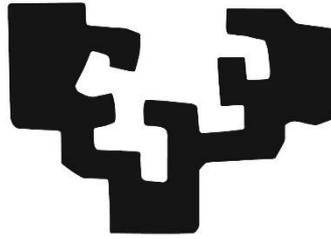


eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

Estudio analítico  
de la evaluación diagnóstica  
en la enseñanza de la Traducción

**Lourdes BARQUÍN SANMARTÍN**

Grado de Traducción e Interpretación  
2015/2016

Tutor: José Tomás CONDE RUANO  
*Departamento de Filología Inglesa y Alemana  
y Traducción e Interpretación  
Área de Traducción e Interpretación*

# Índice

Resumen.....	3
1. Introducción .....	4
2. Estado de la cuestión.....	5
2.1. ¿Qué es la evaluación?.....	5
2.1.1. Evaluación sumativa .....	6
2.1.2. Evaluación formativa .....	7
2.1.3. Evaluación diagnóstica.....	9
2.2. La evaluación en Traducción .....	10
2.2.1. Evaluación sumativa en Traducción .....	11
2.2.2. Evaluación formativa en Traducción .....	13
2.2.3. Evaluación diagnóstica en Traducción.....	14
3. Materiales y métodos .....	15
4. Resultados y discusión .....	16
5. Conclusión .....	21
6. Bibliografía .....	23
7. Anexo .....	27

## Resumen

El presente trabajo aborda el papel de la evaluación en el aprendizaje del alumnado, y pone el énfasis en uno de los tipos de evaluación: la evaluación diagnóstica.

Aunque existen diferentes interpretaciones y conceptualizaciones de la evaluación, está claro que se trata de un factor clave en el aprendizaje del alumno que posibilita el aprendizaje gracias a la retroalimentación del conocimiento. Sin embargo, muchas veces se recurre, por comodidad o por tradición, a la mera clasificación numérica del alumno, lo cual es un error. La evaluación no consiste en clasificar al evaluado, sino que conlleva un proceso de reflexión y análisis que exige, tanto al evaluador como al evaluado, el compromiso con el conocimiento y con la mejora.

Se debe partir de la premisa de que el papel principal del docente no es el de examinador, sino el de colaborador y facilitador del aprendizaje. Necesita conocer al estudiante para entender sus fortalezas y debilidades y, así, poder enfocar el rumbo de la asignatura a partir de las necesidades y naturaleza de los protagonistas: los estudiantes. Para alcanzar el objetivo de esta evaluación representativa, es imprescindible certificar que los conocimientos evaluados son los esperados por el docente, el plan de estudios y la institución, es decir, es clave garantizar que se están alcanzando las expectativas curso tras curso y no hay «grietas» en el sistema.

Este trabajo introduce los tres tipos de evaluación que existen según el momento en el que se pone en práctica: evaluación diagnóstica o inicial, formativa o continua y sumativa o final. Primero, se analiza el lugar que ocupa cada una de ellas en el ámbito académico y se recogen sus principales características, ventajas y desventajas. Después, se traslada dicho análisis a la enseñanza de Traducción en la Universidad, particularmente en las asignaturas prácticas de traducción del plan curricular. Este análisis se complementa con los resultados obtenidos en una encuesta sobre la evaluación diagnóstica que se llevó a cabo en el Departamento de Traducción de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

En resumen, este trabajo presenta los beneficios de la evaluación diagnóstica en el aula de Traducción y las principales causas por las que carece de la popularidad que merece.

## 1. Introducción

La actividad docente evoluciona según las circunstancias particulares de la sociedad, las cuales cambian a lo largo de la historia. Este trabajo aborda la trascendencia de la evaluación en la práctica docente y la necesidad de adaptarla a las características particulares de cada asignatura para alcanzar el éxito por ambas partes: el docente y el alumno. Se trata de manera específica la evaluación diagnóstica y, al mismo tiempo, se intenta responder al porqué de la marginación de esta con respecto a los demás tipos de evaluación.

Pero, ¿por qué la evaluación diagnóstica? ¿Qué tiene que los demás tipos de evaluación no tengan? Esta se podría comparar, de forma metafórica, con el proceso de construcción de un edificio. Se entiende que, para conseguir una casa segura y bien asentada, es imprescindible contar con unos cimientos seguros y de calidad. Si no se alcanzan esas expectativas, es probable que la construcción se detenga para suplir dichas carencias y, por tanto, evitar futuros problemas de base. Partiendo de esta metáfora, resultaría sensato pensar que el profesor debe conocer de primera mano la preparación previa del alumno o, lo que es lo mismo, el nivel del que parte para poder identificar aquellas áreas que necesitan refuerzo y evitar posibles complicaciones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo comienza con una revisión sobre el concepto de evaluación en general, primero, y sobre el concepto de evaluación en los Estudios de Traducción, después. En ambos casos, se categorizan los tipos de evaluación existentes en función del momento en que se ponen en práctica, haciendo hincapié en todo momento sobre la evaluación diagnóstica por ser esta el objeto de estudio del presente trabajo. A continuación, se detalla el proceso seguido en una modesta investigación realizada mediante una encuesta que trata la práctica de la evaluación diagnóstica en las asignaturas prácticas de traducción en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Después se presentan y discuten los resultados, antes de llegar a las secciones finales del trabajo: las conclusiones, la bibliografía y el anexo que incluye una copia de la encuesta elaborada.

## 2. Estado de la cuestión

### 2.1. ¿Qué es la evaluación?

Uno de los ámbitos en los que comúnmente se pone en práctica la función evaluativa es, sin duda alguna, el entorno docente «tanto por su imposición institucional como por la misma naturaleza de la actividad académica» (Varela & Postigo, 2005: 1). La enseñanza evoluciona al mismo ritmo que la sociedad debido a la necesidad de adaptación a los nuevos tiempos y a sus exigencias particulares. De hecho, Figueroa Marcano (2007: 139) llega a la conclusión de que hoy en día el estudio de la enseñanza no es comparable con lo que era, pues ya no se trata de una «simple transmisión de información y conocimientos» (Romero Farfán, 2008: 139), sino de un complejo proceso que pretende alcanzar la «adquisición por la práctica de una conducta duradera» (DRAE, 2006: 1). Esta evolución del concepto de enseñanza ha transformado simultáneamente el sistema evaluador, ya que la «evaluación se encuentra en relación directa con la metodología utilizada por el docente» y, por lo tanto, es imposible hablar de la una sin referirse a la otra (Orozco-Jutorán, 2006: 1).

La estructuración de la sociedad actual, así como la correspondiente competitividad académica y profesional, ha derivado en un sistema evaluador que teóricamente debe garantizar la inserción en la sociedad de los futuros graduados. De hecho, la Reforma Educativa en Europa (1989: 210) establece que se espera una capacidad de análisis, crítica y reflexión en la práctica docente para poder alcanzar un cambio escolar y social y, por lo tanto, una mejora e innovación de la calidad de la enseñanza. Por lo tanto, se podría deducir que la tarea evaluadora abarca mucho más que el mero hecho de clasificar a los alumnos por notas numéricas. Su objetivo primordial es «estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos» (DRAE, 2016: 1) mediante la recolecta sistemática de información sobre el propio proceso y su posterior perfeccionamiento.

Aunque en muchas ocasiones el peso total del éxito o fracaso en la educación recae íntegramente en la capacidad, el trabajo y el interés del alumno, la figura dual del profesor como evaluador y docente es un eslabón imprescindible que garantiza el éxito académico del alumno (Santos Guerra, 1999: 40). Por un lado, la elección de la correcta metodología y sistema de evaluación tiene un gran impacto (positivo o negativo) en la calidad del aprendizaje del alumno y en sus calificaciones obtenidas (Cutrera, 2007: 3).

