



UNIVERSIDAD DE GRANADA

**MODELO MULTIFUNCIONAL DE LA EVALUACION DE
LA TRADUCCION**

**Tesis Doctoral presentada por
Ana Gabriela Guajardo Martínez Sotomayor**

Directora: Pamela Faber Benítez

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Ana Gabriela Guajardo Martínez Sotomayor
D.L.: GR 206-2014
ISBN: 978-84-9028-726-2

Dedicatoria:

A mi Padre:

*Cuando pensabas que no te veía...te
ví... y aprendí a ser todo lo que puedo
llegar a ser.*

AGRADECIMIENTOS

- *A mis padres, por siempre creer en mí y alentarme a continuamente buscar nuevos retos.*
- *A mis esposo, por siempre brindarme su amor y apoyo incondicional.*
- *A mis hijos, nueras y nietos, por ser constante fuente de orgullo y cariño.*
- *A Kora, por representar un ejemplo de profesionalismo y dedicación y que fue constante motivación y apoyo para el logro de este objetivo.*
- *A mis compañeros del Doctorado, por su amistad y palabras de aliento.*
- *A los profesores del Doctorado, por compartir no sólo sus vastos conocimientos, sino también su amistad, paciencia y comprensión.*
- *Muy especialmente a la Dra. Faber, por ser la guía e inspiración durante este largo camino; por su visión y arduo trabajo; por haber depositado su confianza en un grupo de profesores de una tierra lejana y nunca cejar en su propósito de ver logrado el objetivo que se planteo con este programa.*
- *A mis alumnos, por su motivación constante a ser mejor docente.*
- *A mi Universidad, por proporcionarme esta oportunidad de superación.*
- *A Dios, por su infinita bondad.*

ÍNDICE

CONTENIDO	Pag.
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Hipótesis	4
1.3 Objetivos	5
1.4 Esquema de la tesis	6
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	8
2.1 Origen y evolución de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California	9
2.1.1 Evolución y desarrollo	10
2.1.2 Oferta educativa	10
2.1.3 La formación docente	12
2.2 Marco Teórico	14
2.2.1 La evaluación en el proceso enseñanza/aprendizaje	14
2.2.2 Objetivos de la evaluación	17
2.2.3 Tipos de evaluación	19
2.2.4 Áreas a evaluar	24
2.2.5 Evaluación de las competencias profesionales	27
2.2.6 Desarrollo y evaluación de las competencias profesionales del traductor.	31
2.2.7 Estrategias para la evaluación de la competencia traductora	37
2.2.7.1 El portafolio	38
2.2.7.2 Perfiles descriptivos o Baremos/rúbricas	41
3. METODOLOGÍA	49
3.1 Primer encuesta aplicada a docentes	51
3.1.1 Descripción del instrumento	51
3.1.2 Descripción de la muestra	53
3.2 Segunda encuesta aplicada a los docentes	54
3.2.1 Descripción del instrumento	54
3.2.2 Descripción de la muestra	56
3.3 Encuesta a alumnos	57
3.3.1 Descripción del instrumento	57
3.3.2 Descripción de la muestra	59
3.4 Selección y aplicación de baremos	60
3.4.1 Descripción de la muestra	60
3.4.2 Aplicación de los baremos	61
3.4.2.1 Baremo 1	61
3.4.2.1.1 Descripción del baremo	61
3.4.2.1.2 Descripción del texto	61

3.4.2.1.3 Procedimiento para la aplicación del baremo	61
3.4.2.2 Baremo 2	62
3.4.2.2.1 Descripción del baremo	62
3.4.2.2.2 Descripción del texto	63
3.4.2.2.3 Procedimiento para la aplicación del baremo	63
3.4.2.3 Baremo 3	64
3.4.2.3.1 Descripción del baremo	64
3.4.2.3.2 Descripción del texto	65
3.4.2.3.3 Procedimiento para la aplicación del baremo	65
4. EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	67
4.1 Resultados de la primer encuesta aplicada a los docentes	68
4.1.1 Concepto de evaluación del aprendizaje	68
4.1.2 Formas de evaluar y su objetivo	68
4.1.3 Relación entre las formas de evaluar y el aprendizaje	69
4.1.4 Evaluar la evaluación	69
4.1.5 Establecimiento y evaluación de criterios de evaluación	69
4.1.6 La evaluación como medio de reflexión para el alumno y el docente.	70
4.2 Resultados de la segunda encuesta aplicada a los docentes	71
4.2.1 Frecuencia de los encargos de traducción	71
4.2.2 Selección de los encargos	71
4.2.3 Establecimiento de criterios de evaluación	72
4.2.4 Formas de establecer criterios de evaluación	73
4.2.5 Participación de los estudiantes en las prácticas evaluativas	73
4.2.6 Tipos de evaluación utilizados	74
4.2.7 Descripción de los instrumentos/criterios utilizados para evaluar	74
4.2.8 Promoción de la autoevaluación	75
4.2.9 Uso de los resultados de la evaluación como retroalimentación	75
4.2.10 Formas de retroalimentación	75
4.2.11 Interés en participar en experiencia piloto	76
4.3 Resultado de la encuesta aplicada a los estudiantes	76
4.3.1 Sobre los instrumentos de evaluación y su aplicación	76
4.3.2 Criterios que se tienen en cuenta para evaluar	78
4.3.3 Aplicación de los resultados de la evaluación	79
4.4 Resultados de la prueba piloto de los baremos	81
4.4.1 Baremo 1	81
4.4.1.1 Resultado de puntajes obtenidos	81
4.4.1.2 Comentarios de los estudiantes sobre la utilidad del baremo	81
4.4.2 Baremo 2	83
4.4.2.1 Resultados de puntajes obtenidos	83
4.4.2.2 Comentarios de los estudiantes sobre la utilidad del baremo	83

4.4.3 Baremo 3	84
4.4.3.1 Resultado de puntajes obtenidos	84
4.4.3.2 Comentarios de los estudiantes sobre la utilidad del baremo	86
5. PROPUESTA	88
5.1 Elementos del Sistema de Evaluación de la Competencia Traductora	91
5.2 Observaciones y recomendaciones para la implementación de la propuesta	92
5.2.1 Currículo	92
5.2.2 Docentes	92
5.2.3 Estudiantes	93
5.3 Propuesta de un Sistema de Evaluación de la Competencia Traductora	94
5.3.1 Enfoque del Sistema de Evaluación de la Competencia Traductora	94
5.3.2 Fases del Sistema de Evaluación de la Competencia Traductora	97
5.3.3 Descripción de los instrumentos propuestos en la fase III del Sistema de Evaluación de la Competencia Traductora	98
5.3.3.1 El portafolio	98
5.3.3.2 El baremo	100
Baremo 1 de la propuesta	101
Baremo 2 de la propuesta	105
5.4 Conclusiones de la propuesta	108
CONCLUSIONES	109
BIBLIOGRAFÍA CITADA	115
ANEXOS	124
Índice de Anexos	125

INDICE DE FIGURAS

	TITULO	PAG.
1	Relación entre objetivos, métodos de enseñanza y evaluación Faber, 2000	19
2	Clasificación de la evaluación según sus agentes. Casanova et al. 1999	22
3	Objetivos de la evaluación Hurtado Albir y Martínez Melis 2001	25
4	Subcompetencias de la traducción comunicativa Cao 1996 :328 en Colina 2003:27	32
5	Efectos de la selección de estrategias de evaluación. Goff-Kfourri, 2004	35
6	Baremo Correctness Criteria <i>Li Haiyan (2006)</i>	40
7	Baremo Discriptive Profiles Colina (2003:136)	47
8	Proceso de evaluación	90
9	Elementos del sistema de evaluación	93
10	Enfoque de la evaluación	94
11	Fases del Sistema de Evaluación propuesto	98
12	Baremo 1 de la propuesta (hoja 1)	103
13	Baremo 1 de la propuesta (hoja 2)	104
14	Baremo 2 de la propuesta (hoja 1)	106
15	Baremo 2 de la propuesta (hoja 2)	107

INDICE DE TABLAS

	TITULO	PAG.
1	Resumen comparativo de enfoques de evaluación Ahumada (2003:34)	16
2	Paradigmas de la evaluación Hurtado Albir y Martínez Melis 2001	23
3	Formas y área de evaluación de la traducción Adaptada de Martínez Melis 1997: 156	26
4	Uso diferencial de rúbricas Blanco 2008: 177	44
5	Ventajas de las rúbricas Zazueta y Herrera 2008	45
6	Descripción de los objetivos de la primer encuesta aplicada a docentes	51
7	Representatividad de la primer encuesta a docentes	53

8	Descripción de la muestra de la primer encuesta a docentes	53
9	Descripción de los objetivos de la segunda encuesta aplicada a docentes	54
10	Representatividad de la segunda encuesta a docentes	56
11	Descripción de la muestra de la segunda encuesta a docentes	56
12	Descripción del objetivo de los tres primeros enunciados de la encuesta aplicada a estudiantes.	57
13	Descripción del objetivo de los enunciados 4 al 14 de la encuesta aplicada a estudiantes.	57
14	Descripción de la muestra de la encuesta aplicada a los estudiantes	59
15	Representatividad de la encuesta aplicada a los estudiantes	60

INDICE DE GRÁFICAS

	TITULO	PAG.
	Primera encuesta aplicada a los docentes	
1.1	Formas de evaluación utilizadas en los cursos	68
1.2	Objetivos de la evaluación	68
1.3	Establecimiento de criterios, objetivos y condiciones de la evaluación	70
1.4	Evaluación de formas de evaluar	70
1.5	Autoevaluación de alumnos	70
1.6	Retroalimentación a alumnos basándose en resultados de la evaluación	70
1.7	Utilizar resultados de la evaluación para valorar trabajo del docente	71
	Segunda encuesta aplicada a los docentes	
2.1	Frecuencia de encargos	71
2.2	Selección de encargo	72
2.3	Criterios de evaluación	72
2.4	Formas de establecer criterios de evaluación	73
2.5	Participación de estudiantes en prácticas evaluativas	74
2.6	Tipos de evaluación utilizados	74
2.7	Descripción de criterios utilizados para evaluar	75
2.8	Evaluación como retroalimentación	76
2.9	Interés en participar en prueba piloto	76
	Encuesta aplicada a estudiantes	
3.1	Forma de realizar las evaluaciones por los docentes	77
3.2	Evaluaciones programadas o improvisadas	77
3.3	Instrumentos de evaluación estructurados o improvisados	77
3.4	Se evalúan factores que inciden en el proceso educativo	78
3.5	Se establecen los criterios, objetivos y condiciones de evaluación	78
3.6	Los docentes toman en cuenta las diferencias individuales de los	79

	alumnos	
3.7	Profesores evalúan con alumnos sus forma de evaluar	79
3.8	Los docentes solicitan autoevaluación a sus alumnos	79
3.9	Uso rutinario de técnicas y modelos de evaluar	79
3.10	Las evaluaciones solo establecen la aprobación del contenido de lo evaluado	80
3.11	Enfoque en aprendizaje y no en interés y actitud de los alumnos	80
3.12	Resultados de la evaluación son utilizados para orientar a los alumnos	80
3.13	Resultados de la evaluación son utilizados por los docentes para evaluar y mejorar su metodología de enseñanza	80
3.14	Evaluación permite a los alumnos valorar su rendimiento	80
	Resultados de la prueba piloto de los baremos	
	Baremo 1	
4.1.1	Puntaje obtenido con Baremo 1	81
4.1.2	Comentarios sobre Baremo 1	82
	Baremo 2	
4.2.1	Puntaje obtenido con Baremo 2	83
4.2.2	Comentarios sobre baremo 2	
	Baremo 3	
4.3.1	Puntaje obtenido con Baremo 3	85
4.3.2	Comentarios sobre Baremo 3	86

1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es una de las tareas más arduas e inquietantes con las que se enfrenta el docente. Problemática, compartida por todo profesor, a la que todavía no se le ha encontrado una solución totalmente satisfactoria.

No es fácil realizar acciones que proporcionen información objetiva, confiable y sistemática de los avances de los alumnos.

La búsqueda de objetividad, por una parte y la necesidad de encontrar una estrategia que asegure que los estudiantes puedan expresar de la mejor manera todos sus conocimientos, por otra, consisten en los desafíos diarios de las tareas del docente. (Litwin, 2012:2)

A menudo los profesores se concretan en aplicar instrumentos que permiten diagnosticar la competencia a desarrollar en el alumno, sin describir los diversos elementos que componen dicha competencia. Esta situación se agudiza en la evaluación de las traducciones de los alumnos, ya que no existen parámetros generalizados claros y específicos en que basar los criterios de evaluación de la competencia traductora.

La presente investigación pretende identificar los principales aspectos y mecanismos que se deben tener en cuenta para la evaluación pertinente y eficaz de las competencias profesionales de los estudiantes en el área de traducción de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la UABC, ya que a la fecha no se cuenta con un sistema de evaluación conducente a elevar la calidad de la competencia profesional de sus egresados.

Durante la primera fase de este trabajo de investigación se aplicaron dos encuestas. La primer encuesta se aplicó a los profesores que imparten cursos de traducción con el fin de conocer, en primera instancia, su concepto de evaluación y en segunda instancia los métodos y estrategias que se aplican para evaluar las traducciones de los alumnos. La segunda encuesta fue dirigida a los estudiantes, teniendo como objetivo conocer su opinión sobre las formas de evaluar de sus profesores, así como confrontar la perspectiva de los profesores y estudiantes en cuanto las formas de evaluar utilizadas en el aula. Los resultados arrojados de

estas encuestas dejaron ver la diversidad de criterios utilizados en la práctica evaluativa por los docentes y confirmaron nuestra hipótesis sobre la falta de objetividad y claridad de dichos criterios, según la opinión de los estudiantes. Dichos resultados reforzaron nuestra convicción sobre la necesidad de utilizar métodos y estrategias más objetivas para la evaluación de los encargos de traducción de los alumnos, y así permitir, en cierta medida, unificar los criterios de evaluación utilizados por los profesores.

Durante la segunda fase de la investigación se realizaron dos acciones: la primera consistió en aplicar una segunda encuesta a los docentes que imparten cursos de traducción en los últimos tres semestres del programa, ésta con el propósito de conocer, con más detalle los criterios y/o instrumentos que utilizan en la evaluación de las traducciones de sus estudiantes; como segunda acción, se procedió a elegir tres baremos tomados de diferentes fuentes y con diferentes grados de especificidad. Dichos baremos se aplicaron a un grupo de control, compuesto por 18 estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. Los baremos fueron utilizados por los estudiantes para evaluar las traducciones de sus compañeros y se incluyó un espacio al final de cada baremo para que dichos estudiantes emitieran su opinión acerca de la utilidad de los instrumentos en cuanto a la retroalimentación que les proporcionaban sobre los diferentes aspectos a evaluar, cumpliendo así con dos propósitos importantes de la evaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, México cuenta con muy pocos programas académicos, a nivel de licenciatura, para la formación de traductores. La Universidad Veracruzana, incluye en su programa de Licenciado en Lenguas, con una salida terminal en traducción; en la ciudad de México dos instituciones privadas ofrecen programas de traducción a nivel de licenciatura: (1) el Instituto Superior de Interpretes y Traductores, el cual cuenta con un programa con dos salidas terminales: una en traducción y la otra en interpretación; (2) la Universidad Intercontinental cuyo

programa se enfoca a la traducción literaria. Existen otros programas de traducción, como el del Colegio de México, cuyo enfoque es formar traductores en diferentes áreas disciplinarias y por lo tanto tienen como requisito de ingreso el poseer un título profesional o ser estudiante de una licenciatura. La Universidad de Tabasco ofrece un programa que incluye asignaturas de traducción y sus egresados pueden desempeñarse en las áreas de turismo o la enseñanza de idiomas. La Universidad Autónoma de Baja California a través de la Facultad de Idiomas es la única universidad pública del noroeste del país que ofrece un programa de traducción a nivel licenciatura, el de Licenciado en Traducción del Idioma Inglés, el cual inició en 1996 y fue reestructurado e implementado en 2006, con el nombre de Licenciatura en Traducción.

Uno de los aspectos en la formación de traductores que es imprescindible, es la inclusión de un sistema para la evaluación de las competencias profesionales en las asignaturas del área de traducción de nuestro programa. En México las investigaciones formales sobre traducción son muy escasas dado que la disciplina misma, como actividad profesional, es muy reciente y por ende no se cuenta con trabajos de investigación en este campo específico de la evaluación. Por consiguiente los estudios en los cuales nos hemos apoyado se han llevado a cabo en otros países, cuyo contexto es muy diferente a nuestra realidad.

Es de suma importancia que el programa de traducción de la Universidad Autónoma de Baja California cuente con un sistema de evaluación que permita la formación de traductores capaces de afrontar las tareas propias de su disciplina con inteligencia, precisión, ética y responsabilidad.

1.2 Hipótesis

La hipótesis de este trabajo de investigación consiste en que mediante la instauración de un sistema de evaluación objetivo y sistemático del logro de la competencia traductora de los estudiantes, se podrán planificar y en su caso reorientar las acciones pedagógicas en el área de traducción de acuerdo con los resultados obtenidos. Esto permitirá elevar la calidad de la competencia

profesional de los egresados de la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés de la Facultad de Idiomas de la UABC.

1.3 Objetivos

El objetivo principal de este estudio es:

- a) Establecer un sistema de evaluación conducente a la normalización de criterios, con el fin de definir los parámetros a seguir, el cual permita:
 - Conocer el nivel de competencia de los alumnos
 - Mejorar el proceso educativo
 - Formar traductores capaces de resolver los problemas inherentes al ejercicio de su profesión

Este objetivo principal se conseguirá mediante los siguientes objetivos operativos:

- a.1) Revisar bibliografía sobre evaluación en general, evaluación por competencias, y, más específicamente, evaluación de la traducción bajo el modelo de educación por competencias;
- a.2) Aplicar dos encuestas a los docentes de la Licenciatura en Traducción, la primera, con el fin de conocer su percepción sobre los objetivos de la evaluación, la influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las formas de evaluación que utilizan, y como la llevan a cabo la evaluación en sus cursos; el propósito general de la segunda encuesta es conocer los instrumentos y/o criterios que utilizan los docentes para evaluar los encargos de los alumnos en sus cursos de traducción.
- a.3) Aplicar una encuesta a los alumnos del sexto, séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Traducción con el propósito de recabar información sobre cómo ellos perciben las prácticas evaluativas de sus profesores;
- a.4) Realizar una comparación entre los resultados de las encuestas aplicadas a los docentes y a los estudiantes, analizando las

coincidencias y diferencias en cuanto a la percepción de los fines de la evaluación y la forma de llevarla a cabo en los cursos de la Licenciatura en Traducción;

- a.5) Elegir varios baremos para ser aplicados a un grupo de control;
- a.6) Aplicar los baremos elegidos al grupo de control, con el fin de identificar la efectividad de cada uno;
- a.7) Elaborar un baremo utilizando las fortalezas de los baremos probados durante la prueba piloto.
- a.8) Aplicar el baremo obtenido de la fusión de los baremos aplicados durante la prueba piloto para constatar su efectividad.
- a.9) Proponer acciones conducentes a establecer un sistema de evaluación por competencias en los cursos que se ofrecen en la Licenciatura en Traducción de la UABC, mediante el uso del baremo diseñado.

El logro de los objetivos antes señalados no fue tarea fácil. En lo que respecta a la revisión de bibliografía, desafortunadamente, la biblioteca de nuestra Facultad no cuenta con suficientes títulos sobre el tema que aquí nos ocupa, la evaluación de la traducción, por lo tanto, fue necesario recabar información de otras facultades de nuestra institución, y por supuesto, de la vasta biblioteca de la Facultad de Traducción de la Universidad de Granada, además, nos apoyamos en el Internet como otra fuente de información. La aplicación de las encuestas tomó más tiempo del calculado, ya que no todos los profesores son de tiempo completo y por consiguiente, debido a sus múltiples ocupaciones, fue necesario recordarles en varias ocasiones la importancia de su colaboración en la respuesta de los cuestionarios que se les envió. Por otra parte, los estudiantes, del grupo de control, estuvieron en la mejor disposición de participar en la prueba piloto.

1.4 Esquema de la tesis

El presente trabajo de investigación está dividido en seis capítulos. En el primer capítulo se describe la problemática que se aborda, la hipótesis en que se basa esta investigación y los objetivos que se desean lograr con este ejercicio investigativo.

A través del segundo capítulo se da una semblanza de los orígenes, evolución y situación actual de la formación docente de la Facultad de Idiomas, aunado al perfil que posee la planta que actualmente labora en la unidad académica, así como definir las modalidades y metodologías en materia de evaluación y las tendencias actuales en el ámbito de la evaluación de la traducción.

En el tercer capítulo se enumeran los pasos que se siguieron durante la investigación documental y la investigación de campo.

El cuarto capítulo se ocupa de la exposición y discusión de los resultados de la investigación de campo. Es aquí donde se describen los sujetos de la investigación, los instrumentos utilizados para recabar datos y se dan a conocer los resultados arrojados en esta auscultación, así como, de la aplicación de la prueba piloto del uso de baremos en la evaluación de las traducciones de los estudiantes.

Se incluye, en el quinto capítulo, una propuesta para el objeto de estudio de este proyecto, la cual incluye un sistema que permita una evaluación más objetiva de la competencia traductora de los estudiantes de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California.

Las conclusiones de este proyecto de investigación se ven vertidas en el sexto y último capítulo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Origen y evolución de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California

A causa de la demanda de la comunidad universitaria y la sociedad en general, se presentó un proyecto para la creación de un centro educativo para el aprendizaje de idiomas extranjeros, principalmente el inglés, dado al acelerado desarrollo agrícola, industrial y comercial de la región de Baja California.

Así, en febrero de 1974, inició sus labores el Centro de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California con seis maestros y 131 alumnos, en instalaciones prestadas por el entonces director de la Escuela de Arquitectura, Arq. Rubén Castro Bojórquez. En 1975, ante la creciente demanda de cursos de idiomas, el recién fundado Centro, también ofrece cursos de francés y de italiano.

La plantilla docente original del Centro de Idiomas, fue creciendo con gran rapidez, así como su población estudiantil. En 1979 dicha plantilla ya contaba con veinte maestros y la preocupación de éstos por su desarrollo profesional dio pie a que varios de ellos buscaran en otras instituciones del extranjero cursos que les pudieran proporcionar las herramientas necesarias para mejorar su desempeño como docentes. Para ello, algunos de ellos incluso invirtieron en ello recursos propios, dado que no se contaba con un programa establecido de formación docente que obtuviera y brindara, a su vez, medios económicos para tal fin.

En 1980, se firmó el primer convenio con una universidad extranjera, la Universidad de California en Fullerton, siendo rector el Lic. Héctor Manuel Gallego García. A través de este convenio se ofreció el programa TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages), al cual ingresaron 18 maestros del Centro de Idiomas. Este programa tuvo una duración de dos años y medio y fue impartido en períodos intersemestrales.

2.1.1 Evolución y desarrollo

Debido a la constante preocupación por la formación y actualización del personal docente, posteriormente se realizaron otros convenios con diferentes instituciones

de educación superior nacionales y extranjeras, tales como la Universidad de California en Fullerton, el Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Consejo Británico y la Universidad de Exeter, el Colegio de St. Mark y St. John, la Universidad de Cambridge, etc. por mencionar algunos en el área de inglés. En el área de traducción, con el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores (ISIT), la Universidad de la Habana, Cuba, y el más reciente con la Universidad de Granada, España, a través del cual quince docentes de tres de las cuatro unidades regionales se encuentran cursando un doctorado en Traducción e Interpretación.

Todas estas acciones han contribuido a formar al personal docente, así como a elevar la calidad de su trabajo en cada una de sus áreas, con el fin de cumplir el compromiso con la universidad y la comunidad de ofrecer programas educativos de alto nivel académico.

