los modelos competenciales, la evaluación deja de centrarse en la certificación para concebirse como parte intrínseca del proceso de aprendizaje, en la línea de los postulados de Lantolf (2009) mencionados anteriormente. Como consecuencia, en el nivel universitario se promueve una evaluación continua, en un momento en el que en la universidad era mayoritaria una única modalidad de evaluar: un examen final cuya naturaleza a menudo desconocían los estudiantes (Ortiz Martínez *et al.*, 2019). En el ámbito de la traducción, en particular, el fomento de la evaluación continua implica poner en tela de juicio la evaluación tradicional orientada únicamente hacia el producto (un examen donde se traduce un texto durante un tiempo limitado, con o sin recursos de consulta), puesto que se considera que no refleja adecuadamente el grado de consecución de los objetivos de aprendizaje planteados en los modelos competenciales (Huertas Barros y Vine, 2018b). Como afirman Anabel Galán-Mañas y Amparo Hurtado Albir (2015, p. 70): “It does not offer sufficient information on the extent of the student’s TC [translation competence]. It reveals nothing about the process students have followed, the problems they have identified, the (internal and external) strategies they have used or their implicit knowledge where translation is concerned”.

Lesley Le Grange y Chris Reddy (1998, p. 11) consideran que la evaluación continua implica “the assessment of the whole learner on an ongoing basis over a period of time where cumulative judgments of the learner’s abilities in specific areas are made in order to facilitate further positive learning”. Sin embargo, Antonio Calvo Bernardino y Cristina Mingorance Arnáiz (2010) recuerdan que la evaluación continua se ha identificado a menudo con la realización de un mayor número de pruebas, repartidas durante el curso de una manera más o menos homogénea de

218 modo que la calificación final se limita al cálculo de las notas obtenidas en esas pruebas (evaluación sumativa). Esta evaluación sumativa sigue teniendo un importante peso en la didáctica de la traducción, pero se aborda actualmente desde una perspectiva multidimensional (Hurtado Albir y Pavani, 2018). Para cada competencia evaluada, es necesario describir indicadores de logro para los resultados de aprendizaje que se plantean, así como diseñar criterios, medios e instrumentos de evaluación. Huertas Barros y Vine (2018b, p. 7) sintetizan las propuestas de algunos autores para diversificar los medios de evaluación: “diagnostic questionnaires, questionnaires on translation problems or translation knowledge, reflective diaries, reports on tasks performed (a translation, a discussion, a group activity, etc.), translation process recordings of students or professionals while they are translating, peer and self-assessment and students’ learning portfolios (González Davies, 2004; Kelly, 2005; Hurtado Albir, 2007, 2015a, 2015b; Way, 2008 2009, 2014; Galán-Mañas y Hurtado Albir 2015)”. Este planteamiento brinda una mirada más amplia sobre el proceso y el producto, algo que no puede lograrse con un examen tradicional exclusivamente (Galán-Mañas y Hurtado Albir 2015; Hurtado Albir y Pavani 2018: 26-27).

Desde una perspectiva de la evaluación orientada al aprendizaje y a la autonomía de los estudiantes, esta no debería ser únicamente “continua” sino que debería ser también “formativa” y estar dirigida a la autorregulación de los aprendices (Clark, 2012). A favor de este enfoque se pronuncian traductólogos como Donald Kiraly (2014), María González Davies (2004), Dorothy Kelly (2005), Sonia Colina (2008) o Hurtado Albir (2019), entre otros muchos. Se trata, pues, de que el docente recopile evidencias del aprendizaje de su alumnado y, en base a las necesidades detectadas, adapte su instrucción para satisfa-

cerlas (Granberg *et al.*, 2021). Pero, como concluyen Jackie Xiu Yan *et al.* (2015), el éxito de la evaluación formativa depende de cómo los docentes perciban e implementen las distintas actividades de evaluación en las aulas, lo que está directamente relacionado con sus creencias. En la actualidad, “la evaluación formativa se ha convertido en uno de los referentes fundamentales para el desarrollo y mejora de procesos de aprendizaje eficaces con el alumnado” (Pérez-Pueyo *et al.*, 2019), independientemente del hecho de que las tareas se puedan orientar también hacia una evaluación sumativa. Neus Sanmartí *et al.* (2020, p. 42) definen la evaluación formativa como “la modalidad de evaluación que tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su objetivo es identificar las dificultades y los progresos de aprendizaje de los estudiantes, para poder adaptar el proceso didáctico (...) a las necesidades de aprendizaje del alumnado. Tiene una finalidad reguladora del aprendizaje y de la enseñanza”.

En cuanto a la relación existente entre modalidad de evaluación y rendimiento académico, distintas investigaciones muestran que los sistemas de evaluación formativa influyen positivamente en la mejora del rendimiento del alumnado, si se compara con sistemas más tradicionales de evaluación y calificación (Buelin *et al.*, 2019; Calvo Bernardino y Mingorance Arnáiz, 2010; Fraile Aranda, 2012). Así, la evaluación formativa es necesaria para tomar decisiones, porque genera oportunidades de mejora, pone a prueba los conocimientos, reconoce los puntos fuertes y débiles de estudiantes y profesores y desarrolla habilidades metacognitivas. En definitiva, ofrece una orientación concreta para corregir de forma permanente y continua, por lo que produce un cambio significativo (Cobeña *et al.*, 2021, p. 138). Buelin *et al.* (2019, p. 22) comparten esta conclusión y afirman que “la evaluación formativa se ha vinculado con efectos profundos, positivos

y duraderos en el aprendizaje, así como con aulas eficaces y atractivas”. Los datos recogidos en este estudio han de permitirnos ver qué tipo de evaluación implementan los docentes de traducción y si esa evaluación es o no formativa.