Por otro lado, la actividad evaluadora implica la combinación de elementos objetivos y medibles con otros cargados de subjetividad, lo que termina alejando las calificaciones numéricas de la exactitud (Alonso Águila, 2006: 1). Resulta aconsejable identificar unos criterios de evaluación claros y constantes, pues la subjetividad se asocia muchas veces a la variedad o falta de criterios sistematizados del docente sobre lo que se evalúa, cómo se evalúa y cuándo (Alonso Águila, 2006: 3).

Otro problema adicional al que se enfrentan los docentes es la falta de tiempo para la planificación de su enseñanza (Carletti, 1999: 3), situación que se agrava a causa del alto número de alumnos matriculados por clase y que con frecuencia deriva en la falta de flexibilidad y de innovación didáctica en el aula. Esta situación es totalmente contraria a lo que defiende el Plan Bolonia, pues no se favorece el seguimiento individual y continuo de las destrezas del alumno como consecuencia de la gran carga de trabajo que supone para el profesor.

Esta gran variedad de retos y factores que intervienen en el proceso evaluador dan lugar a diferentes clasificaciones, aunque es cierto que existe bastante confusión a la hora de delimitarlos. En el estudio de la evaluación se siguen criterios muy variados: el agente evaluador, el momento, el propósito, el objeto de evaluación, la actividad del evaluado, la actividad del evaluador, los modos de puntuación o el posicionamiento teórico, entre otros (Cortés de las Heras, 2013: 2). No obstante, el presente trabajo se centra exclusivamente en el *momento* de la evaluación.

En la literatura sobre evaluación se le ha prestado tradicionalmente más importancia a la evaluación final, aunque en los últimos años se ha visto un creciente interés por la evaluación que recoge el criterio del *durante* o, en menor medida, del *antes* del proceso de aprendizaje. Esta última se trata de un elemento imprescindible para el progreso del alumno, pero a nadie se le escapa que la evaluación diagnóstica carece de popularidad entre los docentes. Así, centrando la atención en el factor del *cuándo*, se analizarán a continuación los tres tipos de evaluación dependiendo del momento en el que se pone en práctica: la sumativa o final, la formativa o continua y la diagnóstica o inicial.

### **2.1.1. Evaluación sumativa**

La evaluación sumativa constituye el proceso evaluador que tradicionalmente se ha practicado con más frecuencia por las instituciones docentes (Elena, 2011: 177). Se trata

del sistema con el que los distintos sujetos del entorno académico están más familiarizados en cuanto a su funcionamiento. Como se puede deducir del término *evaluación final*, el momento en el que se pone en práctica es siempre *a posteriori* del período de enseñanza-aprendizaje y su objetivo se centra en la evaluación de los alumnos para su posterior reagrupamiento por niveles, siempre en relación con los objetivos establecidos para el curso o asignatura en cuestión (Rosales, 2014: 4). No obstante, independientemente de su tradición histórica, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) considera que el examen final no debería ser la única forma de evaluación, sino una más que hay que tener en cuenta (MEC, 1996: 39).

Considerando que la evaluación sumativa tiene, en muchas ocasiones, una función acreditativa que «certifica ante la sociedad los aprendizajes adquiridos» (CVC, 2016: 1), el Centro Virtual Cervantes recoge una pequeña matización de la evaluación sumativa dependiendo del punto de vista: del docente o del alumno. La evaluación final funciona como sumativa para el docente, pero también puede adquirir el valor de la evaluación formativa o diagnóstica desde el punto de vista del estudiante, pues «le permite conocer el grado de su preparación para estudios posteriores» (CVC, 2016: 1). Es decir, la evaluación sumativa también puede funcionar como diagnóstica gracias a su naturaleza informativa sobre la preparación académica personal antes de abordar una nueva unidad y, por lo tanto, permite «introducir algún tipo de reajuste para adecuarla mejor a las peculiaridades del grupo» (MEC, 1996: 39).

### 2.1.2. Evaluación formativa

Manteniendo como referente el *momento* de evaluación, el siguiente tipo se conoce como evaluación continua o *formativa*, adjetivo que remite el objetivo último de esta clasificación: la mejora del estudiante. Este tipo de evaluación se aplica a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que, al contrario que la sumativa, tiene en cuenta diferentes muestras extraídas a lo largo del curso o asignatura y su atención se centra más específicamente en el proceso de aprendizaje que en los productos finales de dicho proceso.

Con las primeras teorías cognitivas y constructivistas, la educación se empieza a concebir como un proceso destinado a estimular el desarrollo de la capacidad de pensar y reflexionar (Araya *et ál*, 2007: 90). Ausubel (1983: 1), en su *Teoría del Aprendizaje*

*Significativo*, afirma que el aprendizaje consiste realmente en comprender, asimilar y relacionar unas ideas nuevas con otras que ya ocupaban un espacio en la estructura cognitiva y que se forjaron mediante experiencias pasadas, «como una imagen, un símbolo significativo, un concepto o una proposición» (Ausbel, 1983: 2). De esta forma, se crea una red de ideas en el conocimiento del alumno que permite abarcar una variedad de situaciones más amplia. Esta idea se refuerza en el año 1999 con la implantación del Plan Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo objetivo es desarrollar competencias y destrezas profesionales a partir de aquellas más generales mediante el uso del pensamiento lógico, intuitivo y creativo (Palés-Argullós *et ál* 2010: 127).

Este nuevo enfoque académico requiere un esfuerzo *continuo* por ambas partes: el docente y el alumno. Por un lado, se espera una asistencia regular, una participación activa y la realización de actividades continuas por parte del alumno. Por otro, como menciona Orozco-Jutorán (2006: 2), el docente adquiere el papel de facilitador: propone ejercicios, interviene únicamente en los momentos oportunos para dar indicaciones, fomenta o dirige un debate, señala errores, plantea dudas, hace puntualizaciones u ofrece soluciones. Es decir, funciona como guía del alumno durante su proceso de aprendizaje mediante una interacción *continua* entre ambas partes.

Gracias a la participación más activa del profesor, se inicia un intercambio de *feedback* o retroalimentación entre alumno y docente. Celman (1998: 5) considera que es necesario el intercambio de información entre alumno y docente con el fin de que este último pueda realizar los juicios de valor necesarios para tomar decisiones pertinentes a lo largo de todo el proceso. De esta forma, el docente puede reconocer el progreso del alumno de forma más precisa e individualizada o, incluso, valorar la opción de modificar la metodología o el planteamiento de la asignatura para favorecer las necesidades del grupo o apoyar al alumno necesitado mediante la aplicación de diferentes estrategias cognitivas (Floratos *et ál*, 2015: 142).

Como se ha mencionado antes, la ventaja de la evaluación formativa reside en el seguimiento de la evolución del alumno durante el propio proceso de aprendizaje. No obstante, este sistema de evaluación presenta un punto débil importante: ignora la referencia inicial que se recoge antes del proceso enseñanza-aprendizaje. A partir de estos datos iniciales y la información recogida durante la evaluación formativa, se puede comparar el *antes* y el *después* del proceso de aprendizaje, por lo que la evaluación

diagnóstica parece ser una alternativa complementaria a la evaluación formativa (Orozco-Jutorán, 2006: 1).

### 2.1.3. Evaluación diagnóstica

La evaluación inicial o diagnóstica, objeto de estudio de este trabajo, se lleva a cabo al comienzo del proceso de aprendizaje, como indica el adjetivo *inicial*. No obstante, se trata de una actividad que, con el tiempo, se ha tergiversado e introducido en la práctica docente en forma de una mera asignación de calificaciones numéricas (Cutrera, 2007: 4). Como se menciona arriba, esta realidad se debe, en parte, a la tradición evaluadora y a otros factores como la escasez de tiempo, el elevado número de alumnos matriculados por asignatura y la dificultad de llevar un seguimiento individualizado.