2.1.2 Oferta educativa

En 1991 se amplió la cobertura educativa, ofreciendo en el área de la traducción un programa escolarizado y formal: la Carrera de Técnico en Traducción Inglés-Español. A raíz de ello, el Centro de Idiomas del Campus Mexicali, que venía funcionando como un departamento de la Dirección General de Extensión Universitaria, pasó a ser una unidad académica independiente, convirtiéndose en la Escuela de Idiomas.

La carrera de Técnico en Traducción estaba organizada en cinco semestres y se pretendía que el egresado realizara traducciones en ambos sentidos, del inglés al español y del español al inglés. En el primer semestre se impartían cursos de gramática, lectura y redacción, cuyo objetivo principal era proporcionar a los alumnos el mismo nivel de competencia, tanto en el español como en el inglés. En los semestres del segundo al cuarto se incluían cursos teórico/prácticos en los que el alumno aprendía contenidos básicos de traductología y realizaba traducciones, cuya dificultad y extensión iba aumentando de acuerdo al semestre que cursaba. Además se ofrecían cursos de literatura e historia enfocados a proporcionar a los alumnos información sobre la cultura norteamericana y la

mexicana. En el quinto semestre se impartían cuatro cursos de diferentes modalidades de traducción especializada, tales como traducción científica, técnica, literaria y jurídica. Finalmente, el plan de estudios también incluía un curso titulado “Compilación Terminada”, en el cual el alumno desarrollaba un trabajo de investigación corto relacionado con la traducción.

Como respuesta a la necesidad de profesionalizar la docencia de inglés, así como de crear un enlace entre los usuarios monolingües de textos y documentos en inglés, se crearon la Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés y la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés, las cuales iniciaron en el ciclo escolar de agosto a diciembre de 1996 (1996-2.) (Guajardo, 1999)

Durante el ciclo escolar 2006, fueron presentadas y aprobadas las propuestas de reestructuración de ambas licenciaturas, tomando como modelo la educación basada en competencias.

La Licenciatura en Traducción, en su plan estudios reestructurado, y basándose en los trabajos del Grupo PACTE (2001, 2002, 2003 y 2005), propone el desarrollo de la competencia traductora, a través de cinco sub-competencias, que son: (1) transferencia; (2) estratégica; (3) comunicación lingüística; (4) extralingüística; (5) instrumental. Su organización es de acuerdo al modelo de flexibilización curricular de la UABC, el cual divide a los programas de licenciatura en tres etapas de formación: básica, disciplinaria y profesional. El plan de estudios incluye siete áreas generales: (a) Traducción; (b) Interpretación; (c) Español; (d) Segundo idioma; (e) Recursos tecnológicos; (f) Formación social, cultural y profesional; (g) Lenguas adicionales. El plan de estudios 1996-2 se enfocaba a la formación de traductores únicamente; este plan de estudios ofrece dos salidas terminales: traducción e interpretación.

La Facultad de Idiomas incrementa su oferta educativa en el área de traducción, al abrir su programa de Especialidad en Traducción e Interpretación en agosto de 2010. Dicho programa tiene una duración de un año y está dirigido a personas con licenciatura, ya sea en traducción u otras áreas profesionales que deseen fortalecer conocimientos y desarrollar habilidades en el campo de la traducción e interpretación.

2.1.3 La formación docente

Debido a la diversidad de los programas de formación y actualización, y a las políticas de contratación prevalecientes en los periodos rectorales anteriores, la Facultad de Idiomas actualmente cuenta con una planta docente con formación académica muy diversa, pudiéndose dividir en ocho grupos generales con las siguientes titulaciones:

1. Profesores que poseen Maestría en Educación y Doctorado en traducción
2. Profesores que poseen la Licenciatura y Maestría y que actualmente están cursando un programa de doctorado en traducción e interpretación
3. Profesores que poseen Maestría en Educación y están cursando doctorados en educación
4. Profesores que poseen Maestría en Educación y áreas afines
5. Profesores que poseen Licenciatura en el área (enseñanza de idiomas y en traducción) y que se encuentran cursando una maestría en diversas instituciones
6. Profesores que poseen Licenciatura en el área y con cursos aislados de diversos temas
7. Profesores que poseen Licenciatura en otras áreas (leyes, administración, ingeniería, etc.) con cursos aislados en el área de traducción
8. Profesores que poseen Licenciatura en otras áreas y que han realizado cursos aislados de capacitación en el área. (Guajardo, 2002)

En el área de traducción, a raíz de la apertura de su primer programa formal, la carrera de Técnico en Traducción, se han ofrecido una serie de cursos de capacitación, los cuales han sido impartidos por docentes de instituciones nacionales e internacionales de reconocido prestigio, como se indica en la siguiente relación:

- De 1990 a 1995 el Instituto Superior de Intérpretes y Traductores apoyó con asesorías y talleres en el área de metodología de la enseñanza de la traducción y traductología.
- A partir de 1991, catedráticos de la Universidad de la Habana han impartido diversos cursos en didáctica de la traducción y la interpretación.
- En 1998, la Universidad de la Habana ofreció cursos de capacitación en el área de interpretación, y se concretó una estancia de un catedrático de dicha institución en la Escuela de Idiomas con una duración de seis meses.
- En 2003 docentes del Instituto Superior de Intérpretes y Traductores visitaron la Escuela de Idiomas con el objetivo de brindar cursos y talleres, tanto a los docentes, como a los alumnos de la facultad en las áreas de traducción e interpretación.
- En 2004 se realizó un convenio con la Universidad de Granada, España, a través del cual quince docentes de la Facultad de Idiomas se encuentran inscritos en el Doctorado en Traducción e Interpretación.

Dado que la formación de la mayoría de los profesores de la Facultad era básicamente en la docencia de idiomas y se desempeñaban como traductores en forma empírica, fue necesario recurrir a las instituciones antes mencionadas con el fin de capacitar al profesorado de esta Facultad con los conocimientos necesarios en traductología e interpretación para desarrollar su labor docente con mayor calidad y eficacia.

Las primeras acciones de capacitación se llevaron a cabo a través de cursos aislados y con una duración máxima de tres meses. Fue hasta que se concertó el convenio específico con la Universidad de Granada, que estos

esfuerzos de capacitación tomaron un carácter de formación más estructurada y cuyo fin, además de continuar con la capacitación y/o actualización de los docentes en esta área, es obtener un doctorado de una de las instituciones más prestigiadas a nivel internacional en traducción e interpretación.

2.2 MARCO TEÓRICO

2.2.1 La evaluación en el proceso enseñanza/aprendizaje

Baer y Koby (2003: 8) proponen que para mejor preparar a nuestros estudiantes para el ejercicio profesional es indispensable proporcionarles herramientas apropiadas. Sin embargo, añaden, si nuestra metodología de enseñanza es tradicionalista, no podremos formar traductores con las características necesarias para tener éxito en el mundo contemporáneo. Consideramos que un componente esencial en la práctica educativa del docente es concepción y aplicación de la evaluación del proceso.

La evaluación de los procesos educativos siempre ha constituido un reto que se ha afrontado desde diversas perspectivas. Tobar (2010: par 15) enfatiza la importancia de que el docente reconozca que: "...la evaluación tiene el propósito de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y debe ayudar a mejorar la intervención docente." Por consiguiente, lo esencial es primero comprender lo que significa dicha evaluación y cuál es o cuáles son sus objetivos, específicamente refiriéndose a las competencias en el área de traducción.

La evaluación en la práctica educativa se ve permeada de varios factores que la condicionan y que en gran parte dificultan su función u objetivo. Uno de los principales factores a los que se alude, es unificar criterios sobre el concepto mismo de evaluación, ya que existen diferentes puntos de vista acerca de la naturaleza del término, así como determinar la función de la evaluación dentro del acto educativo, lo cual está íntimamente ligado a como percibimos el acto educativo y sus fines. Los fines, según Tercedor (2001:134) "...es retroalimentar a todos aquellos que participan en el proceso de aprendizaje...".

Litwin (2012: 4) define como “buenas prácticas evaluativas” de la siguiente forma:

Si pudiéramos caracterizar a las buenas prácticas [de evaluación] que recorren los diferentes niveles del sistema educativo elegiríamos las que satisfacen las siguientes condiciones: prácticas sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula. Atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes.

Desafortunadamente no todos los actores del proceso educativo comparten el mismo concepto de evaluación. Por consiguiente, se considera necesario iniciar con definir el concepto de *evaluación* y describir los diferentes tipos de evaluación que se han desarrollado en el contexto educativo, según su objetivo.

La palabra *evaluación* evoca múltiples significados como: verificar, medir, valorar, comprender, aprehender, conocer, juzgar, comparar, constatar, apreciar, interpretar, estimar, expresar, etc. De estos significados, según Cerda (2000) “...pueden desprenderse, por lo menos, dos perspectivas sobre evaluación”, la cuantitativa y la cualitativa, ya que algunos términos aluden al hecho de “medir” y otros a “pronunciar un juicio de valor” respectivamente. (Ver anexo 1.)

Según Bertoni (1977) “La evaluación [...] (es) el proceso de atribuir juicios de valor sobre una realidad observada” y continúa afirmando que bajo este concepto “(la evaluación) asume que los maestros valoran o califican a sus estudiantes en función del concepto que tengan sobre la evaluación, el alumno y la escuela”. Por lo tanto, teniendo en cuenta esta definición, podemos concluir que el concepto de evaluación es un tanto subjetivo ya que a menudo está basado en la apreciación del profesor de lo que constituye el logro de un aprendizaje, sin tomar en cuenta la aplicación o utilidad del mismo.

De acuerdo a Ahumada (2003: 41) “...la evaluación consiste en un proceso sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño con base en distintas fuentes de evidencia.” Sin embargo, sostiene, que las prácticas evaluativas actuales se enfocan en utilizar exámenes estandarizados cuyo principal objetivo es evaluar productos y servir como filtros

“...y garantizan sólo la supervivencia de *los más fuertes y resistentes*”, sin tomar en cuenta el proceso por el que transita el estudiante en la adquisición y/o aprehensión de los conocimientos requeridos. Ahumada (2003: 43) propone una nueva propuesta evaluativa a la que denomina “evaluación auténtica”. Esta propuesta se centra en la necesidad de “...una nueva visión de la evaluación que contempla la búsqueda de evidencias reales y vivencias del estudiante en relación con los aprendizajes que las asignaturas planean”. Ahumada (Ibíd.: 42) afirma que la evaluación auténtica “...plantea nuevas formas de concebir las estrategias y los procedimientos evaluativos [...] una evaluación centrada fundamentalmente en procesos más que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje.”

A continuación se incluye un cuadro en el que Ahumada resume las características del enfoque actual de la evaluación y las de la nueva propuesta evaluativa.

Diferencias entre el enfoque predominante de la evaluación y el enfoque auténtico que se intenta introducir	
<i>Enfoque actual predominante</i>	<i>Una nueva propuesta evaluativa</i>
Enseñanza y evaluación grupal y Uniforme	Enseñanza personalizada y evaluación diferenciada
Predominio de la función administrativa	Predominio de la función Diagnóstica
Evaluación en términos de logros o resultados	Evaluación en términos de dominio de procesos
Propósitos de carácter reproductivo	Propósitos de carácter productivo
Predominio de pruebas de lápiz y papel	Aceptación de técnicas e instrumentos evaluativos múltiples

Tabla 1. Resumen comparativo de enfoques de evaluación Ahumada (2003: 34)

Para determinar un enfoque teórico sobre la evaluación del aprendizaje, es necesario tener en cuenta, según Torres Sambrano (2001) los siguientes aspectos:

- a) Por qué se evalúa, que viene a recaer en las *intenciones de la evaluación*, que por lo general se reducen a medir, apreciar y comprender el fenómeno educativo.
- b) Para qué se evalúa, el *uso de los resultados* determina el tipo de evaluación empleada.
- c) Qué se evalúa, que para el tema que nos ocupa, el determinar el objeto a evaluar, constituye el eje de esta investigación.

2.2.2 Objetivos de la evaluación.- ¿Por qué?

La intencionalidad de la evaluación nos da a conocer sus objetivos, los cuales se pueden traducir a un modelo evaluador “cualitativo, formativo y continuo” (Casanova et al, 1999), que contemple las siguientes acciones:

1. **Detectar** la situación de partida general para dar comienzo a un proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. **Facilitar** la elaboración de la programación idónea y adecuada para los alumnos, en función del diagnóstico realizado en el paso anterior.
3. Durante la aplicación de cada unidad didáctica:
 - **Conocer** las ideas previas del alumnado.
 - **Adaptar** el conjunto de elementos de la unidad a la situación de grupo.
 - **Regular** el proceso de enseñanza y aprendizaje.
 - **Controlar** los resultados obtenidos.
 - **Mantener** los objetivos no alcanzados, incorporándolos a unidades siguientes.
 - **Confirmar o reformular** la programación en función de los datos obtenidos con el desarrollo de las unidades didácticas que lo componen.

- **Orientar** al alumnado para futuros estudios o salidas profesionales.
- **Elaborar** informes descriptivos acerca del proceso de aprendizaje que sigue cada uno de los alumnos.
- **Regular y mejorar** la organización y actuación docente, tanto en su perspectiva con respecto al centro, como para su actividad en el aula.
- **Controlar** el rendimiento general del alumnado, para su oportuna promoción o titulación.
- **Seleccionar** los recursos didácticos y programas específicos para el centro.

El que los docentes tengan claro cuáles son los objetivos de la evaluación es fundamental para poder desarrollar criterios de evaluación uniformes y que cumplan con los propósitos fundamentales de esta parte tan importante del proceso educativo. A menudo vemos que los profesores solo perciben a la evaluación como un medio para medir la aprehensión del conocimiento de los alumnos y así determinar su avance. En resumen y de acuerdo a Rizzo (2004: 24) "...la evaluación ni es el fin del proceso educativo ni es un fin en sí misma." En muy pocas ocasiones se conceptualiza a la evaluación como un medio que puede proporcionar información valiosa para organizar y dirigir el acto educativo. Rizzo (2004: 24) propone que existen dos máximas de la evaluación:

- No se enseñan cosas o se plantean actividades de tipo educativo con propósitos evaluativos sino formativos.
- No se evalúa por evaluar, se evalúa desde una intencionalidad, con un propósito definido y con criterios claros desde los cuales sea posible su contribución a la formación de los estudiantes.

Robinson (2003: 128) define a la evaluación formativa como: "el proceso de estudiar y analizar el aprendizaje", y añade que: "éste lo realiza el profesor con el fin de modificar la docencia programada en función de las necesidades del alumnado; puede basarse en instrumentos formales y/o en las apreciaciones subjetivas del mismo profesor". Considera que la evaluación formativa viene a ser un elemento importante de la realimentación, tan necesaria para el alumno.

Concordando con lo antes mencionado, se considera pertinente incluir las aseveraciones de Faber (2000: 381) en donde enfatiza que un modelo de evaluación que tenga por objetivo, no solo medir el avance de los alumnos, sino “mejorar la enseñanza y el aprendizaje”, no debe basarse únicamente en un examen final. La evaluación, continúa Faber, “debe proporcionar la información necesaria para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos, a fin de averiguar si éstos progresan en la forma adecuada con vistas a la consecución de los objetivos propuestos.”

A continuación nos permitimos incluir una tabla elaborada por Faber (2000), en donde se resume, de una forma clara y sencilla, la relación que debe existir entre los objetivos, métodos de enseñanza y la evaluación en todo programa de estudios.

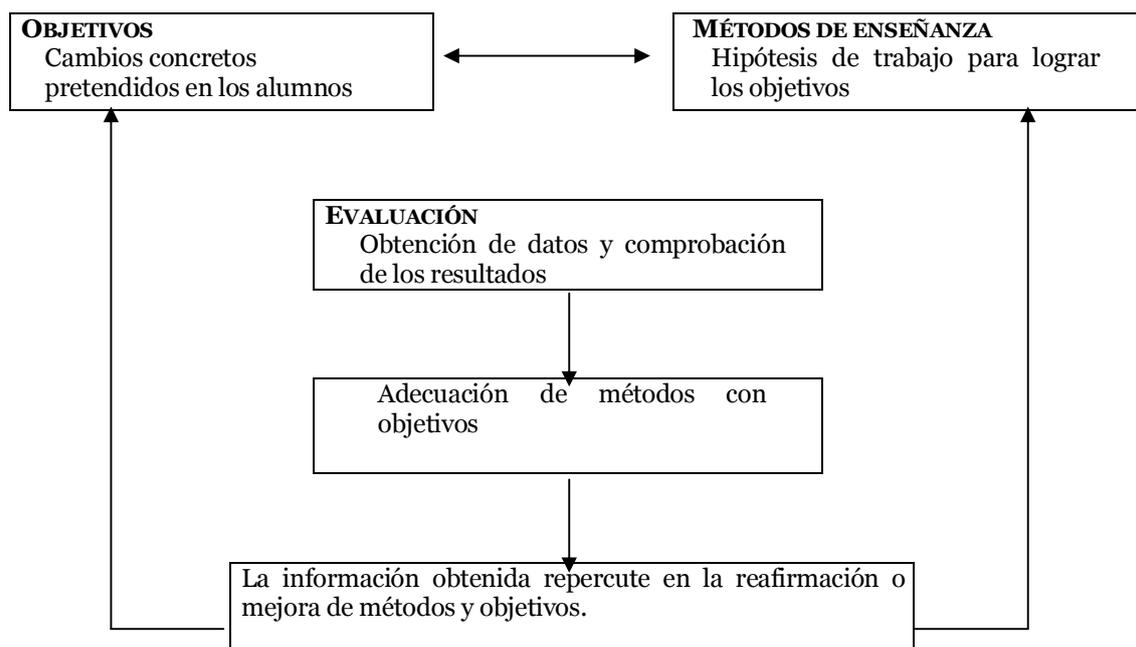


Figura 1. Relación entre objetivos, métodos de enseñanza y evaluación (Faber 2000: 381)

2.2.3 Tipos de evaluación.- ¿Para qué?

El objetivo de la evaluación y el uso determinará qué tipo o tipos de evaluación se incorporarán en el proceso educativo. Casanova (1999: 13) propone una topología de la evaluación en consonancia con los siguientes parámetros:

A. Por su funcionalidad en: **Sumativa y Formativa**

- a) **Sumativa:** Su finalidad es determinar el valor del producto final y decidir si su resultado es positivo o negativo. Se aplica en un momento concreto, final (producto terminado). Permite tomar medidas a mediano y largo plazo.
- b) **Formativa:** Su finalidad es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. Se aplica en la evaluación de procesos. Su resultado: mejora el proceso de aprendizaje individual y mejora los resultados o aprendizajes finales, y permite tomar medidas inmediatas.

B. Por su Normatipo en: **Nomotética e Idiográfica**

- a) **Nomotética:** De acuerdo a referentes externos se divide a su vez en:
 - i) Normativa.- Valoración de un objeto en función del nivel del grupo en el que se haya integrado. Es válida cuando se pretende determinar la posición ordinal de un objeto en un grupo. Su resultado es falta de criterios claros, únicos, prefijados. Carece de referencia válida y fiable, tanto para el estudiante como para el profesor.
 - ii) Criterial.- Propone fijación de criterios externos bien formulados, concretos, y claros. Implica modificar con flexibilidad los planteamientos iniciales durante el proceso.
- b) **Idiográfica:** Referente interno: capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo por circunstancias particulares. Se aplica durante el proceso valorando el rendimiento final alcanzado. Los resultados obtenidos: Objetivos no suficientes para promocionar al alumno (título o ciclo). El alumno alcanza suficientes criterios pero su rendimiento no es satisfactorio. Permite evaluar actitudes.

C. Por su temporalización: Inicial, **Procesual y Final**

- a) **Inicial**: Su finalidad es detectar la situación de la partida de los sujetos. Se aplica cuando el alumno llega por primera vez a un centro o cuando se comienza un proceso de aprendizaje concreto. Con el resultado se precisan las características del alumnado, sociales, familiares y personales y se detectan las ideas previas que el alumnado posee. Permite poder adecuar la enseñanza a las condiciones de aprendizaje del estudiante.
- b) **Procesual**: Es de tipo Formativa. Su finalidad es comprobar los fallos y los elementos que están funcionando positivamente. Se aplica en el propio proceso, en: la recogida sistemática de datos; análisis de los mismos; toma de decisiones. Su resultado mejora el proceso de enseñanza en el tiempo que tiene lugar. Permite adoptar decisiones sobre la marcha; subsanar o reforzar respectivamente, así como; confirmar o reformular líneas de programación.
- c) **Final**: Es de tipo Formativa y Sumativa. Su finalidad es reflexionar en torno a lo alcanzado, después de un plazo establecido. Se aplica al terminar el proceso (ciclo, curso, etapa educativa, unidad didáctica). Su resultado permite tomar decisiones oportunas.

D. Por sus agentes: **Autoevaluación, Coevaluación, Heteroevaluación**

- a) **Autoevaluación**: Consiste en que el sujeto evalúa sus propias actividades. Para ello, se le proporcionan pautas para que lo haga con seriedad y con corrección. Su finalidad es que el alumno aprenda y sea capaz de valorar en términos genéricos. Permite alcanzar los objetivos previstos y mejorar los procesos educativos.
- b) **Coevaluación**: Consiste en una evaluación mutua o conjunta de una actividad realizada entre varios. En su conjunto de prácticas evaluadoras responden a un mismo planteamiento coherente con la teoría que se intercambie con los alumnos. El alumno sólo evaluará lo positivo; el profesor valorará las deficiencias o dificultades surgidas. Permite mejorar

poco a poco el propio aprendizaje y todo cuanto ocurre en el aula, así como no introducir nuevas prácticas que redunden negativamente.

- c) **Heteroevaluación:** Consiste en una evaluación que realiza una persona sobre otra. Por ejemplo: su trabajo, su actuación o su rendimiento. Por lo general el profesor evalúa al alumno. Su resultado enjuicia acciones que pueden ser equivocadas. Permite conocer muchos datos y posibilidades.

La clasificación anterior permite el siguiente esquema: Casanova et al (1999)



Figura 2. Clasificación de la evaluación según sus agentes (Casanova et al 1999)

Varela y Postigo (2005) favorecen la evaluación sumativa ya que consideran que ésta apoya al alumno durante el proceso de aprendizaje a través de la evaluación continua, proporcionándole una realimentación que le ayuda a “entender y corregir sus fallos.”

Se pueden encontrar otras formas de clasificar los tipos de evaluación, tales como la de Bonniol y Vial (1997) en Hurtado Albir y Martínez Melis (2001: 275), la cual se base en dos paradigmas “evaluation as measurement and evaluation as management”. Según Bonniol y Vial (1997: 226), cada modelo tiene varias corrientes.

▪ **Evaluation as measurement**

Bajo este paradigma se mencionan tres modelos:

- 1) El Modelo Determinista, el cual estudia las causas y efectos de la capacitación.

- 2) El Modelo Docimológico, el cual se enfoca al análisis sistemático de los exámenes, de los sistemas de corrección y otorgamiento de calificación.
- 3) El Modelo Métrico, el cual se enfoca a elaboración de exámenes escolares y a constatar su confiabilidad.

▪ **Evaluation as management**

Los modelos bajo este paradigma consideran a la evaluación como un elemento más dentro de la práctica pedagógica, cuyo propósito no es solamente medir, sino mejorar la práctica educativa.

- 1) El Modelo de Aprendizaje por Objetivos, el cual se enfoca en objetivos (generales, intermedios y específicos) y busca racionalizar el acto educativo. El evaluado empieza a tener un papel en la evaluación.
- 2) El Modelo Estructuralista, el cual toma en consideración el papel del maestro y de los alumnos dentro de la estructura escolar. Se analizan las repercusiones sociales de la evaluación y se incorporan la observación y el escuchar en el aula.
- 3) El Modelo Cibernético, cuya función primordial es verificar la aprehensión del conocimiento. De acuerdo a este modelo, la capacitación se considera como una máquina que tiene una sola función: el hacer que el programa sea comprendido. Si el alumno no ha asimilado el programa, debe cursarlo de nuevo.
- 4) El Modelo Sistémico, que considera que la función principal de la evaluación es producir algo (una tarea, un cambio, etc.) y este producto es un apoyo para el proceso de aprendizaje. En este modelo se toma en cuenta el proceso, el procedimiento y el producto. Imprime vital importancia a la participación del alumno a través de todo el proceso evaluativo y la autoevaluación toma un papel importante.