### 3. MÉTODO

Aunque son abundantes los trabajos sobre creencias basados en metodologías cuantitativas (Martín-Macho Harrison y Neira-Piñeiro, 2020), nuestro trabajo se sitúa en el paradigma cualitativo y adopta una perspectiva hermenéutico-interpretativa. Además, se trata de un estudio de caso, de carácter exploratorio, que deberá ser completado con investigaciones posteriores. Presentaremos en primer lugar el contexto en el que se han recogido los datos.

#### 3.1. El contexto

La investigación se enmarca en el grado en traducción e interpretación de una universidad española y, más concretamente, se centra en las creencias de los profesores sobre los procesos de evaluación que contemplan en sus asignaturas: qué tipo de evaluación aplican, qué medios emplean para ello y cómo justifican las decisiones que toman.

En la facultad donde se imparte este grado, la docencia de las asignaturas es trimestral, con alternancia de sesiones plenas (de “grupo grande”) y sesiones en grupo reducido (de “seminario”). El número de grupos grandes y seminarios en cada asignatura depende del volumen de estudiantes matriculados y de la combinación lingüística<sup>1</sup>; también es diverso el número de docentes que participan en ellas y

su perfil (académico o profesional). El responsable último de la asignatura siempre es quien tiene asignado el grupo grande: se encarga del diseño, la planificación, el seguimiento y la evaluación, así como de la coordinación de todos los docentes implicados.

#### 3.2. Procedimientos de recogida de datos

El procedimiento principal de recogida de datos ha sido la entrevista cualitativa (Holter *et al.* 2019), puesto que es el que permite acceder a los valores subjetivos y significativos de las personas entrevistadas, objetivo del presente estudio. Se realizaron entrevistas en profundidad a catorce profesores durante los cursos 2020-2021 y 2021-2022.

Los entrevistados fueron los que respondieron a la invitación de las investigadoras para participar en el estudio. Utilizamos un guion básico con algunas preguntas alrededor del tema de la investigación, lo suficientemente abierto para favorecer la reflexión y la interacción sobre otros temas relacionados con el foco principal. Podemos sintetizar ese guion en los siguientes puntos:

- Preguntas introductorias: formación, experiencia docente, participación en el diseño de las asignaturas.
- Evaluación: objetivos, actividades, medios de evaluación.
- Retroalimentación: diseño, criterios y previsiones de reutilización.

Por otra parte, el hecho de que la entrevistadora fuera una colega de la facultad facilitó el *rapport* (Taylor y Bogdan, 1987) con los entrevistados, un *rapport* que Matthew T. Prior (2018) establece en términos de afiliación y empatía. El corpus tiene una duración de 10 horas y 38 minutos. Las entrevistas se transcribieron *ad verbatim* para su análisis.

<sup>1</sup> Los estudiantes traducen/interpretan desde el inglés, el francés y la lengua de signos catalana hacia el catalán y el español.

Tabla 1. Perfil de los participantes.

Seudónimo	Género	Formación	Categoría profesional
Aitana	M	Doctorado	Asociada
Belén	M	Doctorado	Lectora*
Gina	M	Doctorado	Contratada doctora
Isabel	M	Doctorado	Postdoc
Jacqueline	M	Doctorado	Titular
Julián	H	Máster	Asociado
Leonor	M	Máster	Asociada
Lucas	H	Doctorado	Titular
Marc	H	Máster	Asociado
Mercè	M	Doctorado	Lectora
Mireia	M	Doctorado	Contratada doctora
Mònica	M	Doctorado	Contratada doctora
Pedro	H	Doctorado	Asociado
Valèria	M	Doctorado	Asociada

\*Equivalente catalán de la categoría “profesor ayudante doctor”.

### 3.3. Los informantes

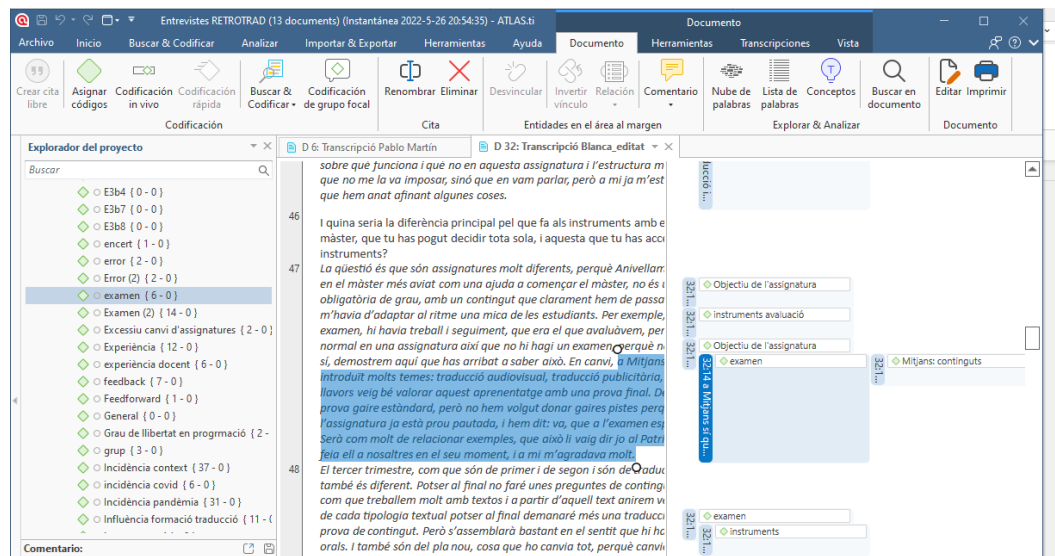
Como se observa en la Tabla 1, la muestra de informantes es heterogénea en cuanto a género, categoría profesional y nivel de estudios; también hay diferencias en cuanto a experiencia docente (no reflejadas en la tabla), ya que incluye a profesores con una larga trayectoria académica y a otros con menos experiencia.