Su objetivo primordial es conocer el punto de partida del alumno como individuo y el de la clase como grupo, así como identificar las competencias de las que se parten y las que se espera que adquieran al terminar el curso. Por ello, el papel del docente es recopilar información al comienzo para poder llegar a algunas conclusiones realistas al finalizar la asignatura y, así, ser capaz de medir «el desarrollo de la personalidad del educando entre su entrada y salida» (Alonso Águila, 2006: 3).

La evaluación diagnóstica no estudia exclusivamente el grupo de estudiantes en cuestión, sino que permite sacar conclusiones más generales fuera del aula. Por un lado, el docente puede comparar los resultados de su grupo con promociones previas del mismo curso, dando lugar a un análisis comparativo en el tiempo y sacando hipótesis concluyentes sobre la eficacia del sistema docente (Cutrera, 2007: 3). Por otro lado, la evaluación diagnóstica permite recopilar información a un nivel más amplio en lo que se refiere a la institución docente, pues su función evaluativa recae tanto sobre el alumnado como el profesorado. La prueba diagnóstica le facilita información al docente sobre la fase académica anterior del alumno y, al mismo tiempo, demuestra si en dicha etapa se alcanzaron las competencias curriculares esperadas y necesarias para afrontar la asignatura que se disponen a iniciar. De esta forma, y mediante la comunicación entre profesores, se puede trabajar en equipo para suplir aquellas carencias que se detectan entre curso y curso, lo que permite alcanzar un aprendizaje más completo y sólido.

Hay que tener en cuenta que «los logros de aprendizaje se consideran desarrollos graduales de habilidades cognitivas» dentro del proceso (Artavia Medrano, 2011: 2). De hecho, se creó el término *Evaluación cognitiva diagnóstica* con el objetivo de introducir la psicología cognitiva en la interpretación de los resultados obtenidos en la evaluación académica. Este concepto se centra en la medición del conocimiento y de las habilidades de procesamiento de los estudiantes para sacar conclusiones en cuanto a sus fortalezas y debilidades cognitivas, así como para «mejorar sus oportunidades de aprendizaje» (Artavia Medrano, 2011: 2).

En conclusión, es imprescindible conocer qué se evalúa mediante la identificación y evaluación de las competencias del alumno a principio de curso y las competencias que debería haber adquirido al final de curso (Orozco-Jutorán, 2006: 1). De esta forma, se lleva un seguimiento más minucioso del proceso de aprendizaje y se pueden perfeccionar aspectos del sistema de evaluación que lo precisen.

## **2.2. La evaluación en Traducción**

El estudio de la evaluación en el ámbito docente de Traducción tampoco es nuevo. Existen muchos estudios que han tratado este tema en profundidad, de entre los que se pueden destacar las tesis de Waddington (2000) y Conde (2009). No obstante, debido a la naturaleza relativamente reciente de la implantación en España del grado en Traducción e Interpretación, es cierto que todavía existen algunos aspectos que no se han tratado con suficiente precisión en el aula de prácticas de traducción.

Debido a la ausencia de una definición acuñada de lo que es una buena traducción, resulta difícil sistematizar la evaluación en traducción (Conde, 2008: 69) pues no se debe olvidar que «traducir es un ejercicio intelectual singular» (Martín Martín, 2010: 230) y, por lo tanto, no existe la traducción perfecta, pero sí varias posibles traducciones aceptables y adecuadas.

La evaluación en traducción tiene en cuenta tanto el producto como el proceso, pero este último suele ser el más observado durante la evolución del alumno, en parte, debido a la naturaleza «práctica» de la tarea de traducir. Para ello, es importante saber que el alumno parte de unas competencias básicas iniciales, entre las cuales se pueden destacar (Zabalbeascoa, 2016: 1):

- un conocimiento alto de las principales lenguas de trabajo, lo cual se evalúa en muchas universidades mediante una prueba de acceso de nivel en lengua B, aunque no en lengua C;
- una formación general académica e intelectual sobre la sociedad, la cultura y el mundo, la cual se adquiere y se mide en la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Selectividad;
- un control básico de ciertas herramientas informáticas necesarias en traducción (como Word o internet);
- finalmente, la flexibilidad mental y actitud positiva propia de los estudiantes que eligen la carrera de traducción por interés y voluntad propia.

Así, al finalizar una asignatura de prácticas se entiende que el alumno, tras un proceso gradual, ha ido matizando y perfeccionando dichas competencias. A continuación, se detalla la situación en la que se encuentra cada tipo de evaluación en los estudios de Traducción, particularmente en las asignaturas de prácticas de traducción.

### **2.2.1. Evaluación sumativa en Traducción**

En las asignaturas prácticas de traducción se le da cierta importancia al examen final debido, entre otras razones, a la necesidad de simular las condiciones normales de los traductores profesionales y conseguir que los evaluados conciban una idea más realista de lo que es la Traducción (Díaz Fouces, 1999: 57). Los estudiantes de Traducción e Interpretación pueden concebir los exámenes finales como prueba preparatoria antes de someterse a exámenes de empresas tras su graduación. En este caso, los exámenes de admisión comparten la misma función sumativa del examen final, pues ambas pruebas recogen y evalúan todos los conocimientos globales adquiridos por el evaluado durante su carrera académica y profesional. Además, Díaz Fouces (1999: 57) insiste en la combinación en el aula de la evaluación sumativa con una fundamentación reflexiva teórica pues, al fin y al cabo, se trata de una formación académica y no de un taller de traductores.

Sin embargo, al igual que en el aula, los conocimientos y habilidades evaluadas en estas pruebas de empresa no se pueden verificar de forma completa debido a la limitación temporal y a la concreción de las preguntas que el examinador selecciona, en muchas ocasiones, de forma subjetiva (Varela Salinas, 2006: 1). Orozco-Jutorán (2006:

8) coincide en que un único examen final no ofrece información suficiente sobre el nivel del estudiante ya que entran en juego factores que no reflejan el nivel de su competencia. Entre estos factores se pueden encontrar los nervios, la presión, el estado físico y anímico del alumno o la escasez de medios auxiliares (como, por ejemplo, el uso de diccionarios), los cuales influyen negativamente en el rendimiento y, por tanto, en el producto final (Varela Salinas, 2006: 1). Orozco-Jutorán (2006: 8) concluye que en el ámbito docente en traducción no se debe evaluar el rendimiento profesional del estudiante, sino los conocimientos y habilidades que adquiere poco a poco en la asignatura.

La lógica dice que estas pruebas de admisión no tienen por qué darse necesariamente en la vida profesional de un traductor ya que no todos los traductores acceden al mercado laboral de la misma forma. Por otra parte, deja de lado otros aspectos que también podrían llegar a ser el pan de cada día del traductor: la acumulación de encargos, la gestión de los recursos y materiales, las traducciones en equipo, la elaboración de presupuestos y, cómo no, el constante acecho de las fechas límite. Estos factores, que también están presentes en la rutina de muchos traductores autónomos, no pueden ser evaluados mediante un sistema meramente sumativo, ya que este ignora el proceso y se limita a la evaluación del resultado (Elena, 2011: 177)

Además, al ponerse en práctica *a posteriori*, la evaluación sumativa ignora el proceso de traducción y de documentación, así como la resolución de problemas que el alumno se va encontrando durante el proceso (Elena, 2011: 117), lo cual aporta información clave en el proceso evaluativo. Aunque las instituciones exigen una calificación final, Orozco-Jutorán defiende la importancia del proceso de aprendizaje del alumno y anima a «considerar la evaluación en todas sus vertientes» (2006: 1).