A continuación se incluye una tabla que muestra los dos paradigmas y sus modelos.

Evaluation as measurement	Evaluation as management
1. The determinist model	1. Learning by objectives
2. The docimology model	2. The structuralist model
3. The metric model	3. The cybernetic model
	4. The systemist model

Tabla 2 Paradigmas de la evaluación

(Hurtado Albir y Martínez Melis 2001: 278)

2.2.4 Áreas a evaluar.- ¿Qué?

Es preciso tener muy claro qué aspectos se evaluarán durante el proceso educativo. La evaluación debe considerar dos áreas fundamentales: el área del dominio profesional y el área del comportamiento. (Lafrancesco, 2001).

Dentro del área del dominio profesional se consideran factores básicos: el conocimiento teórico propio de la disciplina, así como las técnicas profesionales necesarias para aplicar dichos conocimientos; las habilidades y destrezas que se deberán desarrollar para “comprender, preparar y ejecutar una función, tarea u operación”, de acuerdo a las normas de calidad establecidas; el cumplimiento de las normas de seguridad; y el cuidado de sus herramientas de trabajo.

Lafrancesco (Ibíd.) propone que en el área de comportamientos, se evalúan la creatividad, esto es, la disposición por buscar solución a los problemas que se le presentan al estudiante durante la ejecución de “una función, tarea u operación”; la solidaridad, demostrada a través de la disposición por la integración y colaboración con sus condiscípulos; y la responsabilidad, a través del cumplimiento de sus obligaciones. (Ver Figura 3)

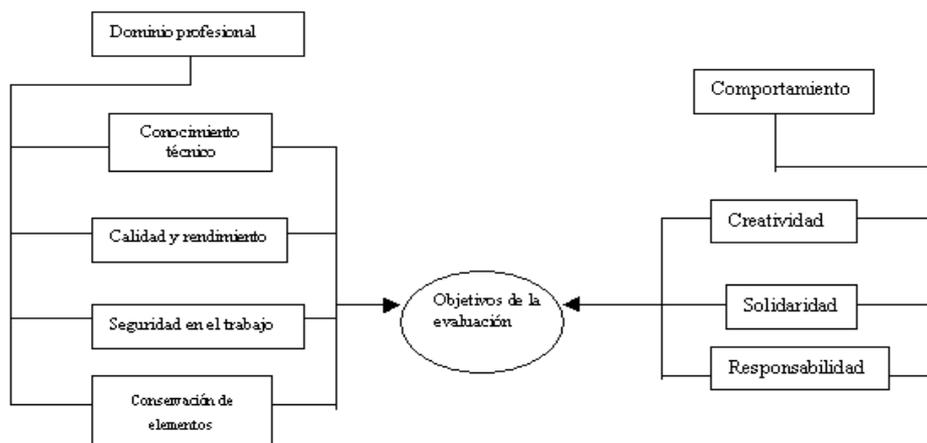


Figura 3 Objetivos de la evaluación

(Lafrancesco 2001)

Según Rimari (2008: 2), “Se evalúa lo que se planifica y lo que se aprende y enseña. Por tanto, desde la planificación se debe tener claridad sobre lo que queremos que aprendan nuestros estudiantes.” Sin embargo, la evaluación en el área de traducción a menudo se vuelve un ejercicio subjetivo, esto debido a la falta de criterios claros y universales en cuanto a las normas de calidad se refiere, lo cual Horguelin (1985) considera como un problema general y extendido, pero que se ha ido solucionando paulatinamente. Horguelin escribe “...translation evaluation has long been a very subjective exercise, and only recently signs of a more methodical approach have appeared.” (En Hurtado y Martínez, 2001) Horguelin continúa afirmando que actualmente se han realizado esfuerzos importantes para establecer sistemas de evaluación más objetivos, los cuales van desde escalas sencillas de valor hasta modelos globales sofisticados.

He traces the beginnings of this search back to the 1959 FIT Congress, which centred on the theme of quality in translation and which raised the importance of taking into account the purpose of the translation, rather than abstract criteria, as well as the need for translation criticism to become a specialised sector of literary criticism. (En Hurtado y Martínez, 2001).

Hurtado Albir y Martínez Melis (2001) consideran que el objetivo de la evaluación es determinar las competencias que se requieren para llevar a cabo una buena traducción. Mencionan, así mismo, que la evaluación de la traducción

es relevante en tres áreas de la traducción: 1) la evaluación de traducciones publicadas; (2) la evaluación del trabajo de traductores profesionales; (3) la evaluación en la enseñanza de la traducción.

Tomando en cuenta las diferentes formas la evaluación y las áreas específicas en que se aplica la evaluación en la traducción, se presenta la siguiente tabla.

	PUBLISHED TRANSLATION	PROFESSIONAL TRANSLATION	TRANSLATION TEACHING
OBJECT	Translation of literary and sacred texts	Translator competence	Student translator competence Study plans Programs
TYPE	Product assessment Quality assessment Quantitative assessment	Product assessment Quantitative assessment Procedure assessment	Product assessment Process assessment Qualitative assessment
FUNCTION	Summative	Summative Formative	Diagnostic Formative Summative
AIM	Informative Advertising Speculative pedagogical	Economic-professional speculative	Academic Pedagogical Speculative
MEANS	Evaluation criteria	Non-literary translation Evaluation criteria Correcting scales Grading scales, tests, etc.	Translations Evaluation criteria Correcting criteria Grading scales, tests, exercises, questionnaires, etc.

Tabla 3. Formas y áreas de la evaluación de la traducción

(adapted from Martínez Melis 1997: 156)

2.2.5 Evaluación de las competencias profesionales.

La propuesta de Lafranceso (2001) sobre las áreas que deberán considerarse en la evaluación durante el proceso enseñanza-aprendizaje encaja perfectamente con el modelo educativo por competencias.

La globalización ha impuesto nuevos retos en todos los ámbitos profesionales, ya que es necesario responder con productos y servicios eficientes y de alta calidad para lograr o mantener la competitividad en todas las áreas, lo cual implica la formación de recurso humano capaz de encarar estos retos. Una consecuencia de lo anterior "...ha sido el debate acerca de los mecanismos en que las instituciones educativas forman los recursos, y la necesidad de plantear modificaciones en su organización, en los contenidos y en los métodos de enseñanza". (Huerta Amezola et al, 2001: 1).

El modelo educativo por competencias, se enfoca en el desarrollo de competencias profesionales a través de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que permiten al alumno:

- Construir su propio conocimiento, ya que las experiencias de aprendizaje en la incursión de nuevos conocimientos, están ligadas a sus conocimientos y experiencias previas;
- Mantener una estrecha relación con su entorno cambiante, lo cual le llevará a reconocer las necesidades y problemas de este y a plantear respuestas pertinentes;
- Realizar ejercicios de introspección de su propia actuación, propiciando, así, la continua búsqueda de su mejoramiento profesional.

Este modelo considera al alumno como centro del proceso, y por ende del aprendizaje, pero no sólo se preocupa de cómo se aprehe el conocimiento, sino de cómo se aplica en situaciones específicas en el ejercicio profesional. Es por esto que la práctica es un componente esencial de la currícula.

El desarrollo de competencias profesionales en los programas educativos ha sido motivo de estudio desde la década de los 80. En nuestro país este concepto ha cobrado auge en los últimos 15 años, y es hasta hace unos cuantos años que la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), ha determinado

desarrollar sus programas educativos bajo este enfoque. Para el funcionamiento eficaz y pertinente de cualquier enfoque didáctico-pedagógico, es imprescindible que no solo cambien los esquemas para elaborar programas educativos, sino además que los sistemas de evaluación evolucionen y se apliquen de acuerdo a estos principios. Tobón (2008: 5) define las competencias profesionales como:

Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético...

El desarrollo de competencias debe reflejarse en la práctica profesional, lo cual se puede constatar a través del desempeño basado en parámetros establecidos. Los criterios de desempeño, o evidencias de desempeño, son los resultados observables del proceso de aprendizaje y, “son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia. Por lo mismo, los criterios de evaluación están estrechamente relacionados con las características de las competencias establecidas”. (Huerta Amezola, 2001: 3). Kelly (2005: 162) define la competencia traductora como: “...the set of knowledge, skills, attitudes and aptitudes which translators possess in order to undertake professional activity in the field”.

El fijar criterios claros y precisos para la evaluación de la competencia traductora es de suma importancia, ya que implica tomar en cuenta varias subcompetencias esenciales que determinan la calidad del producto. “Los criterios de evaluación, los instrumentos y los resultados tienen que formar parte coherente del conjunto que es el aprendizaje: el que sale de excursión sin fijar su destino, sin mapa ni brújula, sin apoyo logístico, difícilmente llegará a ninguna parte. Tampoco sabrá si ha llegado en realidad.” (Robinson, 2003: 125)

Las competencias y sus características son en gran parte determinadas por el campo laboral en que se desempeñará el profesional a formar. Lo cual no deberá verse desde un punto de vista meramente utilitario o pragmático, sino enfatizando la relación que debe existir entre la teoría y la práctica, ya que “...un

currículo por competencias profesionales integradas que articula conocimientos, globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad”. (Huerta Amezola, 2001: 4)

Por lo tanto, debe existir un vínculo estrecho entre las instituciones educativas y los diferentes sectores de la sociedad, con el propósito de continuamente estar adecuando los planes y programas de estudio a la realidad dinámica de cada una de las áreas del conocimiento.

La evaluación de las competencias profesionales debe ser realizada tomando en cuenta las normas mínimas de competencia laboral dentro de un campo profesional, algo que lleva al establecimiento de *normas de competencia*, las cuales deben ser “...el referente y el criterio para comprobar la preparación de un individuo para un trabajo específico” (Morfín, 1996: 90). En otras palabras el referente deber ser “el saber hacer y ser en contexto”. Tobón (2009: 132) define la evaluación por competencias como: “EL PROCESO mediante el cual se recopilan EVIDENCIAS y se realiza un JUICIO o dictamen de esas evidencias teniendo en cuenta CRITERIOS preestablecidos, para dar finalmente una RETROALIMENTACIÓN que busque mejorar la IDONEIDAD”.

Lo expuesto anteriormente nos lleva a concluir que es necesario analizar la eficacia y pertinencia de los métodos de evaluación hasta ahora utilizados en el campo de la traducción. Algunos de los sistemas de evaluación tradicionales se enfocan en emitir juicios de valor sobre los estudiantes comparando su desempeño con otros estudiantes. En el modelo educativo por competencias profesionales, es necesario cambiar esta visión por una más individualista. En la formación profesional por competencias “...la evaluación necesita ser pensada no como una comparación entre individuos, sino como un ‘proceso de recolección de evidencias y de formulación de juicios sobre la medida y la naturaleza del progreso hacia los desempeños requeridos”’. (Haggar, Althanasou y Gonczi, 1994)

La evaluación por competencias no es unidireccional ni reservada para los que tradicionalmente conducen la enseñanza, esto es, en este modelo todos los involucrados en el proceso educativo deben participar en ella. Pérez y Samudio (2000) sugieren que en la evaluación se incluyan estrategias participativas, tales

como la *coevaluación* y la *autoevaluación*; estas estrategias propician “movimientos dialécticos y críticos desde el estudiante y desde el profesor, implica una autorreflexión que forma en actitudes mediante el análisis, donde el docente y estudiante planifican, ejecutan y realizan seguimiento de su propio proceso”.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos, se realiza en virtud de las competencias identificadas a desarrollar en la materia, de acuerdo a los criterios y evidencias de desempeño determinados de manera colegiada. Por consiguiente, el docente deberá formular los logros del aprendizaje de sus alumnos en términos de competencia y no de objetivos.

La evaluación por competencias no sólo toma en cuenta los conocimientos, habilidades y actitudes que posee el alumno, sino que se ocupa en analizar “el cómo y para qué” los utiliza, centrándose en el proceso y en las capacidades demostradas en el desempeño.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos:

1. Está centrada en la formación del estudiante para el ejercicio competente de su profesión, de acuerdo a tareas laborales detectadas en los diversos campos de la práctica profesional presente y futura.
2. Se basa en el reconocimiento a las habilidades y competencias adquiridas por el estudiante y demostradas en su desempeño.
3. Se alimenta de la información veraz y oportuna sobre lo que los egresados necesitan saber hacer en el ámbito de trabajo.

En términos generales, tanto la evaluación de las competencias de asignaturas como la evaluación de competencias específicas, por etapas y generales, implica el proceso siguiente:

1. Definir los criterios de desempeño requeridos.
2. Determinar los indicadores del desempeño individual exigidos.
3. Identificar el tipo de evidencias a reunir en congruencia con el desempeño.
4. Reunir evidencias sobre desempeño individual.
5. Comparar las evidencias con los resultados específicos.
6. Hacer juicios sobre los logros en todos los resultados de desempeño requeridos.
7. Calificar al estudiante de competente o aún no competente.
8. Preparar planes y/o acciones remediales para las áreas y los casos en que el estudiante haya sido considerado como aún no competente.

(Facultad de Idiomas, 2005)

2.2.6 Desarrollo y evaluación de las competencias profesionales del traductor

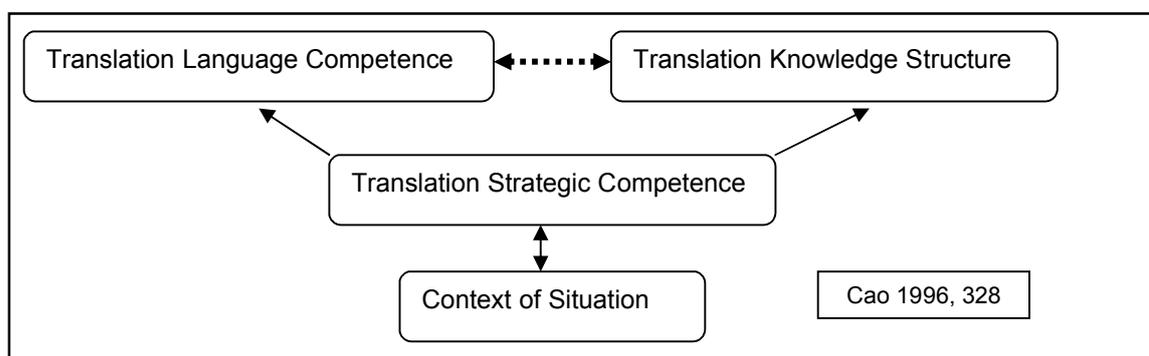
Existen varios trabajos importantes sobre el desarrollo de las competencias profesionales del traductor, todos estos realizados en Estados Unidos, Inglaterra, España, y Francia por mencionar algunos.

Colina (2003: 24) propone que el propósito de la docencia de la traducción es facilitar el desarrollo de la competencia que ella denomina “communicative translational competence”, la cual define como: “...la habilidad de interactuar apropiadamente y adecuadamente como un participante activo en tareas comunicativas de traducción. Incluye la siguiente definición de Bell (1999: 41 en Colina 2003: 25) de la competencia comunicativa del traductor, como: “The knowledge and ability possessed by the translator that permits him/her to create communicative acts – discourse – which are not only and not necessarily) grammatical...but socially acceptable.”

Colina (Ibíd.) continúa afirmando, que para comprender el propósito de la traducción, el traductor debe interpretar la idea del texto origen, reexpresarla en el texto meta y negociarla entre las comunidades lingüísticas y culturales de uno y otro con el fin de satisfacer los requerimientos lingüísticos y extralingüísticos de ambos. Orozco y Hurtado (2002: 375) sostienen que las investigaciones en el campo de la traducción aun no han generado una definición y modelo aceptable de la competencia traductora. Afirman que el problema estriba en que no se ha logrado unificar criterios en cuanto a su concepción.

Se han desarrollado varias teorías sobre el desarrollo de la competencia traductora, lo que ha dado pie a la propuesta de varios modelos (Cao, 1996; Hatim y Mason 1997: 205, en Colina 2003: 27) los cuales se adecuan al modelo de “traducción comunicativa” ya que claramente refleja los componentes del lenguaje comunicativo. La competencia lingüística, la competencia estratégica y el conocimiento de las estructuras de un idioma son los elementos básicos en el uso del lenguaje comunicativo. La traducción comunicativa, según Colina (2003: 27) está compuesta de las siguientes subcompetencias: “translational language competence, translational knowledge structures, and translational strategic

competence”, como se ilustra a continuación:



Figuras 4. Subcompetencias de la traducción comunicativa

(Colina, 2003: 27)

En octubre 1997 se creó el grupo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación), cuyo objetivo es estudiar el proceso de adquisición de la competencia traductora en traducción escrita, a través de una investigación empírico-práctica. (Grupo PACTE, 2003). El grupo PACTE lo conforman traductores y docentes de la traducción que forman a traductores profesionales en la Universidad Autónoma de Barcelona. El propósito de crear este grupo de investigación es obtener información de cómo los estudiantes aprenden a traducir, con el fin de desarrollar mejores programas de traducción, mejorar los métodos de evaluación y unificar los criterios pedagógicos.

PACTE reconoce, desde una visión holística, una competencia general, la traductora, y seis subcompetencias: la lingüística, la extralingüística, la instrumental/profesional, la psicofisiológica, la de transferencia y la estratégica. Las cuales describe de la siguiente manera:

1. Competencia lingüística en las dos lenguas: competencia gramatical, textual, elocutiva, sociolingüística.
2. Competencia extralingüística. Conocimientos acerca de la organización del mundo en general y de ámbitos particulares: conocimientos biculturales, enciclopédicos, temáticos y sobre la traducción.
3. Competencia instrumental/profesional. Conocimiento y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional: conocimientos del mercado laboral y comportamiento del traductor profesional, conocimiento y uso de las fuentes de documentación de todo tipo y de las nuevas tecnologías necesarias para el

traductor.

4. Competencia psicofisiológica. Habilidad de aplicación de recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales.
5. Competencia de transferencia. Capacidad de recorrer el proceso de transferencia desde el texto original hasta la elaboración del texto final.
6. Competencia estratégica. Procedimientos conscientes e inconscientes, verbales y no verbales utilizados para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor. (PACTE, 2001)

El grupo de investigadores PACTE ha realizado varios trabajos de investigación desde su concepción (PACTE, 2005), sin duda, de gran importancia. Dichos trabajos han aportado información muy valiosa en torno a su objeto de estudio, que servirá de pauta para la organización y conducción del proyecto de investigación que se propone en este documento. En el anexo 2 se incluye una relación de algunos de ellos. Sin embargo, como se ha comentado anteriormente, estos esfuerzos por adentrarse en el proceso de adquisición de la competencia traductora y buscar formas más *ad hoc* para su evaluación, se han realizado en un contexto con características muy diferentes a la realidad en que se circunscribe el campo profesional del traductor en México y, más específicamente, en nuestra entidad. “Traducir es un proceso, y los alumnos adquieren conocimientos y dominio de este proceso a lo largo de sus estudios, por lo cual los profesores debemos calcular el progreso que realizan y así identificar el grado de dominio que hayan alcanzado en un momento u otro para posteriormente poder dirigir a cada alumno” (Robinson, 2003: 121).

Uno de los aspectos más problemáticos en el proceso enseñanza-aprendizaje, es la evaluación. Este problema se agudiza en los programas de formación de traductores, debido a que a menudo, no se cuenta con indicadores claros que auxilien al profesor y al alumno a determinar si se ha logrado desarrollar la competencia traductora deseada.

Según Varela Salinas y Postigo Pinazzo (2005: 1) “Mejorar las posibilidades de evaluación en el campo de la traducción supone uno de los retos más importantes...” Plantean, además, que el docente de la traducción se enfrenta a innumerables problemas, y afirman que:

Uno de los mayores es la subjetividad y la percepción personal tanto del evaluador como del evaluado a la hora de valorar el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje, para el que en el campo de la traducción aun no hay suficientes criterios sistematizados.

Parra (2005: 58) concuerda con Varela y Postigo (2005), en cuanto a que los métodos de revisión utilizados para evaluar y determinar la calidad de la traducción “se caracterizan por una cierta subjetividad”. Gerzymisch-Arbogast (2001: 238) atribuye esta subjetividad a que los evaluadores tienen diferentes preferencias/parámetros y emiten diferentes juicios basados en estas preferencias/parámetros. Al respecto Martín (2009: 238) concluye categóricamente que “...la objetividad en este campo [de la traducción] no existe. El profesor necesita, sin embargo, tener instrumentos que le permitan hacer una justificación razonada y razonable de las calificaciones que otorga”.

Defeng (2006: 87) considera que la evaluación es un aspecto importante en la docencia de la traducción, aspecto que se debe investigar a fondo. Por lo tanto, concluye:

Therefore, we who teach and conduct research on translation need to play a more active role in studying the issue of translation assessment. It is high time to develop and maintain translation assessment theories and practice which are in line with our teaching.

Es importante tener en cuenta que los métodos de evaluación utilizados por los profesores impactan, no solo a la relación maestro-alumno, sino además a la calidad del programa, la percepción de los empleadores sobre el desempeño de los egresados, y en general, los estándares del profesional de la traducción.

Como ejemplo de la preocupación reinante en el ámbito profesional sobre la calidad de las traducciones y su impacto en la eficiencia de las organizaciones internacionales, la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea (European Commission's Directorate-General for Translation, 2012) llevó a cabo un estudio con el fin de presentar una propuesta para la aplicación de una metodología basada en el aspecto costo-beneficio, cuyo propósito es disminuir los

costos generados por traducciones de mala calidad. En dicho documento afirman que: “High-quality translations require high-quality translators”. Además, enumeran las consecuencias de las traducciones de mala calidad, enfatizando que: “Translation errors are one clear indicator of poor-quality translations, but it is not enough to judge the quality of translations only by the number of mistakes they contain. Style, readability, register, clarity are all factors that should be taken into account as well.”(pag. 46); así mismo, reiteran que es necesario invertir en la calidad de las traducciones, ya que: “...without this investment there would most likely be [...] a higher risk of legal uncertainty and image damage, both for a public translation service and the organization to which it belongs.”. (pag. 49)

A continuación nos permitimos incluir un diagrama que muestra los efectos de la selección de estrategias de evaluación; el profesor se encuentra al centro.

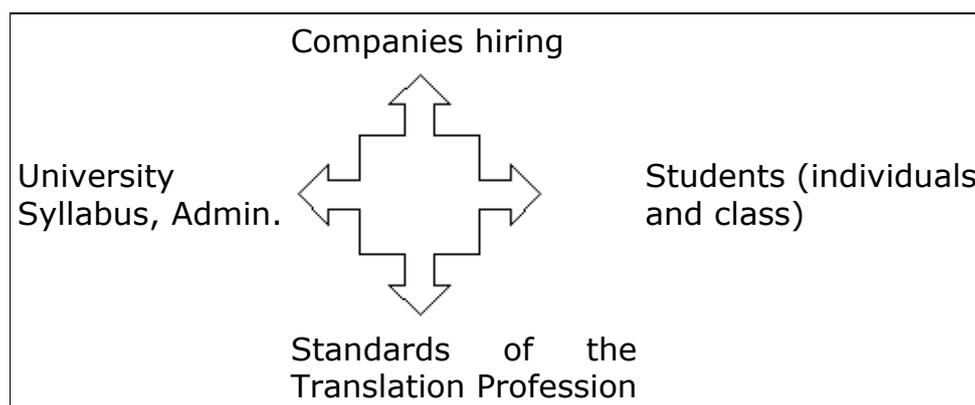


Figura 5. Efectos de la selección de estrategias de evaluación

(Goff-Kfourri, 2004).