La proporción de 7/2 entre mujeres y hombres es coherente con el contexto, dada la mayor presencia de mujeres en el ámbito de las humanidades en nuestro país. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado para participar en la investigación y ser grabados.

### 3.4. Análisis de contenido

Mediante el uso del programa Atlas.ti, se aplicó un análisis de contenido (Krippendorff, 2018) a las entrevistas grabadas y transcritas. La primera etapa consistió en un proceso inductivo de codificación para fragmentar la información recabada y organizarla en categorías. De forma independiente, las dos autoras identificaron las categorías recurrentes en los datos de las entrevistas (previamente transcritas), y luego las discutieron y acotaron. Dado que las entrevistas se diseñaron según el objetivo de la investigación, las categorías de análisis principales giraron en torno a la evaluación: calificación, objetividad, exámenes,

FIGURA 1. Ejemplo de codificación de los datos con Atlas.ti.



experiencia, etc. Puesto que los datos no se conciben como muestra representativa de una población, el proceso de codificación adoptado resulta suficientemente fiable (Krippendorff, 2018).

A modo ilustrativo, en la Figura 1 se pueden ver algunos de los códigos aplicados.

Una vez acordadas las categorías, se anotó el corpus y se recuperaron las citas asociadas a cada categoría para establecer las relaciones e interpretaciones que se expondrán en el apartado de resultados. Para responder a la primera pregunta de investigación (¿Qué creencias tienen los docentes de traducción sobre el proceso de evaluación?), se seleccionaron todas las unidades de análisis codificadas con las etiquetas “evaluación”, “actividades evaluables”, “retroalimentación”, “sistema de corrección”, “coevaluación”, “autoevaluación”, “criterios”, etc. Para responder a la segunda pregunta (¿Qué medios de evaluación utilizan en las asignaturas que imparten y cómo los justifican?),

se seleccionaron las citas correspondientes a los códigos: “examen”, “condiciones exámenes”, “notas”, “recursos”, “uso de rúbricas”.

Una vez expuesta la metodología de recogida y tratamiento de los datos, en el siguiente apartado presentaremos los resultados que nos permitirán responder a las preguntas de investigación.

#### 4. RESULTADOS

Todas las asignaturas de traducción que se imparten en la facultad contemplan una evaluación en la que la calificación final se obtiene a partir de las notas parciales obtenidas en diversas actividades evaluables, entre las que se puede incluir o no un examen. El sistema de evaluación es, pues, sumativo: cada actividad evaluable tiene una ponderación para el cálculo de la calificación final. En este contexto, dependerá de cada docente decidir si los procesos de

222 evaluación tienen un componente formativo y, si es así, en qué medida, pues como hemos mencionado, la finalidad de las tareas evaluables es principalmente la obtención de un porcentaje de la calificación final. En cuanto al examen, tiene solo una función sumativa. Lo más habitual es recurrir a dos o tres prácticas<sup>2</sup> calificables, junto con un examen final. Otros medios de evaluación pueden ser la participación en el aula, ejercicios de traducción a la vista, defensas de traducciones o presentaciones orales. Una vez examinados el tipo de evaluación y los medios con que se implementa, presentamos los datos obtenidos en las entrevistas.

#### 4.1. La dificultad de evaluar traducciones

Los adjetivos que más utilizan los docentes para caracterizar el proceso de evaluación de traducciones son “complejo” y “subjetivo”. La tarea es complicada debido, en primer lugar, a la naturaleza misma de la traducción, en la que el resultado no es único, sino que “puede ser blanco, gris oscuro, gris menos oscuro, gris con distintas tonalidades” (Gina). Además, también puede resultar complejo el hecho de que la evaluación de los estudiantes tiene lugar en un proceso formativo en el que se pueden considerar, como en muchas otras disciplinas, distintos aspectos ajenos a calidad intrínseca de la traducción: “Tengo muchos dilemas con esto, muchos, porque a veces pienso debería ser más estricta para que entiendan que es muy importante lo que hacemos

<sup>2</sup> El término “prácticas” alude a actividades calificables que implican poner en práctica aprendizajes adquiridos en situaciones más o menos similares a las trabajadas en el aula. Se realizan de forma individual o grupal y van ligadas a producciones de los estudiantes como, por ejemplo, traducciones que responden a encargos diversos, traducciones comentadas, justificación de opciones de traducción, análisis de un texto y su traducción, etc. (Andújar Moreno y Cañada Pujols, 2020: 57)

y que deben ser exigentes y otras veces pienso... uah, pero están aprendiendo todavía, hay un esfuerzo, y la verdad, sinceramente, me cuesta mucho encontrar (...) lo que es justo para evaluar a los estudiantes” (Aitana)<sup>3</sup>. Estas reflexiones de Aitana tienen obviamente relación con la retroalimentación que reciben los estudiantes, que puede llevarles a tener una imagen (in)exacta de la calidad de su propuesta.