Thelen (2006: 85) afirma que esta evaluación tampoco tiene en cuenta el concepto de traducción como producto y servicio. No fomenta la representación de situaciones reales en las que, por ejemplo, existe una relación profesional entre el traductor y el cliente, se elaboran presupuestos, se consultan dudas sobre el texto con el cliente, etc. En la enseñanza de prácticas de traducción resulta beneficioso presentar al alumnado la dimensión social y profesional de la profesión para fomentar la concienciación social y laboral. De esta forma, los alumnos conciben una idea lo más aproximada posible de lo que conlleva dedicarse a la traducción en el mercado laboral y, como consecuencia,

mejoran la calidad de dichas traducciones debido a la concienciación de la demanda social (Zabalbeascoa, 2016: 1).

### **2.2.2. Evaluación formativa en Traducción**

La naturaleza «práctica» del ejercicio de la traducción apunta a que lo más recomendado es llevar un seguimiento del alumno mediante el cual haya un intercambio de información sobre el progreso real a partir de la entrega de ejercicios al profesor, la corrección de los mismos y su devolución al estudiante (Orozco-Jutorán, 2006: 8-9). Esta retroalimentación hace hincapié en las reflexiones sobre el proceso de traducción y en su perfeccionamiento, las herramientas empleadas y la documentación de la que se sirve el alumno para que adquiera un método de trabajo sistemático. De esta forma se fomenta la autoevaluación y crítica propia de forma continua, que funciona como motor del interés y la motivación por mejorar (Orozco-Jutorán, 2006: 7).

La evaluación formativa permite al docente llevar un seguimiento personalizado de la evolución del alumno, por lo que se evita un juicio a ciegas basado en la actuación y rendimiento en una prueba única, como en la evaluación sumativa. Además, en esta prueba final también podrían intervenir factores como la comparación numérica con el resto de estudiantes o, incluso, promociones previas (Elena, 2011: 177). Al contrario que en la evaluación sumativa, el enfoque formativo centra su atención en el proceso de traducción, la resolución de problemas, la documentación o el empleo de las TAO, es decir, aspectos que aportan información sobre las competencias traductorales del evaluado.

Si se tiene en cuenta la premisa de que el traductor no nace, sino que se hace mediante la mejora y el desarrollo de la competencia traductora, se entiende que este no se forma exclusivamente a partir del traspaso de información más o menos normativa (como los principios o técnicas de la traducción), sino que esta le debe ayudar a actuar de forma eficiente ante una situación concreta. Es decir, «la didáctica de la traducción debe contribuir a potenciar la competencia de los futuros traductores» mediante la práctica (Zabalbeascoa, 2016: 1).

La evaluación formativa también fomenta la adquisición de hábitos de trabajo gracias al empleo repetitivo y mecánico de ciertas herramientas traductorales, fuentes documentales o programas que finalmente se terminan dominando mediante la práctica (Orozco-Jutorán, 2006: 7-8). Además, se desarrolla un espíritu crítico hacia las

intervenciones de los compañeros, el profesor o hacia uno mismo mediante una actitud autoevaluadora.

### 2.2.3. Evaluación diagnóstica en Traducción

Al igual que la evaluación formativa, la evaluación diagnóstica en traducción se centra en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su objetivo es «medir la adquisición de la competencia traductora en la etapa inicial de la formación en traducción» (Orozco-Jutorán, 2006: 4). Permite detectar posibles carencias en los conocimientos básicos en traducción como las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) o el dominio de las lenguas de trabajo, entre otros (Galán-Mañas, 2009: 223). Aparte de saber interpretar los resultados de esta prueba diagnóstica, es importante que el docente sepa darle un buen uso y sepa extraer dicha información inicial a partir de otros medios diferentes a la actividad traductora, como preguntas de encuestas, cuestionarios, debates o simplemente mediante la observación de los grupos de trabajo o los comentarios en clase (Galán-Mañas, 2009: 223).

Orozco-Jutorán (2006: 4) propone una prueba diagnóstica en la primera asignatura práctica de la carrera y otra segunda prueba diagnóstica que tenga en cuenta todo el primer ciclo de la carrera, es decir, «una medición al inicio del primer curso y otra al finalizar el segundo curso». Galán-Mañas (2009: 223) también apoya la celebración de la prueba diagnóstica al finalizar el curso, pues el docente centrará su atención en otros aspectos problemáticos de la traducción, evaluará nuevas destrezas y abarcará una variedad más amplia de competencias traductoras.

Aunque se recomienda ponerla en práctica durante el primer ciclo de la carrera, la evaluación diagnóstica podría abarcar todas las asignaturas prácticas de traducción con independencia de su especificidad o el curso en el que se imparte. En las asignaturas prácticas de los cursos más avanzados de la carrera de Traducción e Interpretación, el plan de estudios tiende a ser más específico: jurídico-económica, audiovisual, literaria, etc. Si tomamos la subtitulación como ejemplo, resultaría apropiado aprender a usar las herramientas y programas necesarios en esta submodalidad. Por lo tanto, si los resultados de la prueba diagnóstica apuntan a un desconocimiento de los programas de trabajo necesarios o una falta de dominio informático, se entiende que el docente valorará la posibilidad de dedicar un tiempo a la presentación en clase de la herramienta de trabajo en cuestión.

Orozco-Jutorán (2006: 6-7) apoya el empleo de la evaluación diagnóstica en los primeros cursos pues, de esta forma, el alumno no solamente toma conciencia de los principios teóricos base de la traducción, sino también de su puesta en práctica. Asegura que mediante estas tareas iniciales se fomenta la activación de conocimientos y competencias pasivas mediante un análisis reflexivo sobre las características de las lenguas con las que trabaja el estudiante, por lo que esta primera prueba permite evaluar las competencias básicas iniciales del alumno novato a la hora de traducir. Por lo tanto, la evaluación diagnóstica, aunque siempre beneficiosa, es especialmente recomendable en las primeras asignaturas de prácticas de la carrera, pues el docente se enfrenta a novatos de la traducción y desconoce sus competencias básicas.

En síntesis, se suele aplicar la evaluación continua para conocer la evolución del traductor en formación. No obstante, la evaluación diagnóstica no debe dejarse de lado ya que resulta de tanta o mayor importancia que la evaluación continua. Para evaluar, es necesario saber de qué herramientas se dispone para ponerse a trabajar, así como el nivel inicial de los alumnos. En los siguientes apartados se va a intentar pulsar la opinión de algunos profesores sobre los beneficios de la evaluación diagnóstica.

### **3. Materiales y métodos**

Se llevó a cabo una pequeña investigación cuyo objetivo era averiguar el peso que tiene la evaluación diagnóstica en el sistema de evaluación utilizado en las asignaturas prácticas de traducción de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Para ello se utilizó un método de recogida de datos a partir de encuestas individuales mediante la aplicación de Formularios de Google.

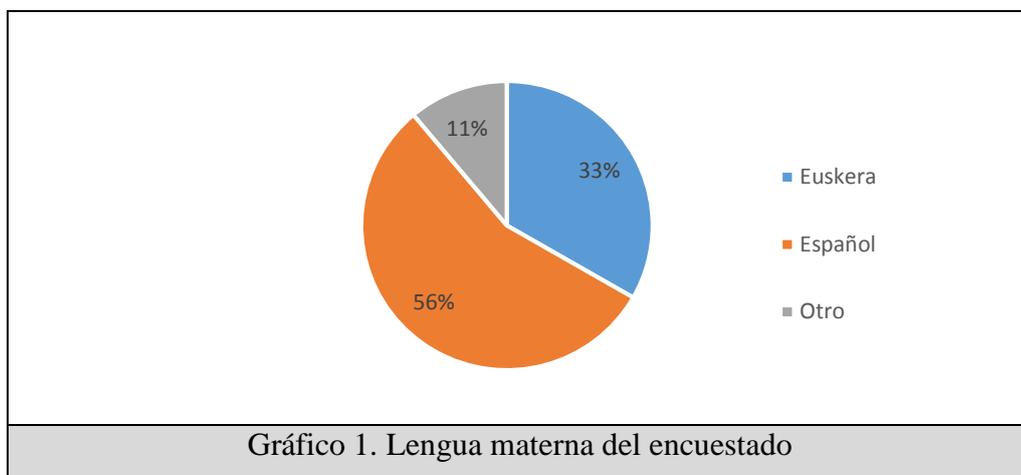
En primer lugar, se determinó la población a quien iba a ser dirigida la encuesta. Se decidió circunscribir el estudio al ámbito de la UPV/EHU con el objetivo de extraer información real y práctica sobre la situación de la evaluación diagnóstica en dicha institución. Para ello, se encuestó exclusivamente a los profesores que impartían asignaturas prácticas de traducción con independencia del curso académico, de las lenguas de trabajo o del grupo de lengua A: castellano o euskera.