En un currículo basado en competencias, es necesario determinar las competencias que se pretenden desarrollar, y, en consecuencia, la forma en que se verificará el logro de dichas competencias. Los planes de estudio cuyo objetivo es formar traductores profesionales bajo este modelo, deben expresar en forma muy clara lo que se considera como “competencia traductora”, ¿es una solo competencia? o ¿es la suma de varias sub-competencias? Además, es imprescindible determinar qué se busca en la evaluación de esta/s competencia/s. Orozco (2000: 104) reconoce que: “...la adquisición de la competencia traductora

se considera un proceso de reconstrucción y desarrollo de las seis subcompetencias de la competencia traductora...”.

Para ser posible la implementación de un sistema de evaluación que permita unificar los criterios de los docentes, es necesario, de acuerdo a Colina (2003: 132), contar con lo siguiente:

- A working definition and description of translation competence has been established prior to creation of the test.
- Teaching and testing materials have been designed on the basis of such description-definition.

Este primer punto está prácticamente resuelto, ya que el plan de estudios 2006-2 de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la U.A.B.C., como ya se comento en el apartado 2.1.3 del presente documento, fue diseñado basándose en el modelo de educación por competencias; por consiguiente, dicho plan describe claramente la competencia traductora y las sub-competencias a desarrollarse.

Además de tener claro el concepto de competencia traductora, es de suma importancia determinar el objetivo de su evaluación. ¿Se debe evaluar el producto o el proceso? Al evaluar el producto, se considera como evaluación sumativa, el enfoque de la evaluación del proceso, es formativo. (Colina, 2003; Goff-Kfour, 2004). El uso de portafolios es un buen ejemplo de la posibilidad de incorporar los dos enfoques de evaluación.

En un entorno académico es necesario incluir ambos tipos de evaluación, la sumativa y la formativa. Al final del curso el docente tiene la obligación de proporcionar una calificación a sus alumnos, con el fin de determinar si son aptos a ser promovidos o no; por otro lado, es necesario que existan evidencias del avance de los alumnos a lo largo del curso, lo cual da la oportunidad de corregir rumbos, tanto al docente como al alumno.

La competencia traductora no es unitaria, por lo tanto, Bachman (1990) en Colina (2003: 133), propone que para su evaluación se debe utilizar un criterio que tome en cuenta la diversidad de sus componentes, y por ende, habilidades varias (*componential scoring criteria*).

Los métodos y estrategias de evaluación deben de seleccionarse acordes a las metas planteadas en los programas. “We need to test what we teach and test as we teach” (Colina 2003: 133).

“La evaluación”, propone Gil (2010: 2) “debe tener como objetivos principales el facilitar el aprendizaje y promover la autocrítica.” Además, plantea que la forma en que se estructuran las prácticas evaluativas, así como la confiabilidad de los criterios utilizados, son elementos decisivos para lograr estos objetivos. Continúa aseverando que lo más importante de la labor del docente universitario “...no es la manera de enseñar sino el sistema de evaluación y que si el profesorado universitario quisiera innovar en su docencia lo primero que debiera hacer es mejorar su sistema de evaluación.”

En los planes y programas de estudio basados en el modelo educativo por competencias, la evaluación se considera como medio de aprendizaje.

Argudín (2006: 69) describe lo necesario para evaluar una competencia:

- a) Definir los criterios de desempeño requeridos;
- b) Definir los resultados individuales que se exigen;
- c) Reunir evidencias sobre el desempeño individual;
- d) Comparar las evidencias con los resultados específicos;
- e) Hacer juicios sobre los logros en los resultados;
- f) La calificación consiste en competente o aun no competente.
- g) Preparar un plan de desarrollo para las áreas en que se considerará no competente.
- h) Evaluar el resultado o producto final.

2.2.7 Estrategias para la evaluación de la competencia traductora

Kiraly (2003: 6) propone un enfoque constructivista en los programas de formación de traductores, a lo cual llega tras realizar una comparación entre el modelo tradicionalista en donde el docente es el centro del proceso y el alumno solo recibe la “sabiduría” que se le imparte, y el modelo opuesto, en donde el docente pasa a ser sólo un observador en el afán de que el estudiante se independice desde un inicio. En este enfoque constructivista, de acuerdo a Kiraly (2003: 16), se promueve la reflexión en un ambiente de colaboración, en donde los estudiantes

trabajan entre sí y con el profesor, como facilitador, para resolver problemas auténticos y complejos que les permite desarrollar habilidades cognitivas conducentes a resolver problemas en forma creativa. Por consiguiente, la evaluación en este enfoque debe llevarse acorde al concepto constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje.

Según Hurtado en Messina (2008: 438) "...evaluar una traducción no implica, solo, un análisis o una búsqueda de errores de carácter lingüístico, como ocurría tradicionalmente, cargando de subjetivismo dicha operación; ni que una traducción puede servir solo como un examen para hacer evaluaciones sumativas..." y reconoce que "... el objeto de la evaluación...", en este campo, "...tiende a abarcar, no solo el resultado final de la traducción, es decir, el producto en sí, sino que centra su interés, también, en el individuo (traductor o estudiante), y en el proceso que éste llega a desarrollar para alcanzar un resultado final."

A la fecha se han desarrollado diferentes estrategias y formatos para la evaluación de la/s competencia/s traductora/s. Dichos modelos, elaborados por diferentes autores, toman en cuenta las características descritas anteriormente, y proponemos que podrían ser adaptados para su uso en nuestros programas. A continuación se describen las que se consideran serían las más apropiadas para el objetivo de este proyecto.

2.2.7.1 El portafolio

Litwin (2012: 4) define el portafolio como: "...una manera de presentar los trabajos de los estudiantes con el objeto de favorecer la evaluación. Se trata de un registro de los aprendizajes en tanto reúne materiales que se elaboran en el proceso de aprender." A lo anterior Litwin (2012: 4) agrega que el portafolio es una colección ordenada de las evidencias de aprendizaje y además favorece la construcción del conocimiento. La autora enfatiza que a través del portafolio: "...no sólo se evalúan productos sino que se analizan o se reconocen procesos y se adoptan tanto los procedimientos formalizados como los que no lo son para obtener no sólo indicios sino apreciaciones valiosas en torno al conocimiento adquirido."

Galán (2009: 244) califica al portafolio (carpeta de aprendizaje) como: “una herramienta que promueve la autoevaluación, así como la autonomía, la reflexión y el espíritu crítico del estudiante y permite al alumno ser consciente de los logros que ha conseguido, en qué debe mejorar, y cómo y cuándo.”.

Diferentes autores consideran que aunque es importante tomar en cuenta factores pragmáticos y textuales en la actividad traductora (Colina 2003), esta tendencia no se ve reflejada en las traducciones de los estudiantes, lo cual se puede atribuir, en gran medida, al hecho de que los estudiantes no consideran a la traducción como un proceso, sino como un producto. Los métodos de evaluación que utiliza el docente en sus cursos deben ser parte de las estrategias que utiliza para optimizar el aprendizaje de los estudiantes, las cuales deben enfatizar que “...el proceso de traducción solo puede explicarse admitiendo que el sentido de un texto va mucho más allá que el semantismo de los enunciados...”; por ende el docente siempre debe tener presente que “...enseñar a traducir es explicar el proceso intelectual que permite [...] colocar al futuro traductor en el centro de la operación de traducción” (Delisle, 2006 en Messina 2008: 437).

Colina (Ibid) propone el uso de portafolios como estrategia de evaluación desde los semestres iniciales, con el fin de familiarizar al estudiante con las diferentes tareas y textos a los que se enfrenta el traductor profesional, así como las diferentes etapas del proceso de la traducción.

Al igual que Colina, Haiyan (2006) enfatiza los beneficios del uso del portafolio en la evaluación de los cursos de traducción, y define el portafolio de traducción como una colección sistemática de los ejercicios de traducción realizados por los alumnos durante un periodo de tiempo específico. Esta colección de traducciones debe representar los objetivos formulados en la descripción del curso. Los ejercicios van acompañados de anotaciones de comentarios, tanto del instructor, como del alumno, en cuanto al proceso que se siguió para el desarrollo de la traducción, así como de los criterios de evaluación definidos al inicio. Además de la reflexión que se agrega a los trabajos de traducción, el alumno debe llenar una tabla (figura 6) en donde realiza la

autoevaluación de su proyecto, estas dos acciones permiten que el alumno tenga una idea más clara y oportuna de sus fortalezas y debilidades. El docente, así mismo, puede llevar un seguimiento de los objetivos alcanzados durante su curso, tanto de cada alumno en particular, como del avance del grupo en general.

Johnson (2003: 97) afirma que el uso de portafolios es una herramienta ideal en la evaluación del aprendizaje de los estudiante en el aula de traducción ya que promueve la reflexión sobre su aprendizaje, "...particularly the kind of on-going *reflective* learning required of a professional translator.". Lo anterior coincide con lo expresado por Kiraly (2003), ya que ambos enfatizan la necesidad de inducir al estudiante hacia la reflexión, con el fin de que éste incorpore dicha práctica en el ejercicio de su profesión. Johnson (2003: 104), así mismo, comenta que el uso de portafolios en el aula involucra al alumno en el proceso de aprendizaje a través de la revisión, dándole valor no solo al producto de sus esfuerzos iniciales, si no a lo que le ocurre a su trabajo y a ellos mismos como traductores, ya que pueden observar como sus traducciones evolucionan hasta alcanzar la calidad para ser publicadas; además enfatiza: ".....the whole value of a translation class lies in the heightened competence everyone achieves through the contribution of each person's talents, knowledge, and perspectives". Johnson (Ibíd: 115) concluye: "A portfolio approach to course design can bring one's teaching and assessment practices into greater congruity".

La tabla de Haiyan (2006) incorpora varios aspectos y sub-competencias del ejercicio traductor, desde la comprensión del texto, actividad pre-traductora, hasta el uso del formato adecuado para el tipo de documento que se tradujo. La escala va del 1 al 5, siendo el 5 lo óptimo.

Correctness Criteria	5	4	3	2	1
Comprehension, meaning, and ideas					
Lexico-semantic level					
Morpho-syntactic level					
Writing style and register					

Spelling and punctuation					
Creative solutions to translation problems					
Transfer and rewording (use of translation procedures)					
Cohesion and coherence					
Assessment of results and post-editing					
Format					

Figura 6: Correctness Criteria

(Li Haiyan, 2006)

Aunque la escala podría resultar un tanto subjetiva, la ventaja de este listado es que se puede constatar que la competencia traductora la constituyen varios conocimientos y habilidades. Al enumerar estos componentes, el alumno y el docente pueden identificar qué aspectos necesitan más atención. Su aplicación podría ser en los semestres intermedios.

2.2.7.2 Perfiles descriptivos o baremos/rúbricas

Rimari (2008) subraya que la evaluación es un proceso vivo que debe madurar y actualizarse a través de la investigación continua, de la cual han surgido diferentes corrientes en este campo. En los últimos años, comenta Rimari (2008: 3) se ha desarrollado un nuevo enfoque denominado “evaluación alternativa”, la cual “...se refiere a los nuevos procedimientos, técnicas e instrumentos que pueden ser usados dentro del contexto de la enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las escuelas” y agrega que:

A diferencia de la evaluación tradicional, la evaluación alternativa permite:

- Enfocarse en documentar el crecimiento del individuo en cierto tiempo, en lugar de comparar a los estudiantes entre sí.
- Enfatizar las fortalezas de los estudiantes en lugar de las debilidades.
- Considerar los estilos de aprendizaje, las capacidades lingüísticas, las experiencias culturales y educativas y los niveles de estudio. (Rimari 2008: 3)

Colina (2008) arguye que los métodos actuales para evaluar la calidad de la traducción aún no han alcanzado un equilibrio entre la teoría y la práctica. En un artículo posterior Colina (2009: 239) llega a una conclusión de la causa de la problemática citada anteriormente:

Perhaps due to practical limitations and the sheer complexity of the task, some of these approaches overlook the fact that quality in translation is a multifaceted reality, and that a general comprehensive approach to evaluation may need to address multiple components of quality simultaneously.

Estamos de acuerdo con Rimari (Ibid) y Colina (Ibid) en el sentido de que para mantenernos congruentes con los cambios y nuevas demandas que se han suscitado en el campo profesional, es imperioso "...desarrollar estrategias y técnicas alternativas de evaluación que respondan a las nuevas demandas de nuestro tiempo." (Rimani 2008: 3). Para lo cual propone la utilización de rúbricas como instrumento de evaluación que auxiliará al docente en la implementación de una evaluación más objetiva.

Waddington (2003: 424) resume su investigación indicando que los errores en sí no son la única guía para determinar la calidad de la traducción, y además postula que se debe tener una actitud más positiva sobre los errores, ya que: "...they should be regarded as potential information about student progress in particular and about the process of learning to translate in general". Parra (2005: 53), en este sentido, argumenta que la valoración de una traducción debe llevarse a cabo: "...basándose en una serie de criterios reconocidos puesto que, de lo contrario sería puramente subjetiva y, en consecuencia, discutible.". Angelelli (2009: 38) indica que las rúbricas permiten una evaluación más sistemática y holística, agregando que la rúbrica, por lo general, contempla todas las sub-competencias que constituyen la competencia traductora. A su vez, Kim (2009: 132) explica que para poder evaluar una traducción en forma sistemática, es necesario comprender el proceso que se llevó a cabo para obtener el producto final.

Proponemos que el uso de baremos como herramienta en la evaluación de las traducciones de los estudiantes, constituye un método que reduce en cierta medida la subjetividad en este aspecto del proceso enseñanza-aprendizaje.

Según Messina (2008: 438) “Hoy en día, hay una tendencia, en el campo de la evaluación de traducción, que lleva a un enfoque más metódico, basada en un sistema más objetivo que implica el uso de baremos y sistemas globales sofisticados.”

El baremo, también llamado rúbrica o matriz de valoración, de acuerdo a López Carrasco (2007:1)

...es una opción viable para otorgar criterios evaluatorios - cuantitativos, cualitativos o mixtos-, que permitan conocer el desempeño del estudiante durante el desarrollo de un proyecto a lo largo de un curso, en temas o actividades de carácter complejo, durante la resolución de problemas o en términos de la determinación de evidencias de aprendizaje.

Ahumada (en López Carrasco, 2007: 2-3) señala la utilidad del uso de la rúbrica en el proceso enseñanza/aprendizaje:

[La rúbrica] es considerada como un enfoque de evaluación auténtica que se enfoca a promover el aprendizaje de los alumnos por medio del desarrollo de competencias en las que el docente funge como mediador de los conocimientos previos así como de los nuevos. De esta forma la rúbrica se convierte en la guía necesaria para fomentar el aprendizaje por su carácter retro alimentador. [...] La rúbrica es considerada como un instrumento de autoevaluación (de parte del estudiante) pues le permite aprender a monitorear su propio progreso o desempeño.

Navarro, Ortells y Marti (s.f.: 8) afirman que la rúbrica de evaluación se diseña para que el estudiante “...pueda ser evaluado en forma “suficientemente objetiva” y consistente., y además “...permite al profesor especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se van a calificar un objetivo previamente establecido,...”. Además, Galán (2009: 247) menciona que la matriz de evaluación, además de ser una herramienta de

evaluación es una herramienta de aprendizaje.

Blanco (2008: 172) distingue dos tipos básicos de rúbricas: analíticas y holísticas. Las rúbricas holísticas combinan los distintos criterios o dimensiones de la tarea en una escala descriptiva única. En contraste, en las rúbricas analíticas, según Blanco (Ibid):

...cada criterio o dimensión relevante en relación con el producto evaluado se considera separadamente y se enjuicia sobre la base de una escala descriptiva propia. En consecuencia, para un producto dado se obtienen varias puntuaciones parciales, que habitualmente son finalmente agregadas en una puntuación total.

Se incluye a continuación una tabla comparativa elaborada por Blanco (2008), resumiendo las características principales de las rúbricas holísticas y analíticas.

Rúbricas holísticas	Rúbricas analíticas
<p>Suelen emplearse cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se pueden admitir errores en alguna parte del proceso/producto sin que afecte de modo definitivo a la calidad global • Se desea una inversión de tiempo menor, pero compatible con la proporción de cierta información global al alumno y de una radiografía general del grupo • Se desea una evaluación de corte más sumativo que formativo 	<p>Suelen emplearse cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es importante evaluar los distintos procedimientos, fases, elementos, componentes que constituyen el proceso/producto • Se pretende un alto grado de retroalimentación: que los estudiantes reciban <i>feedback</i> para cada uno de los criterios individuales de puntuación • Se quieren establecer perfiles diagnósticos (puntos fuertes y débiles) a nivel individual y/o grupal • Se desea otorgar pesos distintos a distintos componentes del trabajo o la tarea

Tabla 4. Uso diferencial de rúbricas

(Blanco, 2008: 177)

La retroalimentación, según Galán (2009: 221):

Consiste en la información que recibe el alumno sobre su aprendizaje, ya sea procedente del profesor, un compañero, material docente, sí mismo o su propia experiencia. Ello le ayuda a saber qué es lo que sabe hacer, qué le falta saber, qué hace mal y qué es lo que no sabe hacer.

Galán (Ibid) además enfatiza que la retroalimentación es un medio a través del cual el estudiante toma conciencia de: "...en qué aspectos de su aprendizaje

debe esforzarse y mejorar.” y a la vez promueve el que sea un agente activo en la toma de decisiones sobre las acciones a seguir para su superación. Sadler (2009: 1) propone: “By identifying the specific elements that contribute to the final grade, analytic grading provides the student with explicit feedback”.

Consideramos que la rúbrica analítica, por enfocarse esencialmente al proceso traductor y promover la reflexión, permite a los estudiantes tener una visión más clara de sus avances hacia el logro del desarrollo de su competencia traductora, visualizando, así, sus fortalezas y debilidades.

Rimari (2008) y Zazueta y Herrera (2008), entre otros, enumeran las diferentes ventajas que ofrece el uso de rúbricas, tanto para el alumno, como para el docente. Dichas ventajas se enfocan, en gran medida, al control de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. A continuación nos permitimos incluir una tabla elaborada por Zazueta y Herra (Ibid), que resume en forma clara y concisa las ventajas a que se refieren los autores antes citados.

Ventajas de las Rúbricas	
Para el maestro:	Para el estudiante:
Es una herramienta poderosa para evaluar	Reduce la subjetividad en la evaluación
Promueve expectativas sanas de aprendizaje pues clarifica cuáles son los objetivos del maestro y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes.	Permite que el estudiante evalúe y haga una revisión final a su trabajo, antes de entregarlo al profesor.
Enfoca al maestro para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante.	Proporciona a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar.
Permite al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.	Permite que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados.
Provee información de retorno sobre la	Promueve la responsabilidad y es fácil

efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando.	de utilizar y de explicar.
Ayuda a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante	Proporciona criterios específicos para medir y documentar su progreso.

Tabla 5. Ventajas de las rúbricas

(Zazueta y Herrera, 2008: 2)

Martínez y Raposo (2011: 6) en su proyecto de investigación sobre el uso de rúbricas llevado a cabo con un grupo de 81 estudiantes de Magisterio, concluyeron que el uso de la rúbrica en la evaluación no solo facilita el diseño y desarrollo de una actividad dentro del aula, "...sino también la fase de seguimiento, revisión y evaluación de la misma debido al establecimiento de una serie de ítems que muestran los niveles de logro deseables."

Las rúbricas, esencialmente, son elaboradas teniendo ciertos estándares de desempeño buscados en la actividad evaluada. Hawes (2004: 8) considera que un estándar de desempeño es: "...una declaración que expresa el nivel de logro y de desempeño requerido para poder certificar la competencia ante la secuencia curricular,...". "El estándar de desempeño," continúa, "se refiere a dada una de las competencias y operacionaliza los diversos indicadores (capacidades) que se describen." Termina Hawes, puntualizando que: "...el estándar no sólo establece cuáles son los requisitos de una ejecución competente, sino admite grados en los cuales puede fijarse." López Carrasco (2007) considera los componentes de una rúbrica como fundamental para que los alumnos logren "hacer explícito lo tácito", para lo cual enumera tres componentes esenciales de una rúbrica: (1) conceptos (o rubros); (2) escala de calificación (o nivel de ejecución); (3) criterios (o descriptores).

Litwin (2012:4) divide a la evaluación en tres momentos: "...confeccionar los instrumentos, analizar su confiabilidad y validez y construir los criterios de evaluación para comunicárselos a los estudiantes.", a lo cual agrega que es indispensable que los estudiantes comprendan y compartan "...los criterios de evaluación con que se los evaluará".

Colina (2003) reconoce esta necesidad, para lo cual propone desarrollar estrategias en el diseño de instrumentos que incluyan indicadores claros, conducentes a prácticas evaluativas objetivas y confiables; a dichos indicadores les llama *descriptores*.

Colina (2003) divide los descriptores en holísticos y componenciales. Los holísticos permiten una evaluación general de la calidad de la traducción o de las habilidades traductoras, emitiendo una sola calificación o utilizando una descripción que engloba varias habilidades. Como ejemplo de lo anterior, Colina (2003: 136) incluye un listado de descriptores holísticos los cuales se organizaron utilizando una escala del 1 al 5, siendo 5 el puntaje más alto. (Figura 7)

Descriptive Profiles	Grade
The target text reveals careful consideration of the brief and very appropriate translation solutions.	5
The target text reveals consideration of the brief and acceptable translation solutions.	3
The target text reveals no consideration of translation brief and/or solutions that are inconsistent with it.	1

Figura 7 Descriptive Profiles

(Colina 2003: 136)

Los descriptores componenciales incluyen diferentes habilidades, cada una organizada por grado de dificultad. Una tabla con descriptores componenciales se enfoca a evaluar los aspectos más importantes del proceso traductor, incluyendo una escala de evaluación de cada uno de estos conceptos y la definición o descripción de cada uno de ellos, tales como: transferencia del significado; uso de la lengua meta; selección del vocabulario/término; estructura del texto; y proceso de revisión, entre otros. A su vez, cada uno de estos aspectos se divide factores más específicos, dándole un puntaje de acuerdo al grado de habilidad demostrada (niveles de ejecución). El máximo número de puntos que se pueden obtener, por

lo general, es de 100. Se suman los puntos y éstos dan la calificación final. Como se había mencionado anteriormente, de acuerdo a Bachman (1990, en Colina 2003:133)) la competencia traductora es multicomponencial, por lo tanto, se deben utilizar instrumentos que permitan la evaluación de cada uno de sus componentes, los cuales una vez que se suman dan la evaluación final. López Carrasco (2007: 5-8) ofrece un listado de recomendaciones para la elaboración de una rúbrica:

1. Determinación del proceso de aprendizaje a evaluar mediante la respuesta a una serie de preguntas que el docente se plantea.
2. Definición de conceptos, escala de calificación y criterios, definiendo como conceptos "las unidades básicas de valoración", proponiendo que la escala de evaluación determina "el peso de cada criterio o descriptor" y que el criterio o descriptor "señala de manera detallada los aspectos" considerados en la evaluación.
3. Revisión del primer borrador, poniéndolo a prueba con estudiantes y colegas.
4. Determinación del peso porcentual para cada concepto y/o criterio, dando a cada concepto un peso que sumado deberá dar un total de 100%.
5. Colocación del formato de ubicación de puntajes obtenidos de acuerdo a los conceptos, escala y criterios establecidos.
6. Desarrollo de las indicaciones el cual constituye el último paso en el diseño de la rúbrica, dirigido a los usuarios de la rúbrica.

Se incluye, como Anexo 3, un baremo para la evaluación de la competencia traductora, propuesto por Colina (2003: 137). Dicho baremo está organizado con descriptores componenciales, los cuales toman en cuenta varias de las subcompetencias propuestas por PACTE.

Consideramos que el uso de portafolios, aunado a la aplicación de baremos en los cursos de traducción, conllevará a la optimización del desarrollo de la competencia traductora de los traductores en formación, ya que dichas estrategias les permite conocer: *por qué, para qué y qué se evalúa*, teniendo, así, claros los estándares de calidad establecidos y las acciones que deberán llevar a cabo para alcanzarlos.