En segundo lugar, evaluar traducciones resulta complejo porque los profesores persiguen la objetividad como respuesta a las necesidades o exigencias de los estudiantes: “Corregir es muy complicado porque tienes que ser muy objetivo” (Marc), a lo que Gina añade: “Es muy difícil asignar [una nota] de manera objetiva; lo que reclama el estudiante es siempre la objetividad del profesor, siempre”. De los datos se desprende la preocupación de los docentes por justificar tanto su retroalimentación como las calificaciones que proporcionan simultáneamente a los estudiantes. Aitana, por ejemplo, afirma que intenta “que sea lo más objetivo posible porque si no es muy difícil justificar una calificación en una traducción”. En esta perspectiva, Mireia considera que la principal complejidad corresponde a las explicaciones que debe dar a los alumnos: “Cuesta mucho a veces decir por qué es mejor esta frase y no esta otra cuando no hay un argumento gramatical (...) hay cosas como... que no son argumentos, digamos, científicos, ¿no? Como la naturalidad, la... ¡Yo qué sé!” (Mireia). En la misma línea, Aitana, cuestiona el concepto mismo de “subjetividad” que implica en ocasiones percepciones erróneas por parte de los estudiantes: “Porque en traducción hay muchas cosas que parecen subjetivas y que a veces no lo son. Los estudiantes lo ven como subjetivo.

<sup>3</sup> Hemos traducido al español los fragmentos de las entrevistas realizadas en catalán.



Entonces yo quiero que aprendan a no hacer, por ejemplo, calcos de frecuencia y cositas así. Para no pelearme, digo que no afectan a la nota (...) porque, ya lo sabes, ven la nota y pues yo no estoy de acuerdo con eso y se cabrean” (Aitana).

Ese deseo de objetividad y los requerimientos de los estudiantes pueden llevar a los docentes a sentir cierta inseguridad; en palabras de Mònica: “Pues te sientes más [insegura]... Te faltan como más argumentos que sean lo bastante claros para que el estudiante se quede convencido (...). Y entonces tienes que buscar, pues eso, argumentos que a veces son un poco débiles, si los comparas con algo más científico”. También Pedro usa el término *científico* atenuado por el adverbio *casi* cuando se refiere a la objetividad que persigue; esa motivación le lleva a aplicar un baremo de corrección que, para él, es la manera de no “corregir de manera intuitiva”. Se trata del mismo motivo aducido por Jacqueline para aplicar un baremo de corrección y calificación, que considera particularmente útil en casos, como el suyo, en los que distintos docentes participan en la evaluación: “Me parecía que debía intentar homogeneizar esto, un poco. Y, entonces, una forma de homogeneizar esto (...) es categorizar cosas. De modo que, si tienes veinte puntos, pero sólo hay seis puntos en una categoría, seis puntos en otra, dos en otra, dos en otra y dos en otra, y todo el mundo tiene que seguir esto. La variación [todavía] existe, pero es mucho menor” (Jacqueline).

Sin embargo, esa subjetividad se ve acentuada por algunos factores directamente relacionados con las creencias de los docentes. En primer lugar, el concepto de “gravedad” de los errores, que es, obviamente, subjetivo; lo que cada docente considera más o menos grave tiene que ver con distintos aspectos de la traducción: contrasentidos, desviaciones del sentido, errores de comprensión, problemas de ortografía, errores léxicos, etc. Mònica, por ejemplo, considera que

en una asignatura de traducción jurídica una falta de ortografía es mucho más sancionable que un problema de terminología, porque la primera se da por sabida y la segunda forma parte de la instrucción de la asignatura.

En segundo lugar, el docente corrige una traducción, la mayoría de las veces, individual; la calificación que otorgue al estudiante se debería limitar, si se quiere ser objetivo, a la producción concreta que corrige. Sin embargo, en ocasiones, la evaluación/calificación depende no solo de la calidad de la traducción en sí misma sino del desempeño del conjunto del grupo-clase, por lo que el criterio de objetividad desaparece. Por ejemplo, Mercè, en un primer momento, devuelve las traducciones corregidas “con marcas” —retroalimentación correctiva escrita—, pero sin nota numérica porque prefiere ponerla después de haber comentado en clase las distintas traducciones y haberse hecho una idea global del nivel del grupo. Marc, por su parte, señala la contradicción de aplicar con rigor un baremo de descuento por faltas porque “también tienes que ir con la perspectiva de todo lo que haya hecho el grupo, para que las notas no queden muy bajas o excesivamente altas”. Lucas y Leonor también tienen en cuenta el conjunto de las calificaciones y moderan su severidad respecto de los errores; en palabras de Leonor: “Empiezo diciendo que quitaré 0,5 y después, cuando veo la realidad, descuento menos, porque si no suspenderían todos”.

#### 4.2. Variedad de medios de evaluación

Como ya se ha expuesto, la universidad en la que se han recogido los datos promueve un sistema de evaluación sumativa y continua. Esta directiva institucional implica que los docentes, independientemente de sus posibles opiniones, tengan interiorizado ese sistema. De los 14 entrevistados, únicamente uno no contempla la

224 realización de un examen; solo uno prevé la realización de cinco actividades evaluables y la mayoría requiere la realización de dos o tres tareas. Las traducciones que los estudiantes preparan en casa y que deben ser evaluadas-calificadas<sup>4</sup> son devueltas a los estudiantes con una nota y con una retroalimentación escrita más o menos pormenorizada, que puede adoptar distintas modalidades: retroalimentación directa, códigos de colores, símbolos y recursos gráficos o baremo de corrección con abreviaturas y comentarios. En ningún caso se pide a los estudiantes una reflexión sobre su trabajo, más allá del comentario que se suele hacer en clase para discutir opciones, responder a dudas, etc. Los motivos que aducen los docentes para no pedir un trabajo específico a partir de la retroalimentación recibida son, entre otros, la carga de trabajo adicional que supone y las solo diez semanas de duración de las asignaturas, un periodo que no fomenta una reflexión orientada a la autonomía del aprendiz (Cañada y Arumí, 2012).