Para elaborar la muestra, se partió de la página oficial del grado de Traducción e Interpretación (UPV/EHU, 2016: 1). Se elaboró una pequeña base de datos que

originalmente contenía diecinueve personas a los que se les asignó un código de dos cifras con el objetivo de mantener su anonimato. Junto a cada nombre, se incluyó información que está disponible en la página oficial de la Universidad o que es pública por algún motivo: sexo, asignaturas impartidas, cursos en los que imparte, idioma o datos de contacto, entre otros. Se trataban de datos que podrían ser útiles *a posteriori* para cruzar con los resultados extraídos de la encuesta. La encuesta se diseñó con varias preguntas acerca del sistema de evaluación utilizado y, más concretamente, sobre la opinión y el uso de la evaluación diagnóstica en el aula de Traducción (véase Anexo). Se incluyeron tanto preguntas abiertas como preguntas de respuesta múltiple y de respuesta cerrada. Finalmente, la encuesta se envió a la población total, recopilando un total de nueve respuestas de diecinueve encuestados en total.

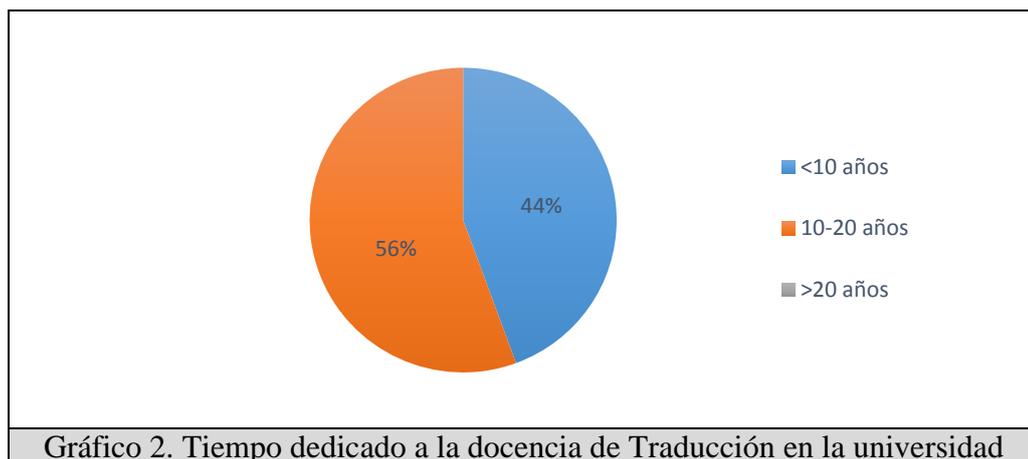
#### 4. Resultados y discusión

Una vez recibidas las encuestas de los participantes, se procedió al análisis de los datos. El Gráfico 1 recoge la lengua materna de los encuestados.



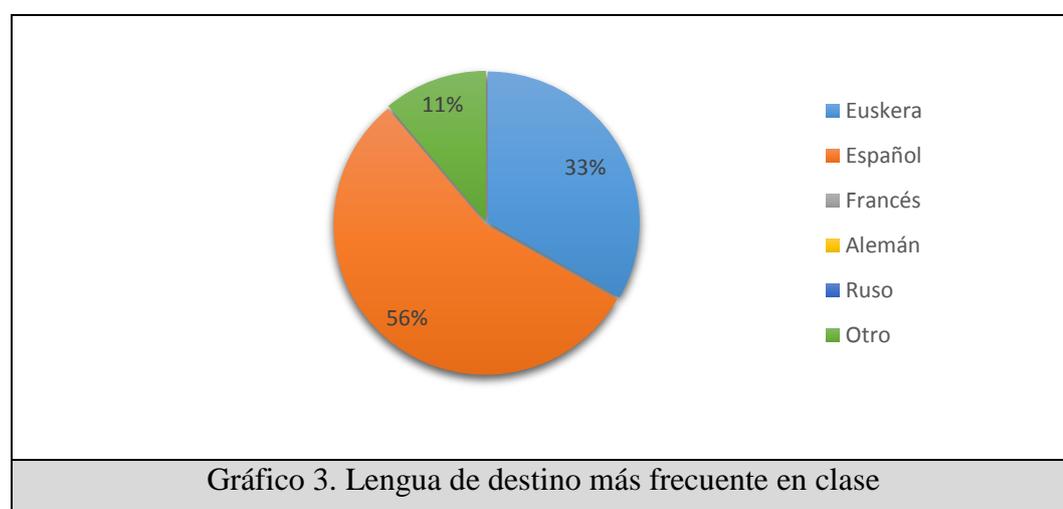
En primer lugar se sitúa el español con un 56 %, seguido del euskera con un 33 %. El gráfico también recoge un 11 % en el caso de un encuestado que optó por la opción de «otros», pues prefería no destacar ninguna de sus dos lenguas maternas: euskera y español.

El Gráfico 2 indica el tiempo que los encuestados han dedicado a la docencia de traducción en la universidad a lo largo de su carrera profesional.



Los resultados muestran una ligera predominancia de los docentes activos entre diez y veinte años sobre aquellos docentes que no han superado los diez años de actividad docente. Asimismo, se puede destacar la ausencia de docentes que llevan más de veinte años enseñando en la universidad.

El Gráfico 3 muestra las lenguas de destino a las que se traduce con más frecuencia en las clases prácticas de los encuestados.



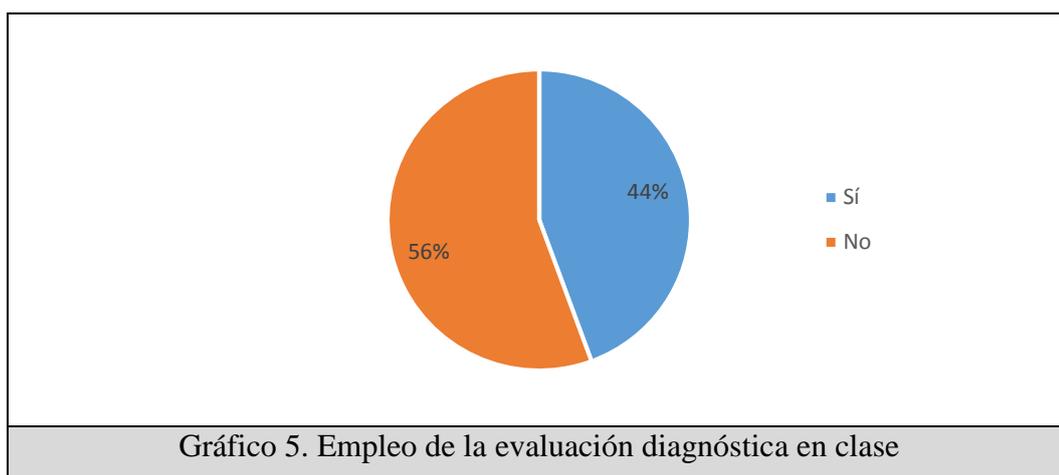
Excepto por un encuestado que afirma traducir la misma cantidad de textos al euskera que al español, destaca con un 56 % el español como lengua de destino dominante frente a un 33 % de traducciones al euskera.