3. METODOLOGÍA

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración de nuestro trabajo se realizó tanto investigación documental como de campo. En cuanto a la investigación documental, la principal fuente de información son los documentos pertinentes que se pudieron encontrar sobre el tema en particular o temas afines (libros, revistas especializadas, reportes de investigaciones, enciclopedias, diccionarios especializados, etc.), ya sea en papel o en forma electrónica. La investigación documental se llevó a cabo con el fin de analizar los trabajos realizados respecto a métodos y tipos de evaluación en general, la enseñanza de la traducción, las técnicas utilizadas para el desarrollo de la competencia traductora y los métodos propuestos para llevar a cabo la evaluación de la competencia general y las subcompetencias que se derivan de ésta.

La investigación de campo se realizó en dos fases. El propósito de la primera fase de la investigación de campo es obtener los elementos necesarios para poder formular una propuesta para el establecimiento de un sistema de evaluación pertinente y eficaz, esta fase de la investigación pretende:

- Conocer las concepciones del docente sobre evaluación (Anexo 4);
- Conocer las formas de evaluación que utilizan los docentes en sus cursos de traducción (Anexo 5);
- Analizar la opinión de los estudiantes sobre los métodos de evaluación aplicados por sus profesores (Anexo 6);
- Contrastar la opinión de los alumnos con las de los profesores con respecto a la percepción que ambos tienen sobre las evaluaciones en sus cursos.

El objetivo de la segunda fase fue elegir y/o diseñar, así como aplicar un instrumento que nos permita llevar a cabo una evaluación objetiva de las traducciones que realizan los alumnos como encargos de los cursos de traducción dentro de la Licenciatura en Traducción que ofrece la Facultad de Idiomas, y desarrollar un sistema de evaluación que incluya, además de la evaluación por los profesores, la coevaluación y la autoevaluación por parte de los alumnos.

3.1 Primer encuesta aplicada a docentes

3.1.1 Descripción del instrumento

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los objetivos de este estudio es lograr unificar los criterios de evaluación de los docentes con el fin de establecer un sistema de evaluación que nos permita llevar a cabo una evaluación más objetiva de la competencia traductora de los estudiantes. Para lograr lo antes expresado, es indispensable primero conocer el concepto de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje, para tal propósito, se diseñó un instrumento compuesto por 10 preguntas, dos abiertas y ocho cerradas, cuyos objetivos se detallan a continuación:

	PREGUNTA	OBJETIVO
1	¿Qué entiende usted, en general, por evaluación del aprendizaje?	Pregunta abierta - la cual tiene como objeto obtener una idea general del concepto que posee el docente sobre la evaluación.
2	¿Qué formas de evaluación utiliza en sus cursos?	Pregunta cerrada – enfocada a conocer que formas de evaluación utilizan los docentes y el objetivo de las mismas.
3.	Para usted ¿cuáles son los objetivos de la evaluación?	Pregunta cerrada – enfocada a conocer que formas de evaluación utilizan los docentes y el objetivo de las mismas.
4	¿Qué relación encuentra usted entre la forma de evaluar y el aprendizaje de los alumnos?	Pregunta abierta – en donde se le solicita al docente que mencione la relación que este considera que existe entre su forma de evaluar y el aprendizaje de los alumnos.
5	¿Puede evaluarse la evaluación? ¿Por qué?	Pregunta cerrada – la cual intenta indagar si el docente considera que es factible realizar una evaluación de la evaluación, pidiendo que explique su respuesta.
6	¿Establece usted claramente los	Pregunta cerrada – se utilizó una escala

	<p>criterios, objetivos y condiciones de las evaluaciones a sus alumnos?</p>	<p>de frecuencia, que va de siempre a nunca. Esta pregunta tiene como intención verificar si el profesor da a conocer a sus estudiantes, al inicio del curso, las reglas establecidas para la acreditación del mismo.</p>
7	<p>¿Evalúa junto con sus alumnos sus "formas de evaluar?"</p>	<p>Pregunta cerrada – utilizando la escala de frecuencia mencionada en el reactivo cinco, tiene como objetivo si el docente considera importante la retroalimentación de sus prácticas evaluativas.</p>
8	<p>¿Solicita a sus alumnos su autoevaluación?</p>	<p>Pregunta cerrada – se utilizó escala de frecuencia con el fin de determinar la incidencia de la utilización del docente de este importante método de evaluación.</p>
9	<p>Con los resultados de la evaluación, ¿le comunica a sus alumnos sus carencias y ofrece orientación y ayuda para subsanarlas?</p>	<p>Pregunta cerrada - al igual que las dos preguntas anteriores, se utilizó escala de frecuencia. La respuesta a esta pregunta nos permitió constatar si existía congruencia entre la definición de los objetivos de la evaluación que dio el informante y la práctica de ésta en el aula.</p>
10	<p>¿Los resultados de las evaluaciones son usados por usted para evaluar su trabajo y mejorar su metodología de enseñanza?</p>	<p>Pregunta cerrada – cuyo objetivo es conocer si los docentes utilizan los resultados de las evaluaciones como retroalimentación para su labor educativa.</p>

Tabla 6. Descripción de objetivos de primera encuesta a docentes

3.1.2 Descripción de la muestra

Se encuestó a los docentes que imparten los cursos de traducción e interpretación, así como de áreas afines, tales como: morfología, lectura y redacción, métodos de investigación, etc., tomando en cuenta que la presente investigación tiene como objetivo principal establecer un sistema de evaluación conducente a la normalización de criterios, con el fin de mejorar el proceso educativo en todas las áreas del programa.

El instrumento se aplicó a 18 de los 24 docentes que imparten cursos de la Licenciatura en Traducción que ofrece la Facultad de Idiomas, Campus Mexicali, lo cual constituye el 75% de los profesores que laboran en este programa (Ver tabla 7). De los 18 encuestados, 12 son egresados de la Licenciatura en traducción que ofrece la Facultad de Idiomas de la UABC (66.6%); 11 cuentan con maestría (61%), de los cuales nueve en el área de traducción (55.5%) y dos (11.1%) en otras áreas. Cuando se aplicó el instrumento, nueve (50%) se encontraban desarrollando su tesis para obtener el grado de doctor por la Universidad de Granada, actualmente uno de esos nueve ya obtuvo el grado. El 100% de los docentes encuestados han participado en diferentes programas de capacitación en el área de la docencia de la traducción y/o interpretación (Ver tabla 8).

	Universo	Encuestados	Representatividad
Docentes	24	18	75%

Tabla 7. Representatividad de la primer encuesta a docentes

MUESTRA	Porcentajes	
18	100%	
Egresados Lic. en Traduc.	66.6%	
Maestria	61%	Traducción 55.5%
		Otro 11.1%
Doctorado	En proceso	Con grado
	44.4%	5.6%
Cursos de docencia en el área	100%	

Tabla 8. Descripción de la muestra de la primer encuesta a docentes.

3.2 Segunda encuesta aplicada a los docentes

3.2.1 Descripción del instrumento

Se aplicó una segunda encuesta a los docentes de los semestres VI, VII y VIII con el fin de conocer, con más detalle, los instrumentos y/o criterios que utilizan para evaluar los encargos a los alumnos de sus cursos de traducción. La encuesta incluyó 10 preguntas, cuatro abiertas y seis cerradas, además un apartado en el que le solicita al docente una breve descripción de los instrumentos/criterios que utiliza para la evaluación de las traducciones de sus estudiantes. Los objetivos de dicho instrumento se detallan a continuación:

	PREGUNTA	OBJETIVO
01	Aproximadamente, ¿Cuántas traducciones realizan sus estudiantes al semestre?	Pregunta abierta – tiene como fin conocer la frecuencia de los encargos de traducción.
02	¿En qué se basa usted para la selección de los documentos que traducen sus estudiantes?	Pregunta abierta – su propósito es conocer los criterios para la selección de los temas a traducir.
03	¿Establece usted al inicio del semestre los criterios de evaluación de las traducciones encomendadas a sus estudiantes? Si su respuesta fue negativa favor de pasar a la pregunta no. 6	Pregunta cerrada – con el fin de precisar si los docentes comunican a sus estudiantes los criterios con los que evalúan los encargos de traducción.
04	¿En qué forma establece usted los criterios de evaluación de su curso?	Pregunta cerrada – el objetivo de esta pregunta es conocer la metodología utilizada por los docentes para establecer los criterios de evaluación.
05	¿Tienen oportunidad sus estudiantes de opinar sobre los criterios de evaluación establecidos? ¿Por qué?	Pregunta cerrada – cuyo propósito es determinar la participación de los estudiantes en las prácticas

		evaluativas.
06	¿Qué tipo de evaluación utiliza en la revisión de las traducciones encomendadas a sus estudiantes?	Pregunta cerrada – el fin de esta pregunta es identificar si utilizan el método holístico o componencial/analítico.
07	Favor de incluir una breve descripción de los instrumentos/criterios que utiliza para la evaluación de las traducciones de sus estudiantes. (De ser posible se le agradecerá incluya un ejemplo de los mismos).	Espacio que se incluyó para que los docentes aportaran mayor información sobre la metodología que utilizan en la evaluación de los encargos de traducción.
08	¿Promueve en sus estudiantes la autoevaluación de sus traducciones?	Pregunta cerrada – el objetivo de esta pregunta es conocer si los docentes utilizan este método como parte de sus actividades evaluativas.
09	Con los resultados del método de evaluación que usted aplica en sus cursos, ¿les comunica a sus alumnos sus carencias y ofrece orientación y ayuda para subsanarlas?	Pregunta cerrada – la cual permite tener una mejor perspectiva de la concepción de los docentes sobre los fines de la evaluación.
10	Si su respuesta fue afirmativa favor de explicar en qué forma lleva a cabo lo anterior.	Pregunta abierta – en este apartado se desea tener información concreta sobre la retroalimentación de los resultados de la evaluación.
11	¿Le interesaría tomar parte en una experiencia piloto con el propósito de implementar un sistema de evaluación en la Licenciatura en Traducción que ofrece esta Facultad?	Pregunta cerrada – se tenía contemplado incluir a docentes en la prueba piloto del baremos.

Tabla 9 Descripción de objetivos de la segunda encuesta a docentes

3.2.2 Descripción de la muestra

La encuesta se aplicó a los docentes que imparten las asignaturas de traducción en los semestres VI, VII y VIII ya que se considera que por ser los semestres de la Etapa Terminal del programa de la Licenciatura en Traducción se utiliza una variedad mayor de métodos para la evaluación de los encargos de traducción y por ende, se podrá tener una mejor perspectiva de la práctica evaluativa llevada a cabo. Las asignaturas del área de traducción incluyen traducciones especializadas, tales como: traducción publicitaria y periodística, científica, legal, técnica y comercial, entre otras.

Se encuestó a 10 de los 12 docentes que imparten asignaturas de traducción en los semestres de la Etapa Terminal del programa, lo cual equivale a una representatividad del 83% (ver tabla 10). De los 10 docentes encuestados, nueve poseen licenciatura en traducción (90%), siete (70%) cuentan con grado de maestría (70%), de los cuales cinco son en el área de traducción (50%) y dos (20%) en otras áreas. El 100% de los docentes encuestados han tomado cursos de actualización docente. (Ver Tabla 11)

	Universo	Encuestados	Representatividad
Docentes	12	10	83%

Tabla 10. Representatividad de la segunda encuesta a docentes

MUESTRA 10	Porcentajes 100%	
Egresados Lic. en Traducción	90%	
Maestría	70%	Traducción 50%
		Otro 20%
Doctorado	En proceso 40%	
Cursos de docencia en el área	100%	

Tabla 11. Descripción de la muestra de la segunda encuesta a docentes

3.3 Encuesta a alumnos

3.3.1 Descripción del instrumento

Con el fin de analizar la opinión de los estudiantes sobre los métodos de evaluación aplicados por sus profesores, se diseñó un instrumento que incluye 14 enunciados que deben ser completados con las opciones proporcionadas.

El objetivo de los tres primeros enunciados es verificar la percepción que tiene el alumno sobre la planeación que realiza el docente de la evaluación.

	PREGUNTA	OPCIONES
1	Por lo general las evaluaciones que nos realizan los docentes son:	a) <i>Permanentes</i> b) <i>Esporádicas.</i>
2	Las evaluaciones son:	a) <i>Programada desde el comienzo del semestre</i> b) <i>Son improvisadas</i>
3	En los instrumentos dados por el profesor para evaluar se puede registrar que:	a) Hay preparación cuidadosa, es decir, son estructurados b) Son improvisados.

Tabla 12. Descripción del objetivo de los tres primeros enunciados de la encuesta aplicada a estudiantes

Los enunciados del 4 al 8 nos proporcionaron información sobre los criterios que se tienen en cuenta para evaluar. Los enunciados del 9 al 14 nos dejaron ver la opinión de los alumnos en cuanto a lo que ellos perciben como el propósito de las evaluaciones que se les aplican.

Para las opciones de los siguientes once enunciados se utiliza una escala de frecuencia, que va de *todos a ninguno* y de *siempre a nunca*.

	PREGUNTA	OBJETIVO
4	Los docentes nos evalúan todos los factores o aspectos que de algún modo inciden en el proceso educativo.	Con este enunciado el alumno nos expresa su opinión sobre la relevancia de los aspectos evaluados por sus

		profesores.
5	Los docentes establecen claramente los criterios, objetivos y condiciones de sus evaluaciones.	En la encuesta a los docentes se incluyó una pregunta similar, con el propósito de contrastar ambas respuestas.
6	Al ser evaluados por los docentes, estos tienen en cuenta, al evaluar resultados, nuestras diferencias individuales.	La intención de este enunciado es obtener la opinión del alumno sobre la objetividad de la evaluación.
7	Los docentes nos solicitan autoevaluación, es decir, participamos en el proceso.	Enunciado similar a la pregunta incluida en la encuesta a maestros, también con el propósito de contrastar las respuestas.
8	Cada uno de los docentes usa a través del curso las mismas técnicas y los mismos modelos de instrumento para evaluarlos.	El propósito de este enunciado es verificar la sistematicidad de la evaluación.
9	Los profesores evalúan, junto con nosotros, sus "formas de evaluar"	Enunciado que tiene por objetivo el conocer el papel que el docente concede al alumno en el proceso educativo.
10	Con la evaluación los docentes tan solo establecen la aprobación del contenido de lo evaluado.	Enunciado que pretende conocer la opinión de los alumnos sobre el objetivo de las evaluaciones que realizan sus profesores
11	Los docentes evalúan solamente nuestro aprendizaje y no tienen en cuenta el interés y actitud.	El enunciado, cuyo objetivo era determinar la objetividad de las prácticas evaluativas de los profesores. Los alumnos consideraron que estaba redactado en forma negativa.
12	Con los resultados de la evaluación los docentes nos hablan de las carencias y ofrecen orientación y ayuda para subsanarlas.	Estos tres últimos enunciados fueron incluidos con el objetivo de explorar la percepción del alumno sobre los fines de la evaluación, y además contrastar

13	Los resultados de las evaluaciones son usados por los profesores para evaluar su trabajo y mejorar su metodología de enseñanza.	las respuestas a las preguntas afines que se incluyeren en la encuesta a los docentes.
14	La evaluación que realizamos es de ayuda para valorar nuestro rendimiento y la calidad del mismo.	

Tabla 13. Descripción de los objetivos de los enunciados 4 al 14 de la encuesta aplicada a los estudiantes

3.3.2 Descripción de la muestra

Se encuestaron a estudiantes de la Licenciatura en Traducción que ofrece la Facultad de Idiomas de la UABC. Dicho programa consta de ocho semestres. Los primeros dos semestres, los cuales constituyen la etapa básica, tres semestres que conforman la disciplinaria y la etapa terminal con tres semestres (Ver Anexo 7).

En la Etapa Básica se imparten 10 asignaturas, todas obligatorias, de estas 12 asignaturas se incluyen ocho que tienen como propósito nivelar el conocimiento de los alumnos en el manejo de los dos idiomas con los que estarán trabajando durante todo el programa, esto es, español e inglés, las otras dos son de cultura general.

En la Etapa Disciplinaria se incluyen 15 asignaturas obligatorias y tres optativas, dando un total de 18 asignaturas que tienen como objetivo desarrollar en los estudiantes la competencia traductora en temas diversos. (Ver Anexo 8)

La Etapa Terminal se enfoca en desarrollar la competencia traductora de los estudiantes a través de la traducción e interpretación en áreas especializadas, mediante la práctica del ejercicio de traslación tanto en forma directa como indirecta (Ver Anexo 9).

Etapas	Obligatorias	Optativas	Total
Básica	12	0	12
Disciplinaria	15	3	18
Terminal	7	10	17

Tabla 14. Descripción de la muestra de la encuesta aplicada a los estudiantes

En 2007, cuando se realizó esta primera investigación, la Licenciatura en Traducción contaba con una matrícula de más de 110 alumnos, la cual estaba distribuida en ocho semestres. Se decidió encuestar a los alumnos de los últimos tres semestres, sexto, séptimo y octavo, considerando que estos cuentan con un mayor número de elementos para emitir un juicio más objetivo sobre las prácticas evaluativas de sus profesores.

Se aplicó el instrumento a los 35 alumnos que cursan los semestres antes mencionados, lo cual constituye el 32% del total de alumnos inscritos en la Licenciatura en Traducción.

	Universo	Encuestados	Representatividad
Estudiantes	110	35	32%

Tabla 15- Representatividad de la encuesta aplicada a los estudiantes

3.4 Selección y aplicación de baremos

La segunda fase de la investigación de campo se realizó en el 2011. Una vez recopilado y analizado el resultado de las encuestas aplicadas tanto a alumnos como a docentes, se procedió a elegir tres baremos tomados de diferentes fuentes con diferentes grados de especificidad con el propósito de verificar su efectividad y seleccionar el más apropiado para adoptar o adaptar a nuestros programas de traducción.

3.4.1 Descripción de la muestra

Para esta etapa de la investigación, se seleccionó al grupo del séptimo semestre de la Licenciatura en Traducción, en la asignatura de Introducción a la traducción técnica. El grupo lo integraban 18 estudiantes, 12 del sexo femenino y 6 del sexo masculino, con una edad promedio de 21 años. Los encargos en dicha asignatura incluyeron diferentes temas del área técnica con un progresivo grado de dificultad.

3.4.2 Aplicación de los baremos

3.4.2.1 Baremo 1

3.4.2.1.1 Descripción de baremo 1

El baremo 1 fue tomado de Li Haiyan (2006), titulado *Correctness Criteria*. Dicho baremo incorpora varios aspectos y sub-competencias del ejercicio traductor, desde la comprensión del texto, actividad pre-traductora, hasta el uso del formato adecuado para el tipo de documento que se tradujo. La escala va del 1 al 5, siendo el 5 lo óptimo. (Ver Anexo 11)

3.4.2.1.2 Descripción del texto

Se eligió un texto en inglés sobre el manejo de cámaras digitales. La extensión del texto fue de cuatro folios y con un total de 946 palabras. La redacción es sencilla, ya que los usuarios del texto original no son expertos en esta área; el texto, además, incluye seis gráficos que solo incluyen textos breves. Se incluye el texto original en el Anexo 10.

3.4.2.1.3 Procedimiento para la aplicación del Baremo 1

La traducción del texto se llevó a cabo en cuatro fases, las cuales incluyen desde su lectura, hasta el uso del baremo como retroalimentación, tanto sobre la calidad de la traducción, como sobre la utilidad del propio baremo.

1ª Fase:

Esta fase se les pidió a los alumnos que realizaran las siguientes actividades con el fin de asegurar la comprensión del texto:

- a) La lectura del texto; b) la elaboración de un esquema del texto; y c) la redacción de un resumen **en inglés** del contenido.

2ª Fase:

Una vez realizado lo anterior, se procedió a la identificación y análisis de los términos propios del tema. Lo anterior se llevó a cabo a través de los siguientes pasos:

- a) Identificación de los términos del texto; b) elaboración de un glosario con los términos que se identificaron; c) elaboración de cinco fichas de

vaciado de los términos para los cuales no encontraron su equivalente, ni en diccionarios, ni en textos paralelos.

3ª Fase:

Durante esta fase, los alumnos realizaron el primer borrador de la traducción sin tener que mantener el formato del original. Una vez que terminaron la traducción, se les pidió que intercambiaran el primer borrador para ser revisado por un compañero del grupo, sin utilizar baremo alguno.

4ª Fase:

Los alumnos, una vez realizados los cambios sugeridos como resultado de la primera revisión, se intercambiaron de nuevo los textos traducidos. Estos fueron revisados por los mismos compañeros que realizaron la primera revisión. Esta segunda revisión se realizó auxiliada por el Baremo 1.

A los alumnos se les pidió que incluyeran sus comentarios sobre la utilidad del baremo como revisores. Además, se les pidió emitieran su juicio sobre la utilidad del baremo para mejorar su práctica traductora.

3.4.2.2 Baremo 2

3.4.2.2.1 Descripción de Baremo

El Baremo 2 (ver anexo 13) fue adaptado del documento desarrollado por la Universidad del Valle (ver anexo 12), el cual tiene como objetivo la clasificación y evaluación de traducción de artículos. Este baremo incluye una portada en la cual se solicitan datos del evaluador y del trabajo evaluado, así como la escala utilizada en el formato de evaluación. En la siguiente hoja inicia el baremo el cual está dividido en tres secciones: (a) Evaluación de aspectos lingüísticos, a su vez subdividido en gramática, léxico y redacción; (b) Evaluación de los aspectos culturales; (c) Evaluación de los aspectos del proceso traductor. Las secciones b y c se enfocan en evaluar diferentes aspectos que afectan la transmisión del sentido. Para la experiencia piloto sólo se eliminó la portada y se le agregaron espacios al inicio del baremo para la identificación del revisor y del traductor y al final para que el evaluador proporcionara sus comentarios respecto a la utilidad del baremo.

3.4.2.2 Descripción del texto

Para la aplicación del Baremo 2 se seleccionó un texto técnico en inglés de la revista digital, *The American Society of Nondestructive Testing* (ASNT). La extensión del texto es de seis folios, incluyendo gráficos (tablas e imágenes), con un total de 2,685 palabras. La dificultad del texto versó sobre la terminología altamente especializada. (Anexo 14)

3.4.2.3 Procedimiento para la aplicación del Baremo 2

Se formaron equipos de tres estudiantes para llevar a cabo los diferentes pasos del proceso, desde la selección y búsqueda de los términos propios del tema, la elaboración del glosario, la traducción del artículo y finalmente su revisión con el apoyo del baremo para la retroalimentación. La distribución de las tareas se dejó a la elección de los integrantes de cada uno de los equipos. La traducción del texto se llevó a cabo, al igual que el anterior, en cuatro fases.

1ª Fase:

Antes de la conformación de los equipos, se les pidió a los estudiantes que realizaran las siguientes actividades con el fin de asegurar la comprensión del texto:

- a) La lectura del texto; b) la elaboración de un esquema del texto; y c) la redacción de un resumen en **español** del contenido.

2ª Fase:

En esta fase se les pidió a los estudiantes que conformaran los equipos y procedieran a la identificación y análisis de los términos propios del tema. Lo anterior se llevó a cabo a través de los siguientes pasos:

- a) Identificación de los términos del texto; b) elaboración de un glosario con los términos que se identificaron; c) elaboración, por cada uno de los miembros del equipo, de cinco fichas de vaciado de los términos para los cuales no encontraron su equivalente, ni en diccionarios, ni en textos paralelos; d) revisión del glosario como actividad grupal, con el fin de contar con un glosario unificado.

3ª Fase:

Para esta fase se les pidió a los equipos que se dividieran el texto. Los estudiantes realizaron el primer borrador de la su sección de la traducción, sin tener que mantener el formato del original. Para la revisión del primer borrador de la traducción, los estudiantes integraron las tres partes del documento y lo intercambiaron con otro equipo, aún sin utilizar el baremo. Durante esta revisión se les pidió que todos los integrantes de los equipos revisaran la traducción y sólo anotaran en el documento sus sugerencias para mejorarlo.