Cabe señalar que la práctica habitual de la enseñanza-aprendizaje de la traducción en el contexto estudiado consiste en comentar en clase las traducciones previamente preparadas fuera del aula. Esta dinámica, en la que el profesor identifica errores en las traducciones de los alumnos, explica sus causas y discute soluciones alternativas con los alumnos, constituye el flujo básico de interacción en un entorno de aula de traducción tradicional (Kiraly, 2014). Por consiguiente, una parte considerable de la retroalimentación que reciben los estudiantes se produce en el aula mediante la interacción oral entre todos los participantes, regulada por el docente. Esta dinámica tiene lugar también cuando el profesorado retorna a los estudiantes

su traducción evaluada-calificada, por lo que estos se benefician de una doble provisión de retroalimentación. En primer lugar, en su texto escrito, el estudiante recibe información sobre su desempeño; en segundo lugar, en el aula, puede descubrir otras opciones válidas y, además, puede aclarar dudas sobre la corrección individual. Esta interacción es importante también para el docente puesto que le permite desarrollar explicaciones que forzosamente ha incluido de modo sintético en el texto.

Parece que, en este contexto, la retroalimentación tiene dos funciones. En primer lugar, dar información más o menos detallada sobre la calidad de la traducción y, en particular, sobre los errores cometidos. En segundo lugar, calificar, puesto que se trata de actividades incluidas en la evaluación continua que caracteriza el modelo docente. Como indica Gina, “cuando son prácticas evaluables que requieren nota, sí [pongo nota] (...). Requieren nota porque la institución me dice que tengo que hacer una evaluación sumativa, continuada y eso”.

### 4.3. La pervivencia de los exámenes

Como se ha mencionado, el sistema de evaluación continua que promueve la universidad permite incluir un examen entre los medios de evaluación. El 93% de los profesores entrevistados lo contemplan, con una ponderación variable.

En nuestro contexto, los exámenes suelen consistir en traducciones escritas de fragmentos textuales o de textos completos, con o sin recursos de consulta. Pueden incluir alguna pregunta teórica sobre problemas de traducción del propio texto o sobre algún fenómeno traductológico trabajado en clase. Los docentes esgrimen dos argumentos para justificarlos: por “tradicción”, porque es lo que se hacía en la asignatura antes de asumir su docencia (“Ya te digo que al

<sup>4</sup> Solo uno de los participantes afirma revisar traducciones no evaluables, que devuelve sin calificación.

principio decidí hacer un examen porque era lo que había visto que se hacía”, Pedro) o por convencimiento de su necesidad, motivada por los siguientes objetivos:

1. Para provocar la actividad traductora en condiciones distintas a las habituales (fuera del aula, con recursos, con tiempo ilimitado) y que son cercanas a la actividad profesional: “Los pone en situación de traducir un texto determinado, que es algo que, como traductores, también tendremos que hacer” (Pedro);
2. Para ver si se han interiorizado los “contenidos” del curso y/o aprovechado la asistencia a clase: “Si esto se hace en clase, esto siempre digo que puede salir luego en el examen, para que repasen; lo que se ha visto en clase cuenta más; para ver si lo han tenido en cuenta, si... también si han venido, si lo han hecho” (Mònica).
3. Para determinar “objetivamente” su grado de desempeño: “El examen me permite ver su nivel; si han aplicado algunas cosas, si han sacado provecho del curso” (Pedro); “creo que la única manera de valorar más si han conseguido alcanzar todas las competencias de la asignatura es haciendo un examen final individual” (Aitana).
4. Para comprobar que las actividades evaluables han sido preparadas por el estudiante y no por otra persona: “Para comprobar también que realmente lo están haciendo ellos (...) [risas] y bien, hago examen sobre todo por eso, creo” (Mireia); “hacer exámenes garantiza o elimina o hace más difícil que haya plagio” (Aitana).
5. Para tener más evidencias del grado de desempeño de los alumnos: “Para tener más... un poco más de (...) elementos evaluables, digamos” (Mònica).

6. Para provocar en los estudiantes una cierta preocupación que les obligue a trabajar: “Es que también es una manera también de obligarlos a que ellos no bajen la guardia, quizás” (Mònica).
7. Para comprobar su dominio de la lengua meta: “También tienes que saber hacer un texto sin faltas de ortografía (...) esto se tiene que evaluar un poquito. Y saber traducir unos mínimos sin pasar por (...) un traductor automático, que ahora, además, hay algunos muy buenos” (Mercè);
8. Para prepararlos para el mercado laboral: “Ya nadie se fía de los títulos universitarios (...), entonces pierden validez. ¿Qué pasa? Que las empresas ya lo saben y dicen tenemos que hacer una prueba para saber qué nivel tiene esta persona. ¡Yo he estado en empresas donde la prueba era en papel!” (Valèria).

Paralelamente a esta casi unanimidad en la pertinencia de hacer un examen final en sus asignaturas, uno de los aspectos que más controversia crea entre docentes y más insatisfacción genera entre los estudiantes de traducción es la (im)posibilidad de usar recursos de consulta. La variabilidad de situaciones queda ejemplificada en la entrevista a Julián, que antes de acceder a un contrato de asociado había cursado el grado en Traducción en el mismo centro: “Aquí hay diversas posturas. Los hay que te dejan hacer el examen con diccionario, los hay que te lo dejan hacer sin nada, los hay que te lo dejan hacer con recursos impresos, y los hay que te lo dejan hacer con ordenador, con o sin internet” (Julián). Su valoración es positiva en tanto en cuanto esta diversidad de situaciones prepara al futuro traductor a lo que después podrá encontrar en el mercado laboral. Esa diversidad de situaciones también es bien valorada por Aitana y Belén, que la relacionan con la realidad que existe fuera del

226 aula: “Yo creo que esto, inevitablemente es como el mundo real: dependiendo con quien trabajas, tu jefe es de una u otra manera. Y creo que en las asignaturas ocurre un poco lo mismo” (Aitana); “Me parece muy bien porque así la gente también espabila y si algo no te sale perfecto porque no tienes un recurso y no has podido hacer un proceso de documentación normal de traducción, pues mira, al menos has salido del paso” (Belén).