El Gráfico 4 recoge la opinión de los encuestados sobre la popularidad de la evaluación diagnóstica en la enseñanza de Traducción.



Como puede apreciarse, existe unanimidad entre los encuestados que reconocen la falta de protagonismo de la evaluación diagnóstica en las asignaturas prácticas de traducción. En la pregunta número doce de la encuesta se les preguntaba el porqué de esta marginación de la evaluación diagnóstica, y la mayoría coincidió en que la culpa recae mayoritariamente en la tradición docente que hemos heredado, caracterizada por el examen final. También destacan el desconocimiento del sistema o las herramientas necesarias para su empleo como una de las principales causas de dicha marginación.

El Gráfico 5 analiza el empleo de la evaluación diagnóstica en asignaturas prácticas de traducción.



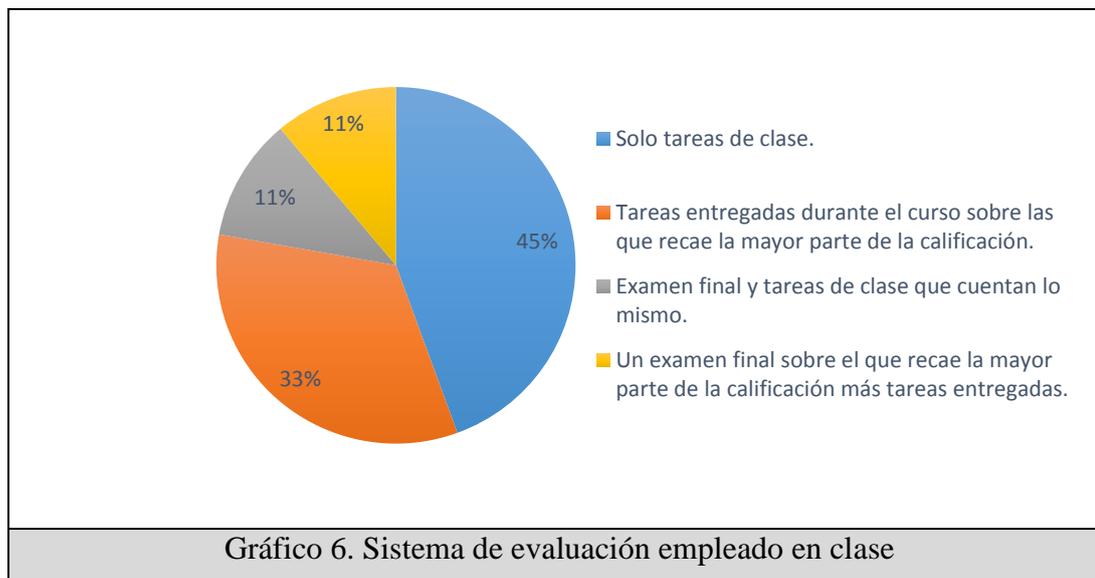
Como se puede comprobar en el gráfico, con un 56 % se imponen ligeramente los que nunca han puesto en práctica la evaluación diagnóstica frente a un 44 % que sí lo han practicado en el aula. A partir de las preguntas cinco y seis de la encuesta se pueden

recoger las siguientes conclusiones: por un lado, los que sí han empleado la evaluación diagnóstica destacan la necesidad de conocer al grupo y las competencias traductoras de las que parten, sobre todo, debido a la naturaleza práctica de la asignatura. Por otro lado, un encuestado opina que es un ejercicio intuitivo y no tan sistemático, por lo que se podría conseguir el mismo resultado sin llevar a cabo esa primera prueba diagnóstica. No obstante, este último reconoce la posibilidad de que las deducciones o suposiciones del docente sean erróneas pues, al fin y al cabo, siempre serán subjetivas y parciales.

Por otro lado, los que nunca han empleado la evaluación diagnóstica destacan la falta de conocimiento de dicho sistema de evaluación y las herramientas necesarias para llevarlo a cabo. Resulta interesante señalar la explicación de un encuestado que nunca ha aplicado la evaluación diagnóstica. Este reconoce que, en vez de emplear la evaluación diagnóstica, suele basarse en el nivel estipulado en el plan de estudios para definir el punto de partida de la asignatura que va a impartir. No obstante, esta tendencia resulta un tanto peligrosa. Como se menciona en el Estado de la Cuestión (véase pág. 9), la evaluación diagnóstica permite evaluar el trabajo docente en asignaturas previas y corroborar que los alumnos cumplen con los requisitos de la asignatura que se disponen a cursar. Por lo tanto, sin la prueba diagnóstica se desconoce si la realidad académica de los alumnos corresponde con la estipulada en el plan de estudios de la asignatura en cuestión.

Dos preguntas de la encuesta inquirían sobre las ventajas y desventajas de la evaluación diagnóstica. Entre las ventajas destaca la necesidad de conocer el punto de partida de los estudiantes para, en caso necesario, adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades particulares del grupo y predecir futuros problemas de base. Un encuestado especificaba su tendencia a prestar más atención a las competencias traductoras iniciales a partir del proceso de traducción que lleva a cabo el alumno en esta primera prueba: si lee antes de traducir, qué páginas web consulta, etc. En cuanto a las desventajas, destacan principalmente el desconocimiento total del concepto de evaluación diagnóstica y su puesta en práctica, así como la dificultad de interpretar los resultados y la falta de tiempo. También se mencionó la falta de interés de los alumnos por conocer su nivel medio de grupo como un posible contratiempo a la hora de ponerlo en práctica, pues este encuestado considera que a los alumnos solamente les interesa saber cómo lo hacen ellos particularmente.

El Gráfico 6 recoge la variedad de sistemas de evaluación que predominan en las asignaturas prácticas de la UPV/EHU.



El 45 % de los encuestados descarta la opción de examen y, por lo tanto, evalúa exclusivamente a partir de pruebas continuas. El 33 % también le da más importancia a las pruebas continuas, aunque es cierto que apoya la introducción de un examen final de menos peso que dichas tareas. Finalmente, se pueden observar dos casos minoritarios que coinciden en el porcentaje final. Por un lado, un 11 % (un único sujeto) da más importancia a un examen final aunque no rechaza las pruebas continuas; por otro lado, un 11 % apoya la igualdad de condiciones entre tareas entregadas y examen final.

Se puede concluir que la evaluación sumativa íntegra, es decir, la existencia de una única prueba sobre la que recae el 100 % de la calificación no es común en la evaluación de asignaturas prácticas de traducción en la UPV/EHU. Destaca el predominio de la evaluación formativa, que se aplica acompañada o no de examen final, normalmente de menos peso. No obstante, es cierto que existen casos aislados en los que el examen final, aunque complementado con tareas, tiene significativamente más importancia.

Los encuestados que apoyan la práctica de un examen final argumentan su preferencia con la necesidad de simular situaciones realistas de un entorno lo más profesional posible, de tal forma que los alumnos sepan anticiparse a lo que los clientes esperarán de ellos en un futuro. Por el contrario, los que rechazan el examen final reconocen la necesidad de desarrollar las competencias traductorales siempre y cuando se

respete el ambiente académico, es decir, formar titulados universitarios y no alumnado de un taller de traducción.

Finalmente, la pregunta número siete de la encuesta pretendía conocer la opinión de los encuestados sobre el objetivo primordial de las asignaturas prácticas de traducción. Los resultados podrían clasificarse en cuatro categorías:

- Enfoque profesional: prepararse para lo que puedan esperar los clientes de su trabajo, ofrecer un entorno lo más real posible y mantener la curiosidad sobre la profesión; siempre complementado con fundamentación académica, pues no se trata de un taller de traducción, sino de una universidad.
- Enfoque académico: cumplir con los objetivos del plan de estudios, traducir textos de diferentes géneros y emplear, para ello, una gran variedad de herramientas informáticas y tecnológicas.
- Enfoque cognitivo: automatizar los procesos propios de la traducción mediante la realización sistemática de tareas realistas.
- Enfoque reflexivo: hacer reflexionar sobre la práctica traductora y las decisiones que toman cuando traducen.