4ª Fase:

Esta fase se llevó a cabo como la anterior, siendo la única diferencia el que los estudiantes llevaron a cabo la segunda revisión en equipo y auxiliados por el Baremo 2. Al igual que con el baremo anterior, se les pidió que incluyeran sus comentarios sobre la utilidad del baremo como revisores y su juicio sobre la utilidad del baremo para mejorar su práctica traductora.

Es importante mencionar que, con algunas modificaciones, este baremo fue utilizado durante el proceso de selección de los aspirantes a cursar la Especialidad en Traducción e Interpretación que ofrece la Facultad de Idiomas.

3.4.2.3.1 Descripción de Baremo 3

El tercer baremo utilizado para esta experiencia piloto contempla la evaluación de cinco aspectos principales con diferentes pesos o puntajes: (a) significado (28); (b) lengua meta (28); (c) vocabulario (15); (d) equivalencia funcional y textual (15); (e) proceso de revisión (5). Cada rubro incluye una descripción minuciosa de los criterios requeridos para otorgar la puntuación sugerida. La puntuación máxima es 100. Además de la relación de descriptores, cuenta con una tabla para anotar el puntaje otorgado a cada rubro. Al inicio dicha tabla cuenta con espacios, tanto para el nombre del revisor, como para el del traductor, y además la fecha en que se realizó la revisión. Al igual que en los baremos anteriores, al pie de la tabla se pide que el revisor exprese su opinión sobre la funcionalidad del mismo (Anexo 15).

3.4.2.3.2 Descripción del texto

El texto utilizado para la aplicación del tercer baremo se tomó un artículo en inglés de la revista *Modern Machine Shop*, la cual se puede consultar tanto en forma impresa como digital. El artículo, que no es muy extenso, incluye varios gráficos con texto, lo cual aunado al tema altamente técnico y la distribución de los gráficos y el texto, contribuyen a su dificultad (Anexo 16).

3.4.2.3.3 Procedimiento para la aplicación del Baremo 3

Se formaron equipos de dos estudiantes para llevar a cabo los diferentes pasos del proceso, desde la selección y búsqueda de los términos propios del tema, la elaboración del glosario, la traducción del artículo y finalmente su revisión con el apoyo del baremo para la retroalimentación. La distribución de las tareas se dejó a la elección de los integrantes de cada uno de los equipos. La traducción del texto se llevó a cabo, al igual que el anterior, en cuatro fases, pero omitiendo algunos pasos.

1ª Fase:

Antes de la conformación de los equipos, se les pidió a los estudiantes que realizaran las siguientes actividades con el fin de asegurar la comprensión del texto: (a) La lectura del texto; (b) la elaboración de un esquema del texto; (c) la redacción de un resumen en **español** del contenido.

2ª Fase:

En esta fase se les pidió a los estudiantes que conformaran los equipos y procedieran a la identificación y análisis de los términos propios del tema. Lo anterior se llevó a cabo a través de los siguientes pasos: (a) Identificación de los términos del texto; (b) elaboración de un glosario con los términos que se identificaron; (c) elaboración, por cada uno de los miembros del equipo, de cinco fichas de vaciado de los términos para los cuales no encontraron su equivalente, ni en diccionarios, ni en textos paralelos; (d) revisión del glosario como actividad grupal, con el fin de contar con un glosario unificado.

3ª Fase:

Para esta fase se les pidió a los equipos que se dividieran el texto. Los estudiantes realizaron el primer borrador de la su sección de la traducción, sin tener que mantener el formato del original. Para la revisión del primer borrador de la traducción, los estudiantes integraron el documento y lo intercambiaron con otro equipo, aún sin utilizar el baremo. Durante esta revisión se les pidió que todos los integrantes de los equipos revisaran la traducción y sólo anotaran en el documento sus sugerencias para mejorarlo.

4ª Fase:

Esta fase se llevó a cabo como la anterior, siendo la única diferencia el que los estudiantes llevaron a cabo la segunda revisión en equipo y auxiliados por el Baremo 3. Al igual que con el baremo anterior, se les pidió que expresaran su opinión sobre la utilidad del baremo como revisores que incluyera una comparación con los otros dos baremos.

4. EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4. EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1 Resultados de la primer encuesta aplicada a los docentes

4.1.1 Concepto de evaluación del aprendizaje

Las respuestas fueron muy variadas, lográndose identificar varios elementos comunes en esta descripción, siendo los más relevantes los siguientes:

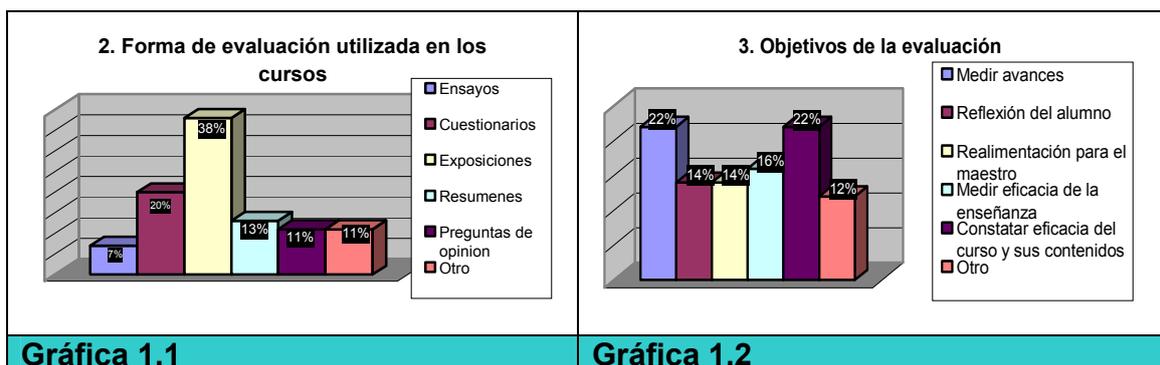
- Verificación de objetivos logrados
- Seguimiento del desempeño del alumno
- Retroalimentación tanto para el alumno, como para el docente.
- Auxiliar en la toma de decisiones
- **Otorgar una calificación**
- **Medir el aprendizaje**

Fue revelador el constatar que varios de los docentes consideran que el objetivo principal de la evaluación es el medir el aprendizaje y por consiguiente, obtener elementos necesarios para otorgar una calificación; hecho que refleja la necesidad de actualización en esta área.

4.1.2 Formas de evaluar y su objetivo

En cuanto a las formas de evaluar que utilizan los docentes en sus cursos, se les solicitó que eligieran hasta tres, algunos eligieron cuatro, siendo las de mayor incidencia: las exposiciones con un 30%, los cuestionarios con un 20% y los resúmenes con un 13%; los ensayos fueron los menos utilizados con un 7%. En la categoría de *otros*, la totalidad incluyó las prácticas de traducción, lo cual nos indica que se debió incluir esta opción (Gráfica 1.1)

Los objetivos de la evaluación que mencionaron los profesores coincide con las descripciones emitidas en la pregunta no. 1, esto es: Medir avances (22%), medir eficacia del curso y sus contenidos (22%), constatar eficacia de la enseñanza 16%, reflexión del alumno y del docente (14% en ambos casos). (Gráfica 1.2)



Gráfica 1.1

Gráfica 1.2

4.1.3 Relación entre las formas de evaluar y el aprendizaje

Las opiniones de los docentes sobre la relación de las formas de evaluar en el aprendizaje de los alumnos fue expresada de acuerdo a la interpretación que el docente le dio al término *relación*.

En primera instancia, afirmaron que existe una relación directa e importante entre las formas de evaluar y el resultado que se obtiene en el aprendizaje de los alumnos. Además hicieron hincapié en que la evaluación debe ser congruente con los objetivos a lograr en el curso, y que ésta debe estar dirigida a mejorar el aprendizaje.

4.1.4 Evaluar la evaluación

El 100% de los profesores coincidió en que es posible evaluar la evaluación. Sin embargo, en la justificación de esta evaluación las opiniones fueron muy diversas, desde aquellos que se concretaron en afirmar esta posibilidad, hasta quienes consideraron que, no solo es posible, sino esencial, ya que es una forma en que se deben verificar los criterios de evaluación y por consiguiente la eficacia de los instrumentos.

4.1.5 Establecimiento y evaluación de criterios de evaluación.

El 83% de los docentes aseveraron que *siempre* establecen claramente los criterios, objetivos y condiciones de la evaluación en sus cursos, el restante 17% afirma que lo realizan *casi siempre*. (Gráfica 1.3)

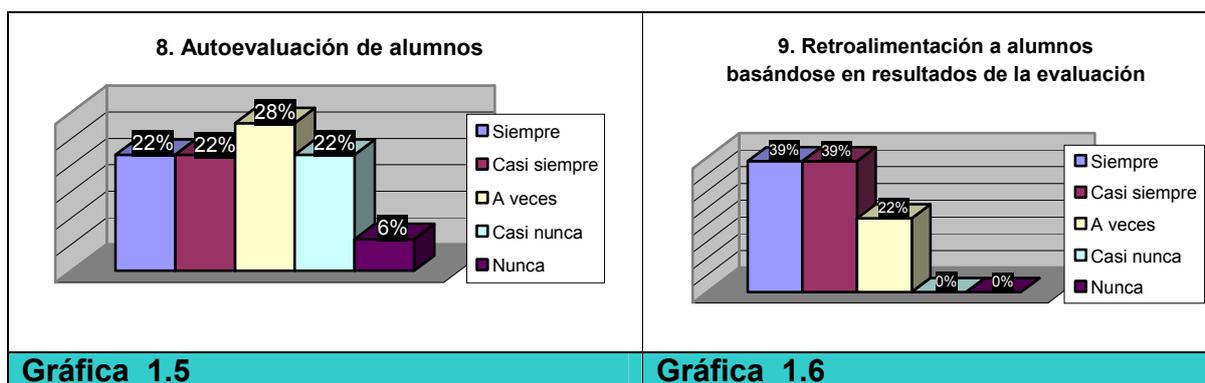
Es importante hacer notar que el 45% de los docentes tiene como práctica regular la evaluación de sus formas de evaluar en conjunto con sus alumnos, el 33% lo realiza en forma esporádica y en el 22% esta práctica es casi nula. (Gráfica 1.4)

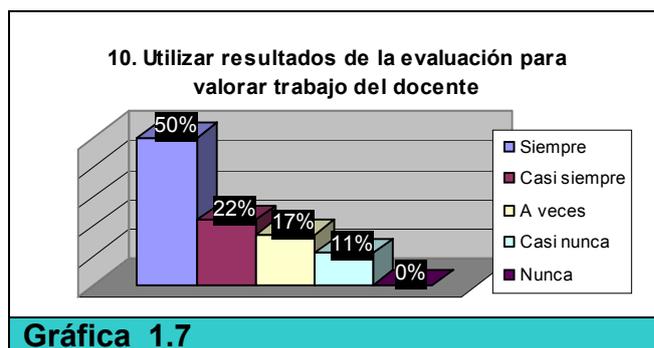


4.1.6 La evaluación como medio de reflexión para el alumno y el docente.

El 44% de los docentes aseguró que promueve la autoevaluación en los alumnos con marcada frecuencia, el 28% realiza esta práctica en pocas ocasiones, y el 28% restante casi nunca o nunca incorpora la autoevaluación en sus cursos. (Gráfica 1.5)

La evaluación es considerada por los docentes, en su mayoría (78% y 72%, respectivamente) como una práctica **recurrente** conducente a la reflexión del desempeño del alumno y del docente. (Gráficas 1.6 y 1.7)

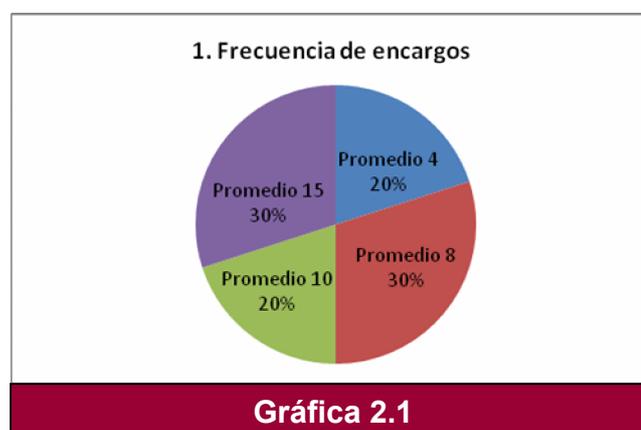




4.2 Resultados de la segunda encuesta aplicada a los docentes.

4.2.1 Frecuencia de los encargos de traducción.

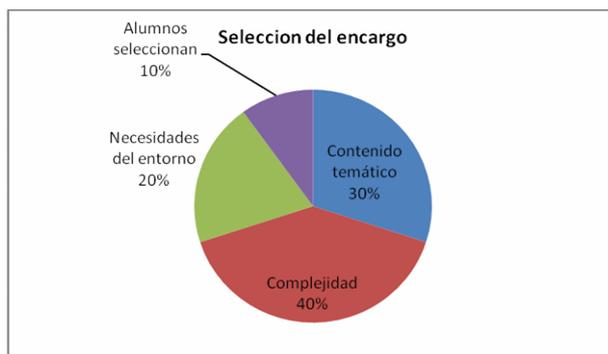
El 30% de los docentes comentaron que solicitan un promedio de 15 traducciones a sus alumnos durante el curso; el 20% encargan un promedio de 10 traducciones al semestre; el 30% requieren la traducción de ocho (8) textos; y el 20% restante sólo piden que sus alumnos traduzcan cuatro (4) traducciones para cumplir con el curso. Cabe señalar que la diferencia en frecuencia de encargos no está ligada a lo avanzado del semestre, sino, a las formas de trabajar del docente. (Ver Gráfica 2.1)



4.2.2 Selección de encargos

La descripción de los criterios utilizados para la selección de los encargos fue muy variada, lográndose agrupar en cuatro categorías: a) complejidad del texto, sus características semánticas y morfológicas, siendo el 40% de los docentes que

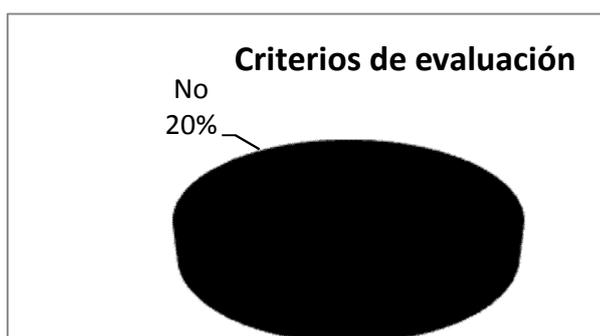
ofrecieron esta respuesta; b) contenido temático, refiriéndose a temas de actualidad, siendo el 30% de los encuestados los que respondieron esta respuesta; c) necesidades del entorno, el 20% de los docentes tomaron en cuenta el tipo de traducciones que se llevan a cabo en la entidad; y sólo el 10% consideraron los intereses de los estudiantes. (Ver Gráfica 2.2)



Gráfica 2.2

4.2.3 Establecimiento de criterios de evaluación

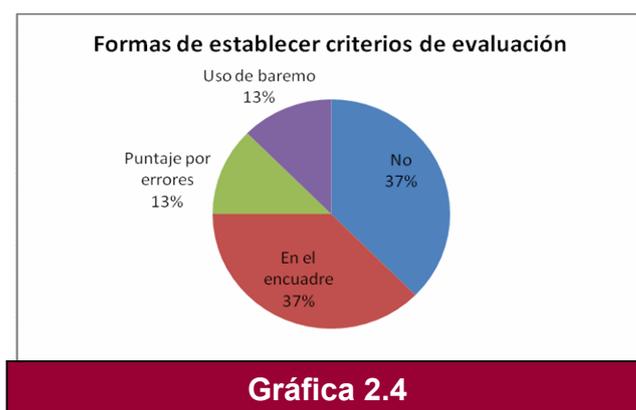
El 80% de los docentes afirmaron que establecen desde el inicio del curso los criterios de evaluación de las traducciones encomendadas a sus estudiantes y el 20% contestaron en forma negativa. (Ver Gráfica 2.3)



Gráfica # 2.3

4.2.4 Formas de establecer criterios de evaluación

Del 80% de los docentes que contestaron en forma afirmativa la pregunta anterior, el 37% mencionaron que dan a conocer los criterios de evaluación a través del encuadre, sin precisar en qué consisten los criterios; el 13% utilizan una escala de puntajes según los errores sin aportar ejemplos; sólo el 13% utilizan un baremo, sin mencionar cuál; y el 37% no contestaron. (Ver Gráfica 2.4)



4.2.5 Participación de los estudiantes en las prácticas evaluativas

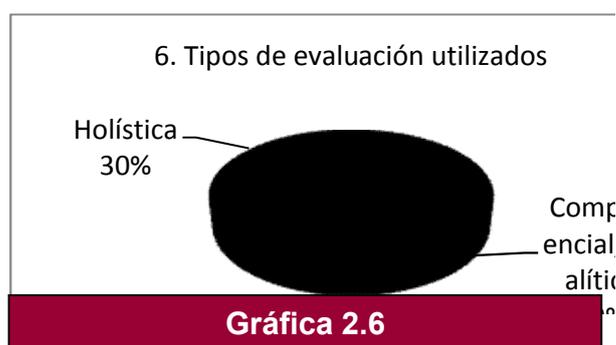
El 70% de los docentes dan la oportunidad a los estudiantes de opinar sobre los criterios de evaluación establecidos por el docente; y el 30% no realizan esta práctica. (Ver Gráfica 2.5)

Las razones que aportaron los docentes que contestaron en forma afirmativa esta pregunta fueron que consideran que es parte de la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, el 30% de los encuestados que contestaron en forma negativa, argumentaron que los criterios ya están establecidos y los estudiantes deben seguir el reglamento de la institución.



4.2.6 Tipos de evaluación utilizados

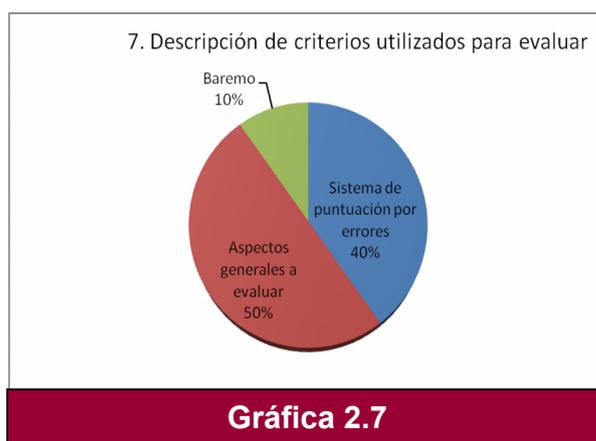
En ésta pregunta cerrada se incluyeron tres opciones, a) holística, b) componencial/analítica y c) otra, con el fin de conocer los tipos de evaluación que utilizan los docentes en sus cursos. El 30% contestaron que el tipo de evaluación que eligen es el holístico y el 70% optaron por el componencial/analítico. (Ver Gráfica 2.6).



4.2.7 Descripción de los instrumentos/criterios utilizados para evaluar

Las respuestas a esta pregunta abierta fueron muy reveladoras. El 40% de los docentes indicaron que utilizan un sistema en el que atribuyen una puntuación determinada a diferentes tipos de errores, tales como: ortográficos, gramaticales y semánticos. Se pudo observar la falta de consenso en la puntuación asignada a cada tipo de error. El 50% señalaron aspectos generales que toman en cuenta en la evaluación de las traducciones de sus estudiantes (e. g. falso sentido, ortografía, equivalencias léxicas, registro, etc.). Sin embargo, no precisaron el

peso otorgado a cada aspecto. Sólo el 10% reportó el uso de baremo en la evaluación, sin incluir el instrumento y aportando una descripción general de los rubros incluidos: sentido, falsos sentidos, sin sentido, contrasentido; diferentes tipos de errores: ortográficos, léxicos, gramaticales, registro, pragmáticos, textuales, entre otros.



4.2.8 Promoción de la autoevaluación

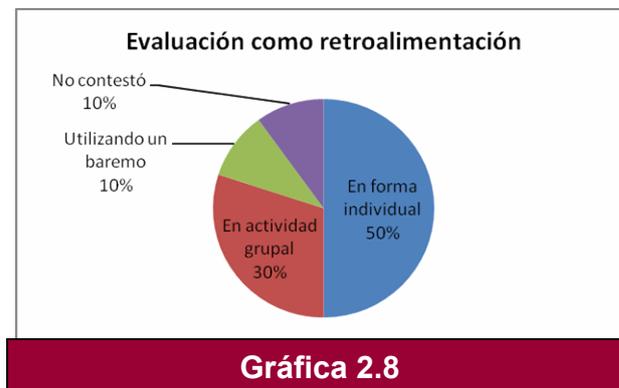
El 100% de los docentes encuestados afirmaron que utilizan la autoevaluación en la revisión de los encargos de traducción, hecho que no se ve reflejado en las respuestas a preguntas anteriores.

4.2.9 Uso de los resultados de la evaluación como retroalimentación

El 100 % de los docentes contestaron sí utilizan los resultados de las evaluaciones para proporcionar retroalimentación a sus estudiantes sobre el avance en sus cursos.