Por otra parte, Lucas y Pedro ejemplifican la postura opuesta y permiten a los estudiantes el uso de todo tipo de recursos, puesto que consideran que ello acerca a los futuros traductores a la situación real de los profesionales: “Si un traductor tiene todo tipo de recursos a su disposición, ¿por qué al niño que lo metes dos horas en clase no le vas a permitir que se valga de todo eso?” (Lucas); “Entiendo que cada vez los tenemos que preparar más para los que después se quieren dedicar a esto, con las herramientas que tendrán, y al final ningún traductor acabará traduciendo solo en papel, si no se trata de un ejercicio un poco raro” (Pedro).

Hemos presentado los resultados del análisis, organizados en tres apartados: las percepciones de los docentes sobre la actividad de evaluación en traducción, los medios que utilizan en sus asignaturas y la importancia que, entre esos medios, otorgan al examen. A continuación, veremos en qué medida estos resultados contribuyen a definir los procesos de enseñanza-aprendizaje de la traducción en la universidad que se ha analizado como estudio de caso.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las entrevistas realizadas a un grupo de docentes de traducción nos han permitido acceder a sus creencias y prácticas acerca de la evaluación, y responder así a la primera pregunta de investigación: ¿Qué creencias tienen los docentes de

traducción sobre el proceso de evaluación? Su percepción general sobre el proceso de evaluación es que es una tarea difícil por la naturaleza misma del acto traductor y por el deseo que comparten de objetivar la calificación. Todos los docentes aplican una evaluación que se considera continuada porque se extiende a lo largo del trimestre; suele consistir en dos o tres prácticas y, casi siempre, un examen. Estas actividades están claramente orientadas a la evaluación sumativa, puesto que se corresponden con determinados porcentajes de la nota, y son formativas en mayor o menor medida, aspecto importante que será necesario abordar en el futuro con una nueva recogida de datos focalizada. Con todo, las decisiones en cuanto a los procesos de evaluación están determinadas, además de por las creencias de los docentes, también por factores externos, como una organización trimestral de las asignaturas que no fomenta la reflexión a largo plazo o la existencia de grupos numerosos, lo que implica para los docentes dedicar un tiempo considerable a la evaluación de traducciones.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación (¿Qué medios de evaluación utilizan en las asignaturas que imparten y cómo los justifican?), hemos constatado que son poco variados. La actividad más frecuente es el encargo de traducción que los estudiantes realizan fuera del aula y que siempre se devuelve acompañado de una calificación y de retroalimentación escrita de los docentes. Sin embargo, es sabido que cuando el estudiante recibe una nota acompañada de retroalimentación, tenderá a centrar su atención en la calificación e ignorar la retroalimentación (Butler y Nisan, 1986). Además, el número limitado de medios está directamente asociado a un modelo tradicional de la evaluación, muy relacionado con el constructo de creencias de estos docentes, lo que conlleva una disminución de los logros potenciales de los aprendices (Brown, 2019).

Como hemos señalado en trabajos previos (Andújar Moreno y Cañada Pujols, 2020), a día de hoy, los beneficios de una evaluación sumativa de tipo multidimensional parecen incuestionables, evaluación que puede tener lugar con medios variados de recogida de información sobre el desempeño competencial de los estudiantes, como traducciones sintéticas, traducciones argumentadas, revisión de traducciones, comparación de traducciones o cuestionarios sobre una traducción (Kelly, 2005; Orozco-Jutorán, 2006; Martín Martín, 2010). Un planteamiento de este tipo aportaría una mirada más amplia sobre el proceso y el producto, algo que no permite solo un examen (Galán-Mañas y Hurtado Albir, 2015; Hurtado Albir y Pavani, 2018, pp. 26-27).

Esta manera de hacer —corregir traducciones y devolverlas con una nota— es la misma que vivieron los docentes formados en traducción (la mitad de nuestros informantes) en su paso por la universidad, por lo que parece ser que la tradición se impone en la enseñanza-aprendizaje, en este ámbito, por experiencia propia o por imitación del entorno. Como afirman Beatriz Jaraúta Borrasca y María José Pérez Cabrera (2017, p. 118), el desarrollo de la identidad docente “se asienta con fuerza en las rutinas y modelos pedagógicos de quienes fueron sus profesores en los niveles educativos precedentes”.

Tal vez por esta influencia de las vivencias anteriores, hemos visto también que el examen continúa estando muy arraigado en el contexto estudiado: la tradición se impone de nuevo, pues tanto estudiantes como docentes están acostumbrados a que este sea el medio de evaluación con más peso específico en el sistema educativo español. En realidad, la existencia y la permanencia de los exámenes se asocia con una imagen tradicional de la enseñanza: “si atendemos a lo que en la práctica sucede, se comprueba que, en verdad, los profesores hacen lo de siempre, es

decir, el instrumento pedagógico fundamental —aunque no exclusivo— a la hora de evaluar la valía del alumnado sigue siendo el examen” (Pérez-Guerrero, 2015, p. 146).