## 5. Conclusión

El Plan Bolonia, en el año 1999, supuso un punto y aparte en la tradición docente, protagonizada hasta entonces por la evaluación sumativa y la enseñanza magistral. A partir de este momento la evaluación deja de limitarse a la calificación final del alumno y el papel del docente pasa a ser más activo.

La primera parte del trabajo distingue los tres tipos de evaluación en función del momento en que se ponen en práctica. Así, la evaluación sumativa o final se realiza *a posteriori* del proceso enseñanza-aprendizaje y su función es la de clasificar al alumno. La evaluación formativa o continua se aplica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; fomenta, por un lado, la retroalimentación entre el docente y alumno y, por otro, la autoevaluación de este último. Finalmente, la evaluación diagnóstica se pone en práctica *a priori* del proceso enseñanza-aprendizaje para facilitar al docente información objetiva sobre el punto de partida de la clase o del alumno. Se cree que la evaluación diagnóstica puede complementar a la continua mediante la comparación de

la prueba inicial con otras diferentes durante el curso. Además, puede ejecutarse en todas las asignaturas con independencia de su especificidad o curso, lo cual permite evaluar a una escala más amplia la calidad de la enseñanza docente.

A continuación, se ha comentado el lugar de la evaluación diagnóstica en las asignaturas prácticas de traducción. Aparte de facilitar información de primera mano sobre las competencias básicas del alumno (tales como el dominio de internet o de las lenguas de trabajo), la evaluación diagnóstica también le permite recuperar conocimientos y competencias pasivas relacionadas (directa o indirectamente) con la traducción mediante un análisis reflexivo. Además, se puede valorar la opción de comparar la prueba diagnóstica inicial y una segunda prueba diagnóstica al final del curso. De esta forma, se puede evaluar un abanico más amplio de destrezas pues, en esta segunda prueba, el docente se centrará en diferentes aspectos problemáticos; ya sea repitiendo la misma prueba o con otra diferente pero comparable.

La pequeña investigación llevada a cabo para ilustrar este tema en la UPV/EHU ha mostrado resultados interesantes. Por un lado, todos los encuestados coincidieron en que la evaluación diagnóstica no está extendida en el aula de Traducción, aunque la mitad admitió haberla puesto en práctica (y la otra mitad reconoció no haberla empleado, básicamente por desconocimiento). Por otro lado, los encuestados dijeron que la evaluación sumativa es la más extendida debido a la tradición académica; no obstante, también mencionaron que en el aula de Traducción de la UPV/EHU este tipo de evaluación tiende a complementarse con la evaluación diagnóstica, la formativa o con ambas.

En cualquier caso, muchos encuestados se mostraron a favor del examen final, pues consideraron que con estos se simulan situaciones realistas que se dan en entornos profesionales, como las pruebas de acceso para trabajar en ciertas agencias o empresas de traducción. Por su parte, los más críticos con los exámenes finales coincidieron en la necesidad de desarrollar las competencias traductoras siempre y cuando se *respete* el ambiente o espíritu académico, que es algo más que un simple taller de traducción.

Es de justicia aceptar las limitaciones de este trabajo. Debido a la escasez de participantes, los resultados no son representativos; además, resultó inútil cruzar los datos con otros, también interesantes, como la lengua materna o la lengua de destino a la que se traduce en el aula, el sexo o la experiencia docente. Quizás, la causa de la poca

respuesta a la encuesta fue el hecho de que el correo electrónico que la contenía etiquetara este como «[SPAM]», aunque tampoco puede obviarse la carga de trabajo que actualmente tienen los docentes de Traducción. Aunque la aplicación de Google Formularios resulta extremadamente útil y sencilla de manejar, habría sido recomendable emplear una herramienta diferente que, al menos, hubiera permitido reconocer a los encuestados. De esa forma, se podría haber identificado a los encuestados (manteniendo su anonimato) cuando se hacía referencia a algunos de los aspectos interesantes que proponían algunos.

A pesar de los contratiempos, este trabajo permite al lector reflexionar sobre la evaluación como concepto indispensable para garantizar el éxito de la enseñanza. Además, puede servirle de inspiración para introducir algún cambio relacionado, en concreto, con la evaluación diagnóstica.

En este sentido, futuros trabajos deberían tener en cuenta las fechas en las que se envía la encuesta previendo la carga de trabajo que podrían tener los encuestados. Asimismo, trabajos más ambiciosos, que contaran con algún tipo de financiación, podrían animar a más docentes, no solo de la UPV/EHU, a participar en investigaciones semejantes, con las que se pretendiera obtener datos fiables y extrapolables, estadísticamente significativos, sobre la práctica de la evaluación diagnóstica en el aula de Traducción.

Volviendo, por último, a la metáfora de la introducción, para garantizar el éxito del proyecto que el arquitecto tiene en la cabeza es necesario que este conozca con qué materiales y herramientas cuenta. Igualmente, para ayudar a los alumnos a que alcancen el éxito en las asignaturas e, incluso, para que salgan bien preparados con vistas a las demandas profesionales, el profesor, arquitecto de la enseñanza, hace bien en conocer el material y las herramientas (cognitivas, procedimentales, personales) con las que sus alumnos llegan al aula.

## 6. Bibliografía

Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: orígenes y perspectivas*. Venezuela: Revista de educación Laurus, 13(24), 76-92. [Último acceso: 01/06/16] <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>

- Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo*, Fascículos de CEIF. [Último acceso: 01/06/16] [http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje\\_significativo.pdf](http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf)
- Carletti, D. A. (1999). *La evaluación de los docentes*. Revista Electrónica Sinéctica, (9), 1-8. [Último acceso: 09/05/2016] [http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/09\\_la\\_evaluacion\\_de\\_los\\_docentes.pdf](http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/09_la_evaluacion_de_los_docentes.pdf)
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 35, 66. [Último acceso: 08/03/2016] <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%202.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (2016). *Función de la evaluación*, Diccionario de términos clave de ELE. [Último acceso: 23/04/2016] [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/funcionevaluacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcionevaluacion.htm)
- Conde Ruano, J. T. (2005). *Cuestiones sobre evaluación de traducciones*, En Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Madrid: II AIETI, 534-545. ISBN 84-8468-151-3. [Último acceso: 02/06/2016] [http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI\\_2\\_JTCR\\_Cuestiones.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_JTCR_Cuestiones.pdf)
- Conde Ruano, J. T. (2008). *La evaluación de traducciones, a examen*. Aproximaciones cognitivas al estudio de la traducción y la interpretación. Granada: Editorial Comares (69), 67-97. ISBN 978-84-9836-319-7.
- Conde Ruano, J. T. (2008). *Proceso y resultado de la evaluación de traducciones* (Tesis de Doctorado). Granada: Editorial de la Universidad de Granada. [Último acceso: 22/05/16] [digibug.ugr.es/bitstream/10481/2309/1/17973326.pdf](http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2309/1/17973326.pdf)
- Cortés de las Heras, J., Añón Roig, M. (2013). *Tipos de evaluación e instrumentos de evaluación*. Madrid: Editorial Cátedra. [Último acceso: 15/05/16]

[http://mestreacasa.gva.es/c/document\\_library/get\\_file?folderId=500001688024&name=DLFE-399422.pdf](http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500001688024&name=DLFE-399422.pdf)

Cutrera, G. E. (2007). *Reflexiones sobre la instancia diagnóstica de evaluación desde un análisis exploratorio*. Argentina: Revista Iberoamérica de Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata, 44(3). ISSN: 1681-5653  
<http://rieoei.org/deloslectores/1852Cutrera.pdf>

Díaz Fouces, O. (1999). *Didáctica de la traducción (Portugués-Español)*. Universidad de Vigo: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación. 1 (4), 447-449. ISSN 1130-5509

Elena, P. (2011). *El aprendizaje activo en traducción y su evaluación*. Estudios de Traducción, 1, 171-183.