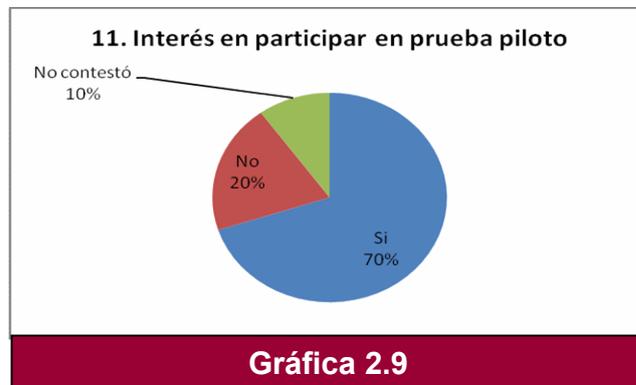
4.2.10 Formas de retroalimentación

El 50% de los encuestados mencionaron que retroalimentan a los estudiantes, en forma individual, de los resultados de la evaluación de sus traducciones; el 30% de los docentes llevan a cabo la retroalimentación como actividad grupal; el 10% a través de un baremo; y el 10% no contestaron. (Ver Gráfica 2.8)



4.2.11 Interés en participar en experiencia piloto

Ante la invitación a participar en la experiencia piloto, el 70% de los docentes contestaron en forma afirmativa; el 20% declinaron la invitación; y el 10% no contestaron. (Ver Gráfica 2.9)



4.3 Resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes

4.3.1 Sobre los instrumentos de evaluación y su aplicación.

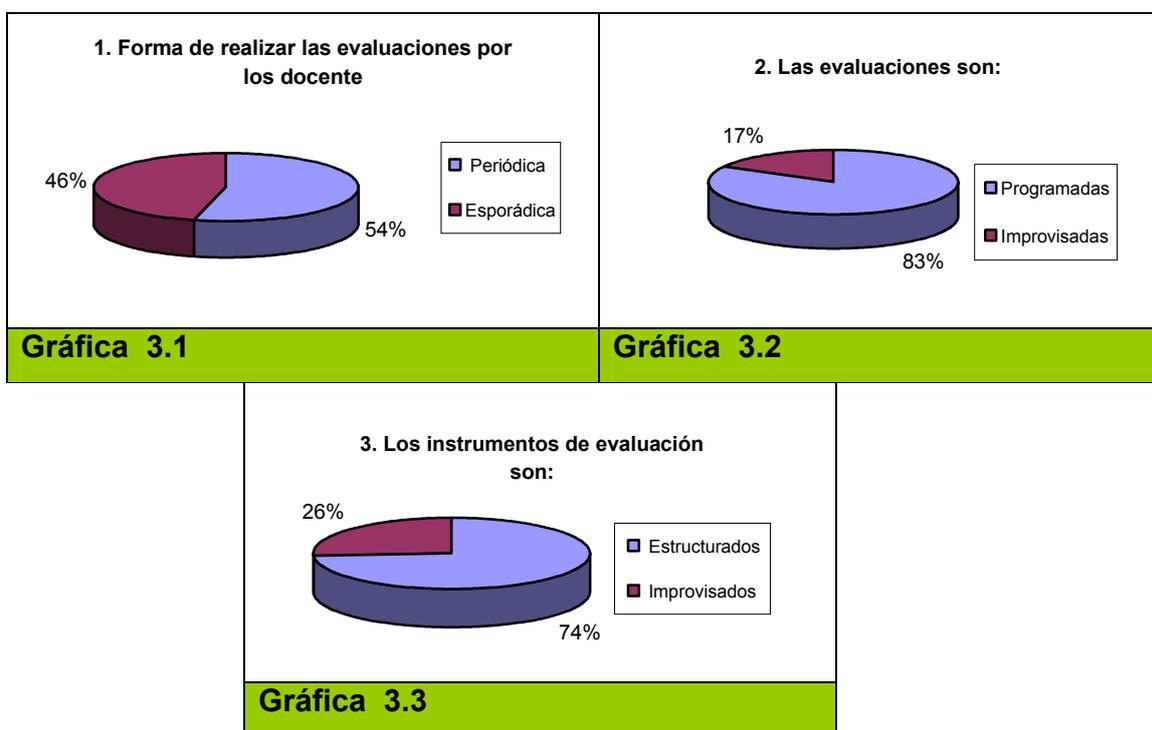
Los resultados que arrojaron las tres primeras preguntas nos indican que los alumnos consideran que:

- Las evaluaciones se realizan con cierta periodicidad, pero no regularmente. Esto se debe a que no existe una candelarización por parte de la

Coordinación para aplicar exámenes parciales y los profesores tienen la facultad de aplicarlos según consideren necesario. (Gráfica 3.1)

- El 83% de las evaluaciones aplicadas por sus profesores son programadas. Podría considerarse que la respuesta a la pregunta dos contradice lo expresado en la pregunta uno; sin embargo, de acuerdo a la política de la Facultad, los profesores deben informar a sus alumnos la forma en que serán evaluados, lo cual incluye el número de evaluaciones por ciclo; sin que existan parámetros fijados por las autoridades de esta unidad académica. (Gráfica 3.2)
- El 74% del profesorado aplica métodos y/o instrumentos de evaluación de una forma estructurada, esto es, se considera que existe buena selección y organización de éstos. (Gráfica 3.3)

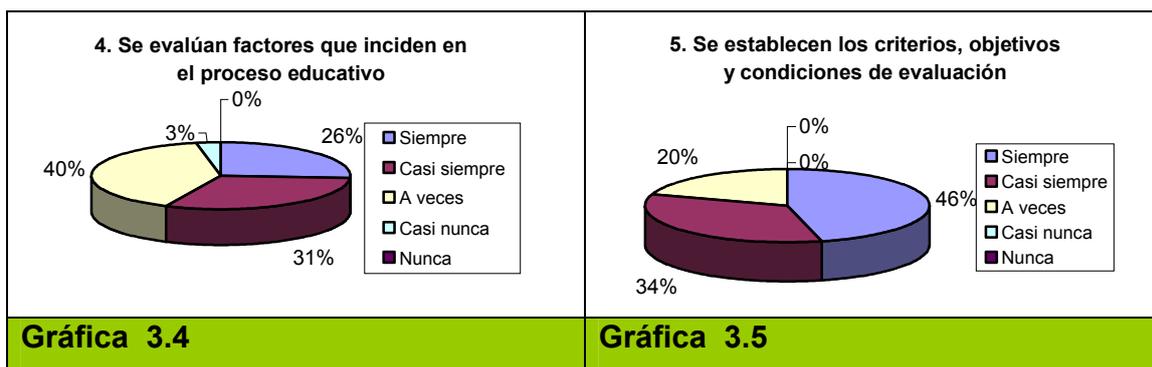
Es importante hacer notar que en su mayoría los alumnos perciben una buena planeación de las evaluaciones aplicadas por sus profesores.



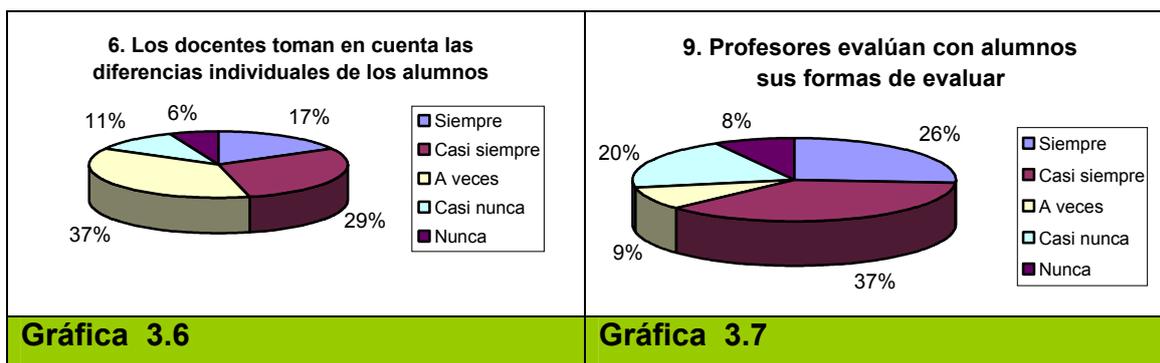
4.3.2 Criterios que se tienen en cuenta para evaluar.

Los resultados de los siguientes cinco ítems de la encuesta, nos permiten acercarnos más a la opinión que tienen los alumnos sobre la relevancia de los métodos de evaluación con el proceso enseñanza-aprendizaje.

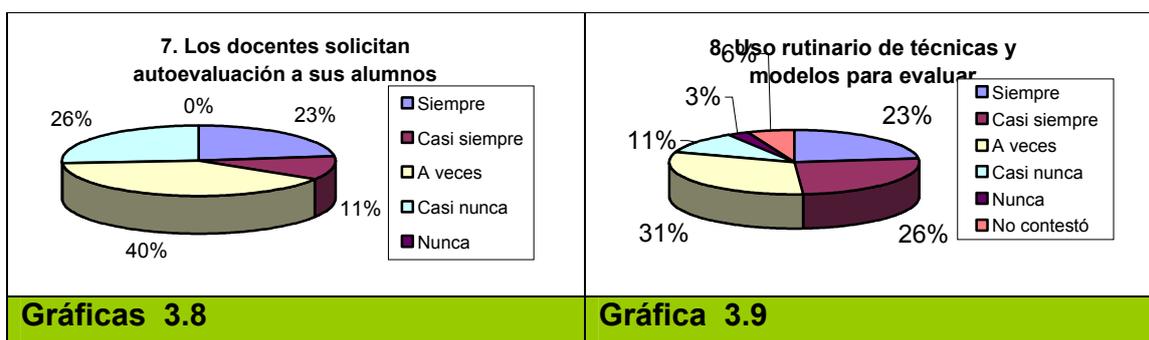
El 57% de los alumnos encuestados calificaron en forma positiva la relevancia antes mencionada y el 40% perciben esta relevancia con menos frecuencia. (Gráfica 3.4). Un porcentaje elevado, 86 %, afirman que los profesores con marcada frecuencia establecen criterios, objetivos y condiciones claros de evaluación (Gráfica 3.5); lo cual coincide en forma muy cercana con lo expresado por los profesores en la pregunta número seis de la encuesta que se les aplicó. (Gráfica 1.3, encuesta a docentes)



La opinión del alumno en cuanto a la objetividad de la evaluación no es muy positiva, ya que indica que solo el 17% y 29% respectivamente, siempre o casi siempre, son tomadas en cuenta sus diferencias individuales (Gráfica 3.6); sin embargo el 63% (Gráfica 3.7) afirman que los profesores promueven la evaluación de sus formas de evaluar, dato que no coincide con lo declarado por los docentes, ya que solo el 45% de los docentes afirman que realizan esta práctica con regularidad. (Gráfica 1.4 encuesta a docentes)

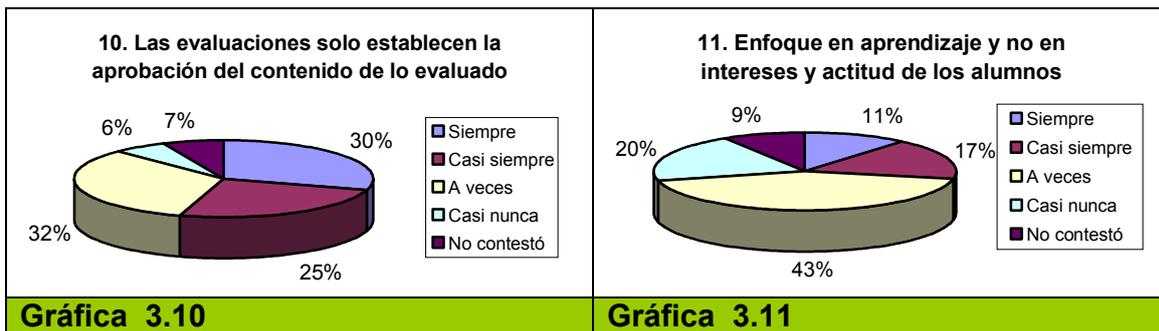


Así mismo, el alumno deja ver su percepción de un uso rutinario y poco variado en los métodos de evaluación (Gráficas 3.8 y 3.9); opinión que difiere de la información proporcionado por los maestros (ver Gráfica 1.1), encuesta a maestros), los cuales mencionan una variedad de formas de evaluar.

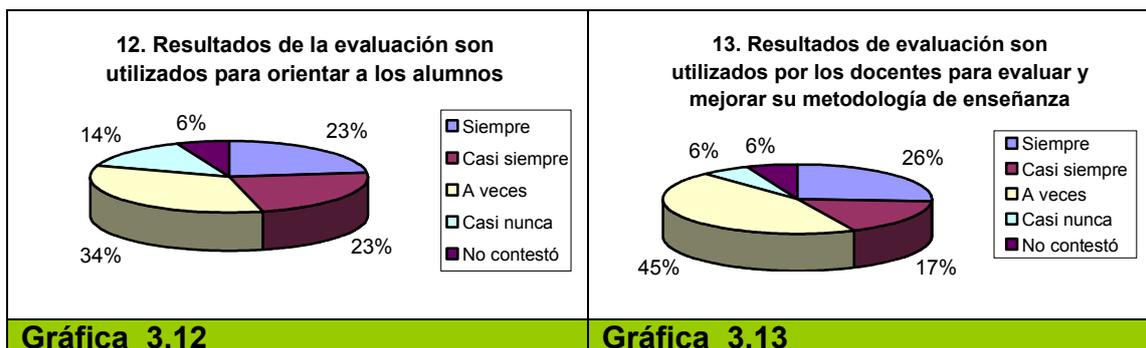


4.3.3 Aplicación de los resultados de la evaluación

La percepción de los alumnos sobre los fines de los métodos de evaluación utilizados por los profesores, coincide en gran medida con la definición de evaluación formulada por los docentes en la encuesta dirigida a éstos, ya que el 45% del alumnado consideran que la evaluación se enfoca a emitir información para su aprobación en los cursos, y con poca frecuencia, 29%, se toman en cuenta los intereses y actitudes de los alumnos. (Gráficas 3.10 y 3.11)



Según las encuestas, solo el 46% (Gráfica 3.12) de los alumnos opinan que los resultados de la evaluación se utilizan, con cierta frecuencia, con el fin de orientar el proceso educativo. Así mismo, solo el 43% ven los resultados de la evaluación como una herramienta que auxilie en el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje. (Gráficas 3.13 y 3.14) Esto está directamente relacionado con el concepto de evaluación que comparten los actores en este proceso.



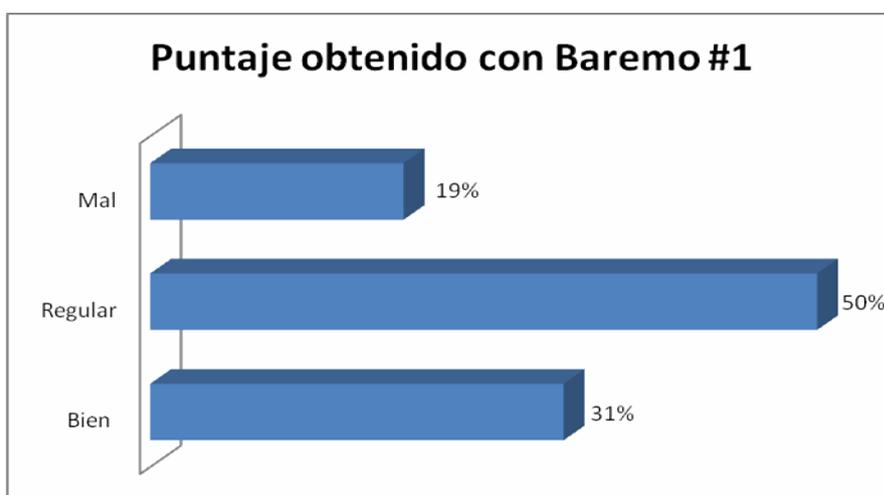
4.4 Resultados de la prueba piloto de los baremos

4.4.1 Baremo 1

4.4.1.1 Resultado de puntajes obtenidos

El máximo puntaje otorgado con el Baremo 1 es 50. Sólo 16 estudiantes de los 18 fueron evaluados con este instrumento, ninguno obtuvo los 50 puntos. La puntuación más alta obtenida fue 45 (90% del total de puntos) y el menor fue 27 (54%). Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes, el 50%, obtuvo una puntuación entre 42 y 39 (84%-78%).

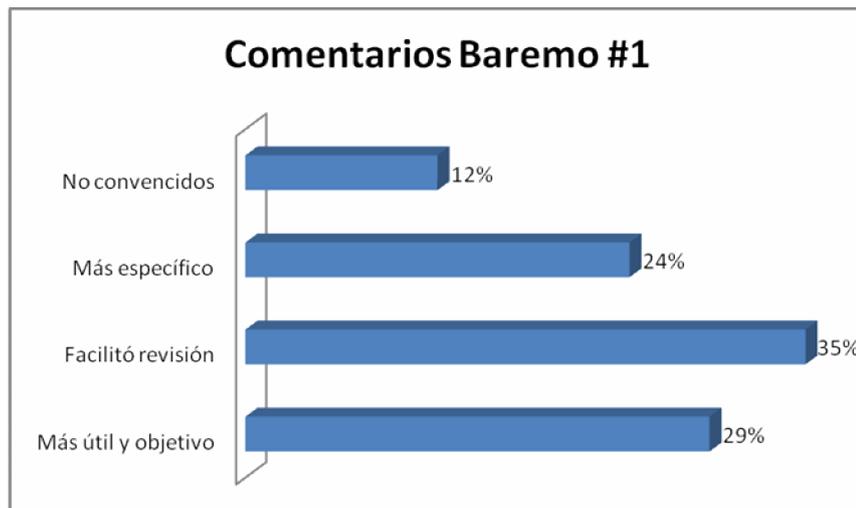
(Ver Gráfica 4.1.1)



Gráfica 4.1.1

4.4.1.2 Comentarios de los estudiantes sobre la utilidad del baremo.

La mayoría de los estudiantes (88%) calificó al baremo como un instrumento útil que les guió para enfocarse en aspectos que normalmente no se toman en cuenta y que son importantes para realizar una traducción de calidad; así mismo, lo consideraron un instrumento claro y práctico que les facilitó la evaluación de las traducciones y les permitió ser objetivos. Sólo dos estudiantes dejaron ver su reserva en cuanto a la utilidad del baremo. (Ver Gráfica 4.1.2)



Gráfica 4.1.2

A continuación se incluyen algunos comentarios de los estudiantes, la transcripción completa se incluye en el anexo 17:

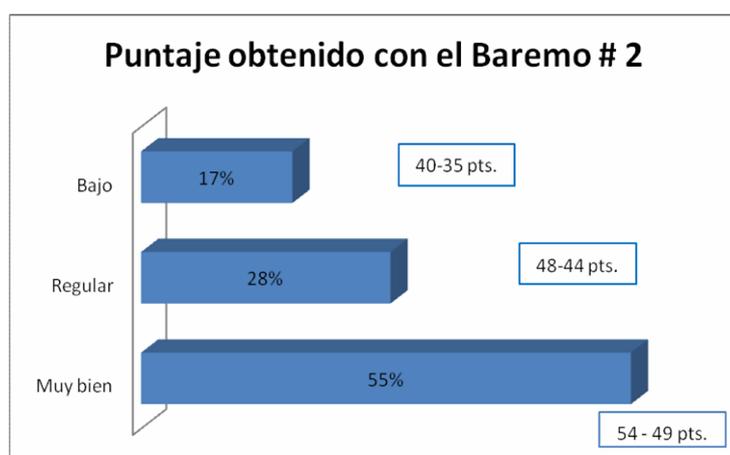
- *Fue muy útil para calificar ya que así te das cuenta de cómo se sabe que una traducción es Buena.*
- *El rango de opciones para calificar es de gran ayuda.*
- *Ayuda a ser mas objetivo.*
- *Abarca los criterios más importantes en una traducción.*
- *Facilita el trabajo de revisor.*
- *Ayuda a mejorar la traducción.*
- *Nos muestra los aspectos más importantes a evaluar.*
- *Hace más sencilla la evaluación de la traducción.*
- *La considero aplicable en todos los tipos de traducción.*
- *Gracias al baremo puedes llegar a la conclusión de si una traducción es buena o no.*
- *No lo considero necesario.*
- *Toma mucho tiempo para concretar la evaluación.*

El 88% de los estudiantes reconocieron la utilidad del uso de este baremo, ya que les facilitó la revisión de las traducciones de sus compañeros y les auxilió en la detección de aspectos a mejorar, tanto en los trabajos revisados como en los propios. Cabe señalar que para la mayoría fue la primera vez que utilizaron un baremo, por consiguiente, no estaban muy familiarizados con su uso y no tenían otras experiencias como punto de comparación para emitir un juicio concreto sobre su efectividad.

4.4.2 Baremo 2

4.4.2.1 Resultado de puntajes obtenidos

Este baremo tiene como máximo 54 puntos. A diferencia del baremo anterior, un estudiante obtuvo el 100% de los puntos, cinco obtuvieron entre 52 y cinco obtuvieron entre el 94 y 91% del total de puntos, lo cual arroja que el 55% de los estudiantes obtuvo un resultado muy bueno; el 28% de los estudiantes obtuvo un puntaje regular, que equivale a entre 89 y 81% del total; el resto, el 17%, obtuvo un puntaje entre 74% y 65%. (Ver Gráfica 4.2.1)

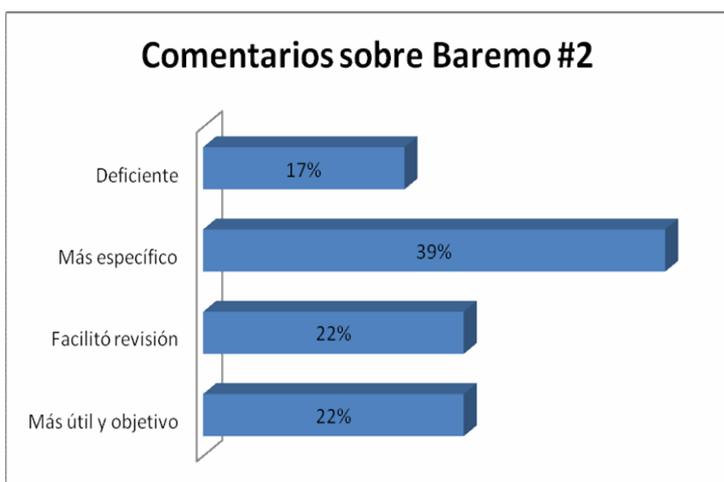


Gráfica 4.2.1

4.4.2.2 Comentarios de los estudiantes sobre la utilidad del baremo.

El haber utilizado un baremo anterior a éste, permitió a los estudiantes incluir en sus comentarios no sólo su opinión sobre el mismo, sino además, realizar una comparación entre ambos en cuanto a su eficacia y diseño. El 78% de los

estudiantes consideró que el Baremo 2 reúne mayores cualidades que el Baremo 1, en cuanto a su utilidad y objetividad, además comentaron que el Baremo 2 es más específico, ya que incluye rubros que consideran importantes tomar en cuenta en la evaluación; así mismo, califican a este baremo como “fácil de utilizarse” que el anterior. (Ver gráfica 4.2.2) Sin embargo, el 41% de los estudiantes consideró que existen aspectos que deben mejorarse en este baremo, sobre todo lo relativo a su claridad y rubros a evaluar.



Gráfica 4.2.2

Se incluyen, a continuación, algunos de los comentarios de los estudiantes, la transcripción completa se incluye en el anexo 18:

- *Fácil de dividir y calificar*
- *Más útil que el anterior*
- *Toma en cuenta los aspectos que realmente uno como revisor debe tomar en cuenta a la hora de evaluar*
- *Facilita identificar las partes a evaluar*
- *Simplifica la complejidad que conlleva revisar traducciones*
- *Le hace falta una opción para calificar la ortografía.*
- *A comparación del otro baremo este no tiene alguna categoría para calificar la terminología ni el formato del texto.*
- *Contiene mucha información*
- *Un poco confuso a la hora de evaluar*

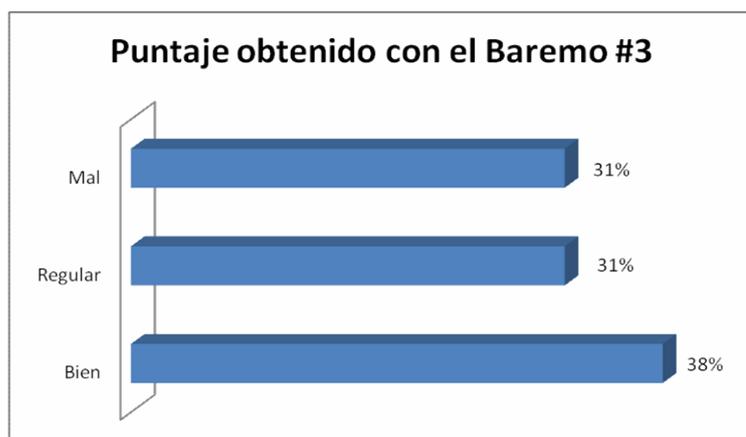
Es importante hacer notar que aunque el 83% de los estudiantes consideraron este baremo útil para las revisiones de las traducciones y como instrumento de retroalimentación, el 17% indicaron deficiencias en el instrumento y aportaron sugerencias para su mejora, algunas de ellas se incluyeron en el listado de comentarios. Lo anterior se atribuye a que el haber tenido la experiencia con el primer baremo, les fue posible realizar una comparación entre ambos. No debemos dejar a un lado el hecho de que no todos los estudiantes están plenamente convencidos de la utilidad de los baremos.

La apreciación del baremo de parte de los profesores que lo aplicaron durante el proceso de selección a la Especialidad en Traducción, coincidió con la opinión de los estudiantes, en cuanto a la omisión de algunos rubros importantes, específicamente ortografía y terminología.