Además de la costumbre, los docentes aportan, como hemos detallado, numerosas justificaciones al uso del examen; una de ellas es su carácter “objetivo”, aunque, como afirma María Amparo Calatayud Salom (2000) ese medio de evaluación no tiene en cuenta los factores que desvirtúan la aparente objetividad y rigor científico del examen, por lo que sería necesario reflexionar con el colectivo docente estudiado otras posibilidades de evaluación. Según Calatayud Salom (2000, p. 186) un examen no deja de ser un “rito de comprobación de lo aprendido” que se distingue por sus funciones de control, etiquetamiento y sanción. Su uso todavía masivo no se debe a su función formativa, sino que se trata de una mera herramienta de medición.

Distintos autores han señalado que, para que la evaluación sea no solo continua sino también formativa es necesario que la retroalimentación sea inmediata y reutilizable (Brown, 2015). Los docentes entrevistados no recurren a esta estrategia, sobre todo por la carga de trabajo que, en su opinión, acarrearía, por el elevado número de estudiantes en sus asignaturas y por la duración de solo diez semanas de las asignaturas. Sin embargo, este enfoque no está centrado en el estudiante sino en el docente, como se afirma en la literatura especializada sobre el tema (Carless y Boud, 2018).

Aunque no hemos podido profundizar en ello, hemos observado que la evaluación de las traducciones escritas parece estar muy enfocada a la detección y penalización de errores, como ya han señalado Galán-Mañas y Hurtado Albir (2015). En realidad, se diría que la retroalimentación de los docentes está más orientada a justificar la calificación que a la transferencia de los

228 aprendizajes a encargos futuros. Esta constatación nos hace plantearnos, de nuevo, hasta qué punto la evaluación que aplican los docentes es formativa. Sería deseable que el colectivo docente estudiado inicie un proceso de reflexión sobre su práctica y las distintas implicaciones que puede tener en el aprendizaje de los futuros traductores, puesto que nuestra responsabilidad como docentes es fundamental. Como afirma Linda Darling-Hammond (2000), existe actualmente el consenso de que la mejor manera de aumentar el rendimiento de los estudiantes es fomentando la calidad y la excelencia en la enseñanza, lo que en un contexto universitario en el que prima la investigación, resulta un reto complejo (Fernández Navas, 2022). A ello se añade el hecho de que, por lo general, los profesores universitarios no suelen recibir formación para la docencia de forma sistemática. En esta línea, los estudios de Michel Pérez Pino *et al.* (2017) y de María Zoila Joya Rodríguez (2020), desde dos ámbitos de conocimiento distintos, concluyen caracterizando un modelo de “docente competente”: el que aplica una evaluación formativa apropiada, utilizando medios diversos, en función de los objetivos y teniendo en mente el fomento de la autorregulación de los estudiantes; estas características promueven una práctica de la evaluación formativa que mejora los aprendizajes.

Somos conscientes de las limitaciones de este trabajo exploratorio: hemos estudiado una única facultad, con un número limitado de participantes y un único instrumento de recogida de datos. Sin embargo, cabe recordar que, a pesar de los avances de los últimos años, los estudios sobre evaluación en la didáctica de la traducción son minoritarios (Yan *et al.* 2015: 269). Nuestro trabajo contribuye a apuntar nuevas líneas de investigación en este ámbito, puesto que solo describiendo una realidad concreta se obten-

drán los elementos necesarios para delimitar fortalezas y debilidades y paliar esas debilidades con medidas adaptadas a ese escenario.

## REFERENCIAS

- Andújar Moreno, G. y Cañada Pujols, M. D. (2020). Modalidades de retroalimentación correctiva escrita: Estudio exploratorio de prácticas docentes en el aula de traducción. *REDIT - Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, 14, 50-72. <https://doi.org/10.24310/REDIT.2020.v1i14.13726>
- Brown, S. (2015). A review of contemporary trends in Higher Education assessment. *@tic. revista d'innovació educativa*, (14), 43-49. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4166>
- Brown, S. (2019). Assessment for life and the love of learning: Using assessment and feedback to foster students' self-efficacy and capabilities. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 4-7. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1618>
- Buelin, J., Ernst, J. V., Clark, A. C., Kelly, D. P. y DeLuca, V. W. (2019). Formative evaluation techniques. *Technology and Engineering Teacher*, 78(5), 21-23.
- Butler, R. y Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of educational psychology*, 78(3), 210-216. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.78.3.210>
- Calatayud Salom, M. A. (2000). La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 52(2), 165-178.
- Calvo Bernardino, A. y Mingorance Arnáiz, C. (2010). Evaluación continua de conocimientos vs de competencias: Resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 361-383.
- Cañada, M. D. y Arumí, M. (2012). Self-regulating activity: Use of metacognitive guides in the interpreting classroom. *Educational Research and Evaluation*, 18(3), 245-264. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.661934>

- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chiappe, A., Pinto, R. A. y Arias, V. (2016). Open Assessment of Learning: A Meta-Synthesis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6), 44-60. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i6.2846>
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 24(2), 205-249. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Cobefía, G. T. B., García, L. A. P., Pin, S. C. S. y Montes, L. C. Z. (2021). Formative assessment as systematic practice in higher basic education students. *International research journal of management, IT and social sciences*, 8(2), 132-140. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v8n2.1100>
- Colina, S. (2008). Translation Quality Evaluation: Empirical Evidence for a Functionalist Approach. *The Translator*, 14(1), 97-134. <https://doi.org/10.1080/13556509.2008.10799251>
- Conde Ruano, J. T. (2009). *Proceso y resultado de la evaluación de traducciones*. Universidad de Granada. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Delgado García, A. M. y Oliver Cuello, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 7(4), 1-13. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6234>
- Fernández Navas, M. (2022, junio 22). Burocracia como sucedáneo de excelencia. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2022/06/22/burocracia-como-sucedaneo-de-excelencia/>
- Fraile Aranda, A. (2012). Evaluación formativa e interdisciplinariedad: Análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 5-16.
- Galán-Mañas, A. y Hurtado Albir, A. (2015). Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), 63-82. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1010358>
- Gardy, P. (2016). L'évaluation en didactique de la traduction : Un état des lieux Didactic assessment in translation: A comprehensive update. *The Journal of Specialised Translation*, 26.
- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, tasks and projects* (Vol. 54). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.54>
- Granberg, C., Palm, T. y Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100955. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100955>
- Hamodi, C., López Pastor, V. M. y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2015.147.47271>
- Holter, M. T., Johansen, A. B., Ness, O., Brinkmann, S., Høybye, M. T. y Brendryen, H. (2019). Qualitative Interview Studies of Working Mechanisms in Electronic Health: Tools to Enhance Study Quality. *Journal of Medical Internet Research*, 21(5). <https://doi.org/10.2196/10354>
- Huertas Barros, E. y Vine, J. (2018a). Current trends on MA translation courses in the UK: changing assessment practices on core translation modules. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1400365>
- Huertas Barros, E. y Vine, J. (2018b). Introduction. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1428031>
- Huertas Barros, E. y Vine, J. (Eds.). (2019). *New perspectives on assessment in translator education*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Hurtado Albir, A. (2007). Competence-based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 163-195. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2007.10798757>

- 230 Hurtado Albir, A. (2015a). *Aprender a traducir del francés al español: Guía didáctica: competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (2015b). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*, 60(2), 256-280. <https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 47-76. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Hurtado Albir, A. y Pavani, S. (2018). An empirical study on multidimensional summative assessment in translation teaching. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(1), 25-47. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1420131>
- Jarauta Borrascas, B. y Pérez Cabrera, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 103-122.
- Joya Rodríguez, M. Z. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179-193. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Routledge.
- Kiraly, D. (2014). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315760186>
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Lantolf, J. P. (2009). Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment. *Language Teaching*, 42(3), 355-368. <https://doi.org/10.1017/S0261444808005569>
- Le Grange, L., & Reddy, C. (1998). Continuous assessment: An introduction and guidelines to implementation. Juta & Company Ltd.
- Li, X. (2018). Teaching beliefs and learning beliefs in translator and interpreter education: An exploratory case study. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 132-151. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1359764>
- Martín Martín, J. M. (2010). Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 23, 229-245.
- Martín-Macho Harrison, A. y Neira-Piñeiro, M. D. R. (2020). Formación de los futuros maestros de educación infantil en poesía y su didáctica. El caso de dos universidades españolas. *Lenguaje y Textos*, 52, 85. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.14441>
- Mendoza Fillola, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las Primeras Lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80.
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 9, 69-87.
- Orozco-Jutorán, M. O. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de traducción. En M. J. Varela Salinas, (Ed.), *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación* (pp. 47-67). Bienza.
- Ortiz Martínez, E., Santos Jaén, J. M. y Marín Hernández, S. (2019). Evaluación continua en la enseñanza universitaria de la contabilidad. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 109-129. <https://doi.org/10.6018/rie.329781>
- Pavani, S. (2016). *La evaluación sumativa en la didáctica de la traducción: Un estudio empírico en la enseñanza de la traducción español-italiano*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorales en Xarxa.
- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E. y González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDU-MECENTRO*, 8(3), 263-283.
- Pérez-Guerrero, V. (2015). Del examen a la evaluación pasando por el paradigma del emprendedor. Evaluar: ¿para qué?, ¿para quiénes? *Con-Ciencia Social*, 19, 145-152.
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., Gutiérrez-García, C. y Hernando Garijo, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: Dos caras de la misma moneda. *Revista Infancia, Educación y*



- Aprendizaje*, 5(2), 559. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775>
- Prior, M. T. (2018). Accomplishing “rapport” in qualitative research interviews: Empathic moments in interaction. *Applied Linguistics Review*, 9(4), 487-511. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0029>
- Purpura, J. E. (2016). Second and Foreign Language Assessment: Second and Foreign Language Assessment. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 190-208. <https://doi.org/10.1111/modl.12308>
- Sanmartí, N., Xarxa de Competències Bàsiques y Departament d'Educació. (2020). *Avaluar és aprendre: L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Verloop, N., Van Driel, J. y Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Way, C. (2008). Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel. En J. Kearns (Ed.), *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates* (pp. 88-103). Bloomsbury Publishing.
- Way, C. (2009). Bringing Professional Practices into Translation Classrooms. En I. Kemble (Ed.), *The Changing Face of Translation: Proceedings of the Eighth Annual Portsmouth Translation Conference* (pp. 131-142). University of Portsmouth.
- Way, C. (2015). Intra-University Projects as a Solution to the Simulated/Authentic Dilemma. En D. Kiraly (Ed.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education* (1.a ed., pp. 147-160). V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737004954.147>
- Yan, J. X., Pan, J. y Wang, H. (2015). Studies on translator and interpreter training: A data-driven review of journal articles 2000–12. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(3), 263-286. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1100397>
- Yung, B. H. W., Zhu, Y., Wong, S. L., Cheng, M. W. y Lo, F. Y. (2013). Teachers' and Students' Conceptions of Good Science Teaching. *International Journal of Science Education*, 35(14), 2435-2461. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.6293>