Figuroa Marcano, M. A. (2007). *La evaluación y sus potencialidades en el contexto educativo tomando en consideración el valor predictivo de la prueba de selección que se aplica en la carrera de administración de la Universidad de los Andes, Núcleo Táchira*. Mérida: Fermentum, 17(49), 334-357. ISSN 0798-3069

Floratos, N., Guasch Canals, M. T. y Espasa, A. (2015). *Recommendations on Formative Assessment and Feedback Practices for stronger engagement in MOOCs*, Open Praxis, 7(2), 141-152. [Último acceso: 09/03/2016]  
<http://www.openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/194/153>

Galán-Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial* (Tesis de Doctorado), Universidad Autónoma de Barcelona, Departament de Traducció i d'Interpretació: Editorial Grin [Último acceso: 14/04/2016]  
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5275/aha1de2.pdf?sequence=1>

Google Formularios, [Último acceso: 13/04/2016]  
<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

Martín Martín, J. M. (2010). *Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico*. Universidad Pablo de Olavide: Revista española de lingüística aplicada

- RESLA, 23, 229-245 [Último acceso: 13/04/2016]  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3898719.pdf>
- Medrano, Á. A. (2011). *Modelos diagnósticos de evaluación cognitiva: su incursión en el campo educativo*. II Congreso Internacional de Investigación Educativa, Universidad de Costa Rica: INIE. [Último acceso: 01/06/16]  
[https://www.academia.edu/2451918/MODELOS\\_DIAGN%C3%93STICOS\\_DE\\_EVALUACION\\_COGNITIVA\\_SU\\_INCURSION\\_EN\\_EL\\_CAMPO\\_EDUCATIVO?auto=download](https://www.academia.edu/2451918/MODELOS_DIAGN%C3%93STICOS_DE_EVALUACION_COGNITIVA_SU_INCURSION_EN_EL_CAMPO_EDUCATIVO?auto=download)
- Ministerio de Educación y Cultura. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: SGP del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1996). *Evaluación en la ESO*, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid. [Último acceso: 18/04/2016]  
<https://books.google.es/books?id=I9nCJ-gZdzwC&printsec=frontcover&hl=es>
- Orozco-Jutorán, M. (2006). *La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción*. La evaluación en los estudios de traducción e interpretación. Sevilla: Bienza. 47-68. ISBN: 978-84-933962-8-2. [Último acceso: 14/04/2016]  
[http://gent.uab.cat/marianaorozco/sites/gent.uab.cat.marianaorozco/files/Orozco\\_evaluacion\\_2006.pdf](http://gent.uab.cat/marianaorozco/sites/gent.uab.cat.marianaorozco/files/Orozco_evaluacion_2006.pdf)
- Palés-Argullós, J., Nolla-Domenjó, M., Oriol-Bosch, A. y Gual, A. (2010). *Proceso de Bolonia (I): educación orientada a competencias*, Viguera Editores, 13 (3): 127-135. [Último acceso: 18/04/16]  
[https://www.um.es/c/document\\_library/get\\_file?uuid=ee6b088a-35a1-418d-92c5-3315202e2a0e&groupId=115466](https://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=ee6b088a-35a1-418d-92c5-3315202e2a0e&groupId=115466)
- Ramírez, L. (2008). *El nuevo paradigma de la Educación Superior a Distancia. Algunos criterios para el porvenir*. Revista Cognición, 13, 18-40. Loja, Ecuador. [Último acceso: 22/05/16] <http://www.translationdirectory.com/article363.htm>
- Real Academia Española. (2001). En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de: <http://lema.rae.es/dpd/srv/search?id=2VAvJgr6tD6bMa8swW>

- Romeo Farfán, L.J. (2008). *Concepciones de evaluación y de evaluación docente*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 10, 137-148. [Último acceso: 22/05/16] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324262>
- Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual*. Buenos Aires, [Último acceso: 16/04/2016] <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662.pdf>
- Santos Guerra, M.A. (1999). *IX Congreso de Formación del Profesorado: Formación y Evaluación del Profesorado Universitario*, Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 34 39-59 [Último acceso: 08/03/2016] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118004>
- Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, [Último acceso: 13/04/2016] <https://www.ehu.eus/es/web/letrak/itzulpengintza-eta-interpretazioko-gradua-aurtengo-ikasturtea>
- Varela Salinas, M. J. y Postigo Pinazo, E. (2006). *La evaluación en los estudios de traducción*. Translation Journal 1 (9) [Último acceso: 08/03/2016] <http://translationjournal.net/journal/31evaluacion.htm>
- Waddington, C. (2000). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general: inglés-español* (Tesis de Doctorado). Universidad Pontificia de Comillas, Madrid. [Último acceso: 22/05/2016] <https://books.google.nl/books?id=71X084ImmVIC>
- Zabalbeascoa, P. (2016). *La didáctica de la traducción: desarrollo de la competencia traductora*, Centro Virtual Cervantes, Universidad Pompeu Fabra, Madrid. [Último acceso: 20/03/2016] <http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/zabalbeascoa.htm>

## 7. Anexo

### Encuesta TFG – Evaluación en Traducción

1. ¿Cuál es tu lengua materna?
  - a. Euskera
  - b. Español

- c. Francés
  - d. Alemán
  - e. Otro
2. ¿Cuánto tiempo llevas dedicado a la docencia de traducción en la universidad?
    - a. 10 años
    - b. 10-20 años
    - c. >20 años
  3. ¿A qué lengua se traduce con más frecuencia en tus asignaturas prácticas de traducción?
    - a. Euskera
    - b. Español
    - c. Francés
    - d. Alemán
    - e. Ruso
    - f. Otro
  4. ¿Alguna vez has empleado la evaluación diagnóstica en asignaturas prácticas de traducción?
    - a. Sí
    - b. No
  5. En caso positivo, ¿por qué?
  6. En caso negativo, ¿por qué?
  7. En tu opinión, ¿cuál es el objetivo primordial de las asignaturas prácticas de traducción?
  8. ¿Qué tipo de información te aporta la evaluación diagnóstica y cómo te ayuda en el aula?
  9. ¿Cuáles son las principales desventajas de la evaluación diagnóstica?
    - a. Falta de tiempo
    - b. Es poco cómodo
    - c. Es difícil de interpretar los resultados
    - d. Otro
  10. ¿Y las principales ventajas?
    - a. Conocer el nivel de la lengua destino del alumno
    - b. Conocer las competencias generales y traductoras iniciales del alumno
    - c. Predecir posibles dificultades de los alumnos

- d. Adaptarse a las necesidades del alumno mediante futuros cambios en la metodología
  - e. Otro
11. ¿Crees que la evaluación diagnóstica está extendida en las asignaturas prácticas de traducción?
- a. Sí
  - b. No
12. En caso negativo, ¿por qué?
- a. Desconocimiento de su existencia
  - b. Por tradición nos hemos acostumbrado a la evaluación final o continua
  - c. No sabría cómo elaborar esa primera prueba diagnóstica ni cómo interpretarla
  - d. Otro
13. Elige la opción que más se asemeje a tu sistema de evaluación:
- a. Un examen final sobre el que recae la mayor parte de la calificación más tareas entregadas
  - b. Tareas entregadas durante el curso sobre las que recae la mayor parte de la calificación
  - c. Solo examen final
  - d. Solo tareas de clase
  - e. Examen final y tareas de clase que cuentan lo mismo para la calificación final
  - f. Otro