4.4.3 Baremo 3

4.4.3.1 Resultado de puntajes obtenidos.

El puntaje óptimo a obtenerse con este baremo es 100; a ninguno de los estudiantes le fue otorgado este puntaje. El puntaje más alto obtenido fue de 93, y el mínimo fue de 63. Los rangos se dividieron en: “Bien”, abarcando de 93 a 91 puntos (38%); “Regular”, de 86 a 83 puntos (31%); “Mal”, que incluyó a los estudiantes que obtuvieron entre 78 y 63 puntos (31%). (Ver gráfica 4.3.1)

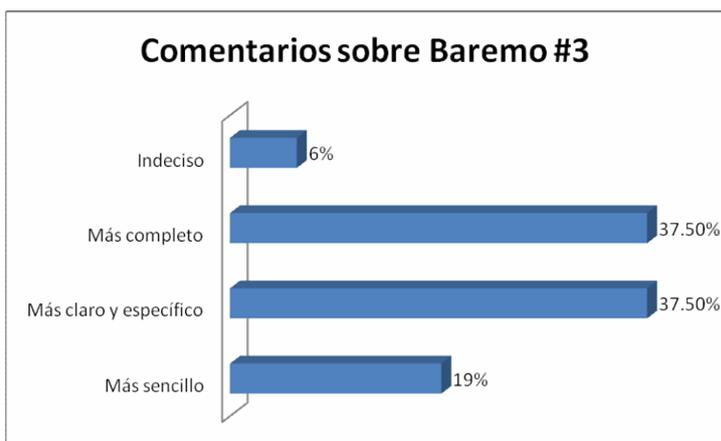


Gráfica 4.3.1

4.4.3.2 Comentarios de los estudiantes sobre la utilidad del baremo.

En su mayoría, (94%) calificó al Baremo 3 como el mejor; entre los motivos que expresaron para otorgarle este reconocimiento fueron los siguientes: el 37.5% de los estudiantes opinó que este baremo contempla todos los rubros necesarios para evaluar una traducción; el 37.5% expresó que el Baremo 3, diferencia de los anteriores, explica con mayor claridad los criterios a seguir para otorgar la puntuación requerida; el 19% de los estudiantes lo consideró fácil de utilizar. Todavía existe indecisión en un estudiante sobre la utilidad del uso de baremos en la revisión de las traducciones (6%). (Ver gráfica 4.3.2)

Considerando que todo instrumento es perfectible, los estudiantes aportaron interesantes propuestas para mejorar la eficacia de este baremo, concretamente, la posibilidad de combinar los tres baremos.



Gráfica 4.3.2

A continuación se resumen algunos de los comentarios de los estudiantes, la transcripción completa se incluye en el anexo 19.

- *El mejor. Se pueden evaluar todos los conceptos con que debe contar una traducción.*
- *Fácil de usar, entendible y práctico.*
- *La mejor (rúbrica). Más completa.*
- *Más descriptiva que las anteriores.*

- *Más sencillo. Explica cómo calificar cada categoría.*
- *Clara clasificación de los rubros a evaluar.*
- *Más específico. Más preciso.*
- *Se podría combinar con el anterior para obtener mejores resultados.*
- *Sigue sin encantarme la idea de revisar con los baremos.*

El 94% de los estudiantes opinaron que los primeros dos baremos, aunque fueron de gran ayuda en la revisión de las traducciones de sus compañeros, no son tan completos y precisos como el tercer baremo, el cual cubre los factores más importantes que se deben considerar en la evaluación de la calidad de una traducción; a lo cual agregaron, que el tercer baremo además les permitió identificar y comprender mejor en qué aspectos podían mejorar sus propias traducciones. Sin embargo, no se logró convencer al total de estudiantes sobre utilidad de los baremos, ya que se prefiere marcar las sugerencias sobre el documento directamente. Es posible que no se explicara con claridad que uno no excluye al otro, sino se complementan.

5. PROPUESTA

5. PROPUESTA

Iniciamos este proyecto aseverando que, dentro de las responsabilidades del docente, la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes constituye una tarea por demás difícil y preocupante, dado el carácter subjetivo de la mayoría de los métodos utilizados con este propósito, métodos, que a su vez están basados en el concepto particular de la evaluación de cada actor dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Situación que se ve exacerbada por la falta utilización de instrumentos apropiados a los modelos y tendencias educativas actuales que coadyuven en el logro del objetivo mismo de la actividad educativa. Nuestra tarea, por tanto, como docentes comprometidos, es buscar las acciones necesarias que nos conduzcan a proporcionar a nuestros estudiantes las oportunidades para desarrollar las competencias fijadas por nuestros programas educativos, para lo cual concordamos con lo expresado por Litwin (2012: 2).

La búsqueda de objetividad, por una parte y la necesidad de encontrar una estrategia que asegure que los estudiantes puedan expresar de la mejor manera todos sus conocimientos, por otra, consisten en los desafíos diarios de las tareas del docente.

Además de lo antes expresado, se considera que la diversidad de formación de los profesores que imparten cursos en la licenciatura, es en parte, causa de la falta de consenso en cuanto a los métodos e instrumentos utilizados en la evaluación de los encargos de traducción de los alumnos.

Nuestra propuesta se enfoca, precisamente, en instaurar un sistema de evaluación en los cursos de traducción que forman parte del currículo de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California, que permita disminuir la subjetividad de las prácticas evaluativas de los profesores y promueva la autoreflexión en los estudiantes, lo cual, estamos convencidos, llevará a la formación de profesionales comprometidos con la calidad de su desempeño.

Para la elaboración de esta propuesta se tomaron en cuenta los resultados de la diferentes fases de nuestra investigación, tanto del análisis de las fuentes citadas, como de la aplicación de encuestas y la experiencia piloto.

Se considera conveniente recordar las características del proceso de evaluación y su objetivo. De acuerdo a Ahumada (2003: 41) "...la evaluación consiste en un proceso sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño con base en distintas fuentes de evidencia". Reiteramos que para que las evidencias recogidas durante este proceso sean realmente significativas, es necesario, en primer instancia, identificar las metas y/o competencias que se han planteado en el programa de estudios; determinar los indicadores que nos permitan constatar el logro de dichas metas; llevar a cabo prácticas evaluativas objetivas, variadas y sistemáticas; analizar las estrategias y resultados de dichas prácticas; y en última instancia, si los resultados del proceso antes descrito no son los deseados, determinar las causas y proceder a diseñar acciones remediales. Lo anterior, de acuerdo a lo expresado por Tobar (2010) nos conducirá a lograr el propósito de la evaluación el cual es "...la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y [...] mejorar la intervención docente". A continuación nos permitimos incluir un diagrama que sintetiza lo antes expuesto. (Ver Figura 8)

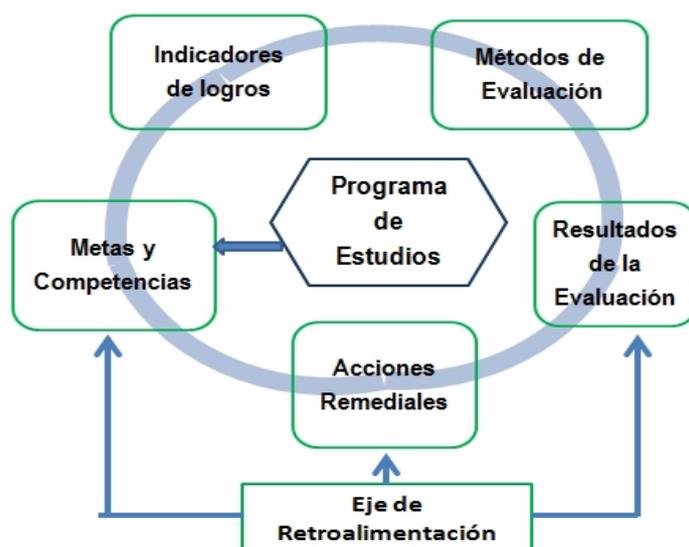


Figura 8. Proceso de evaluación

Se ha mencionado que los actores principales en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo constituyen los estudiantes y profesores. Estamos convencidos que la efectividad y eficacia de la intervención de dichos actores depende, en gran medida, de la información que poseen sobre el proceso.

5.1 Elementos del Sistema de Evaluación de la Competencia Traductora.

Las acciones que se proponen para optimizar el proceso de enseñanza se basan en la implementación de un sistema de evaluación, que tiene por objetivo general, como se indicó en el apartado correspondiente, establecer un sistema de evaluación conducente a la normalización de criterios, con el fin de definir los parámetros a seguir, el cual permita conocer el nivel de competencia de los alumnos y, así, mejorar el proceso educativo.

Antes de presentar la propuesta central del sistema de evaluación, se considera pertinente enumerar los elementos que se han considerado para la elaboración e implementación de dicho sistema.

Los elementos primordiales de todo proceso educativo son: el currículo, los estudiantes y los docentes:

- El currículo en donde centramos nuestra propuesta es la Licenciatura en Traducción que ofrece la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California el cual está basado en el modelo por competencias; dicho programa está dividido en tres etapas de formación: (a) básica, constituida por dos semestres y cuyo objetivo principal es nivelar las competencias lingüística y extralingüística de los estudiantes; (b) la etapa disciplinaria, integrada por tres semestres y enfocada a desarrollar la competencia traductora en áreas generales; (c) la etapa profesional, con una duración de tres semestres y cuyas asignaturas de traducción e interpretación están divididas por áreas de especialidad. Cabe mencionar que dicho programa fue evaluado y acreditado en 2010 por el organismo acreditador correspondiente.
- Los estudiantes considerados para esta propuesta pertenecen a las etapas disciplinaria (III, IV, V semestres) y profesional (VI, VII, VIII). Como se ha

comentado anteriormente, sólo se han considerado estas dos etapas ya que en la etapa básica no se incluyen cursos de traducción. Otro factor que se considera importante tomar en cuenta es el nivel de las subcompetencias lingüística y extralingüística que poseen los estudiantes al inicio de la etapa disciplinaria (III semestre), así como el desarrollo a lo largo del resto del programa de las seis subcompetencias que constituyen la competencia traductora.

- Así mismo, esta propuesta se enfoca a los docentes que imparten cursos de traducción e interpretación en las etapas de formación disciplinaria y profesional del programa de estudios de la Licenciatura en Traducción. Como ya hemos hecho notar anteriormente, la falta de uniformidad en la formación y experiencia de los docentes constituye un factor importante a considerar en la implementación de esta propuesta.

5.2 Observaciones y recomendaciones para la implementación de la propuesta

5.2.1 Currículo

El plan de estudios de la Licenciatura en Traducción fue reestructurado bajo el modelo de competencias en 2006. Durante la reestructuración del currículo se elaboraron la mayor parte de las unidades de aprendizaje de las asignaturas obligatorias, y a medida que fue avanzando la implementación del programa se elaboraron las unidades de aprendizaje de los cursos optativos; a la fecha se han llevado a cabo algunas revisiones de los contenidos. Nuestra sugerencia es que la actualización de las unidades se lleve a cabo en forma periódica, al menos cada año.

5.2.2 Docentes

Con el propósito de optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje, se propone ofrecer a los profesores de nuevo ingreso un curso de inducción al programa, así como desarrollar un programa de capacitación continua en

las áreas de docencia y disciplinar para todos los profesores que actualmente se encuentran impartiendo cátedra en la licenciatura. Así mismo, es en suma conveniente trabajar en forma colegiada con el fin de determinar las subcompetencias a desarrollarse en los cursos, los indicadores del desarrollo de cada una de ellas, así como las estrategias de evaluación. Lo anterior nos lleva a una práctica congruente según lo expresado por Rimari (2008: 2) “Se evalúa lo que se planifica y lo que se aprende y enseña. Por tanto, desde la planificación se debe tener claridad sobre lo que queremos que aprendan nuestros estudiantes”.

5.2.3 Estudiantes

El proceso de selección para el ingreso a la licenciatura, en nuestra opinión, deberá ser revisado. Se han detectado niveles de deficiencia en la competencia lingüística y extralingüística de los estudiantes de la etapa básica que dificultan el desarrollo de la competencia traductora y afectan la eficiencia terminal del programa.

A continuación se incluye una gráfica con los elementos antes descritos. (Ver Figura 9).

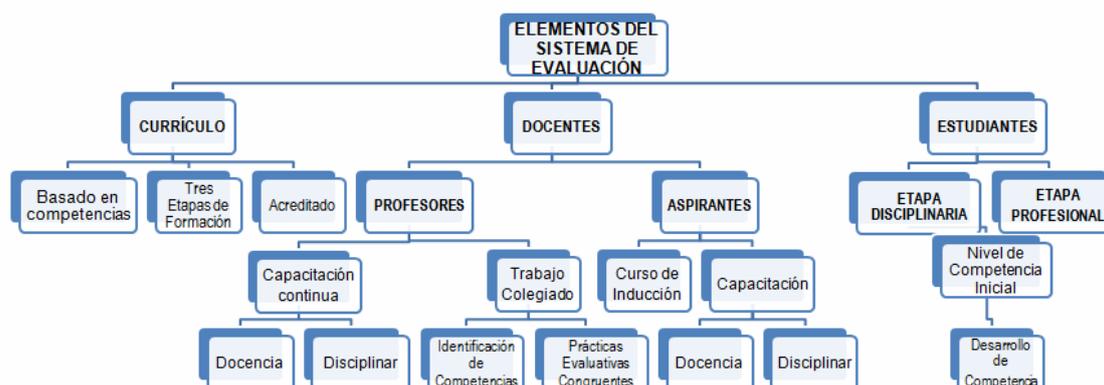


Figura 9. Elementos del sistema de evaluación.

5.3 Propuesta de un Sistema de Evaluación de la Competencia Traductora

Es indispensable reiterar lo que Baer y Koby (2003:8) proponen para formar profesionales de la traducción exitosos. Más concretamente, es necesario proveerlos de las herramientas necesarias para abrirse paso en un mundo cada vez más dinámico, lo cual difícilmente se logrará sino no nos decidimos por alejarnos de metodologías de enseñanza tradicionalistas. Un componente esencial en toda práctica educativa progresista, es la selección de estrategias de evaluación que sean “positivas para el aprendizaje”, a lo que Litwin (2012:4) define como “buenas prácticas evaluativas”. Ahumada (2003: 42) propone la “evaluación auténtica”, caracterizada por centrarse en “procesos más que en resultados”, y que promueve “que el alumno asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje.” En este sentido, Pérez y Samudio (2000) sugieren que en la evaluación se incluyan estrategias participativas, tales como la *coevaluación* y la *autoevaluación*, ambas conducentes a la autoreflexión en el alumno. Así mismo, Faber (2000) insta a adoptar un modelo de evaluación continua que provea “información necesaria para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos”.

El sistema de evaluación de la competencia traductora que se propone a continuación, tiene como objetivo lo antes expresado:

- Actualizar las metodologías de enseñanza hasta ahora llevadas a cabo por los profesores;
- Promover las buenas prácticas evaluativas mediante una evaluación auténtica;
- Incluir diversas estrategias de evaluación, tales como la coevaluación y autoevaluación;
- Adoptar un modelo de evaluación continua y sistemática, conducente a optimizar el aprendizaje.

5.3.1 Enfoque del Sistema de Evaluación de la Competencia Traductora

El enfoque sobre la evaluación del aprendizaje se determina teniendo en cuenta, según Torres Sambrano (2001,) los siguientes aspectos:

- d) Por qué se evalúa, que viene a recaer en las *intenciones de la evaluación*.
- e) Para qué se evalúa, el *uso de los resultados* determina el tipo de evaluación empleada.
- f) Qué se evalúa, determina el objeto a evaluar. (Ver Figura 10).

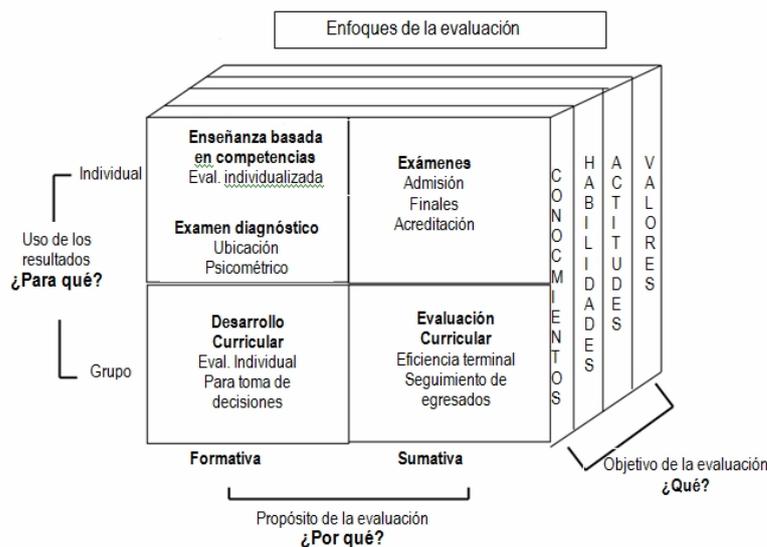


Figura 10. Enfoque de la evaluación

El *propósito* de la evaluación en nuestra propuesta se centra en la *evaluación formativa*, sin que por ello se descarte la evaluación sumativa, ya que toda institución educativa requiere de sus docentes el registro de una calificación al final de sus cursos. La evaluación formativa se enfoca en el proceso de aprendizaje, mejorando así, los resultados o aprendizajes finales.

Deseamos reforzar la elección de este enfoque con lo propuesto por Rizzo (2004: 24), el cual expone dos máximas de la evaluación:

- No se enseñan cosas o se plantean actividades de tipo educativo con propósitos evaluativos sino formativos.
- No se evalúa por evaluar, se evalúa desde una intencionalidad, con un propósito definido y con criterios claros desde los cuales sea posible su contribución a la formación de los estudiantes.

Los criterios claros que menciona Rizzo nos indican como se van a emplear los resultados de la evaluación y por ende, qué estrategias de evaluación se seleccionarán. Las estrategias de evaluación de esta propuesta incluyen diferentes fases en el proceso evaluativo y la implementación de instrumentos de evaluación cuyo fin (*uso*) es facilitar el aprendizaje. Apoyándonos en Tobón (2009: 132) se incluyen en dichas estrategias, la recopilación de evidencias de desempeño teniendo en cuenta criterios preestablecidos, así como la inclusión de la retroalimentación como medio para promover la autoreflexión, tanto en docentes, como alumnos.

El *objetivo* de este sistema es precisamente la evaluación de la competencia traductora de los estudiantes de la licenciatura en traducción. Como se ha mencionado en varios apartados de este documento, la competencia traductora está compuesta de seis subcompetencias (PACTE, 2001), que consideramos importante recordar y que a continuación se enumeran:

1. Competencia lingüística en las dos lenguas.
2. Competencia extralingüística.
3. Competencia instrumental/profesional.
4. Competencia psicofisiológica.
5. Competencia de transferencia.
6. Competencia estratégica.

Retomando la postura de Bachman (1990), Orozco (2000) y Colina (2003) entre otros, que concuerdan en el carácter multicomponencial de la competencia traductora, se ha incorporado en este sistema de evaluación el baremo analítico como instrumento idóneo en la valoración de las traducciones de los estudiantes de la licenciatura, ya que son acordes a las estrategias e instrumentos que se requieren para la evaluación de cada uno de los componentes de la competencia traductora y que además reconocen la interrelación de los mismos.

5.3.2 Fases del Sistema de Evaluación de la Competencia Traductora

Hemos dividido el Sistema de Evaluación que proponemos en cuatro fases generales:

- I. Identificar las subcompetencias y nivel de desarrollo que se evaluarán en:
 - 1.a. Las etapas disciplinaria y profesional del programa de estudios de la licenciatura.
 - 1.b. Cada uno de los semestres de las dos últimas etapas del programa.
 - 1.c. Los cursos de traducción incluidos en los semestres del III al VIII.

- II. Una vez identificadas las subcompetencias y el nivel de desarrollo deseado de las subcompetencias, se procederá a establecer criterios en la selección de los textos utilizados en las diferentes fases de desarrollo de las competencias, teniendo en cuenta para ello:
 - 2.a El área del tema que trata.
 - 2.b. Su función comunicativa.
 - 2.c Su extensión
 - 2.d. El grado de dificultad, considerando lo anterior.

Estas primeras dos fases facilitarán la toma de decisiones en cuanto a las fases III y IV de este sistema, ya que aportarán pautas necesarias para la planeación y ejecución de ambas.

- III. El objetivo de esta fase es seleccionar y poner en práctica las estrategias de evaluación que permitan lograr la meta planteado por esta propuesta: (i) disminuir la subjetividad en las prácticas evaluativas; (ii) promover la autoreflexión en estudiantes y docentes; (iii) convertir las estrategias e instrumentos aplicados durante el proceso de evaluación en una oportunidad de aprendizaje para todos los involucrados. Para el desarrollo de esta fase se han incluido el uso de dos tipos de instrumentos principales para la evaluación de la competencia traductora:

3.a Portafolios

3.b Baremos/rúbricas

IV. Los instrumentos mencionados en la fase III, constituyen herramientas que auxiliarán en la consecución de esta fase, ya que, de acuerdo con Galán (2009: 244) “...promueven la autoevaluación, así como la autonomía, la reflexión y el espíritu crítico del estudiante y permiten al alumno ser consciente de los logros que ha conseguido, en qué debe mejorar, y cómo y cuándo.”. A esto, nos permitimos incluir, que dicha reflexión permite tanto al alumno como al profesor determinar las acciones a seguir para su continuo mejoramiento, por tanto, auxilia en la toma de decisiones en caso que se requieran acciones remediales.

A continuación se incluye un esquema, elaborado con el propósito de resumir lo antes descrito. (Ver Figura 11).

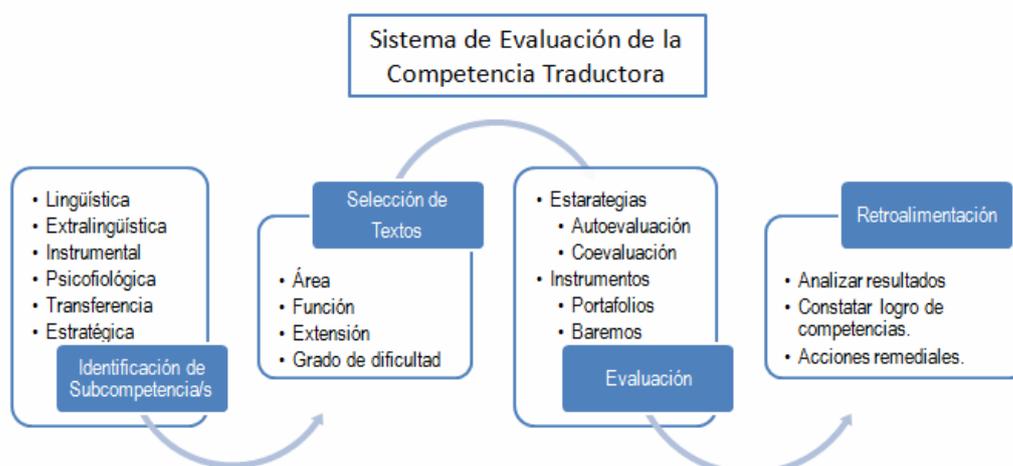


Figura 11. Fases del Sistema de Evaluación propuesto

5.3.3 Descripción de los instrumentos propuestos en la fase III del Sistema de Evaluación de la Competencia Traductora

5.3.3.1 El portafolio

Litwin (2012: 4) define al portafolio como: "...una colección ordenada de las evidencias de aprendizaje y además favorece la construcción del conocimiento. A lo cual agrega que a través del portafolio: "...no sólo se evalúan productos sino que se analizan o se reconocen procesos y se adoptan tanto los procedimientos formalizados como los que no lo son para obtener no sólo indicios sino apreciaciones valiosas en torno al conocimiento adquirido". Haiyan (2006) enfatiza los beneficios del uso del portafolio en la evaluación de los cursos de traducción, y define el portafolio de traducción como una colección sistemática de los ejercicios de traducción realizados por los alumnos durante un periodo de tiempo específico. Johnson (2003: 97) afirma que el uso de portafolios es una herramienta ideal en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes en el aula de traducción ya que promueve la reflexión sobre su aprendizaje.

De acuerdo a la información recabada en el segundo capítulo, podemos constatar que varios investigadores (Litwin, 201; Johnson, 2003; Galán, 2009; Colina, 2003; entre otros) consideran el uso del portafolio como herramienta efectiva y eficaz en la evaluación del aprendizaje, que además debe ser incluido desde las etapas iniciales de su formación.

El portafolio se debe integrar a lo largo del curso de acuerdo a las instrucciones del profesor. En cuanto a estructura y contenido del mismo, es recomendable permitir a los estudiantes sugerir sobre el contenido, ya que esto les proporciona la oportunidad ser agentes activos en su propia evaluación. Se sugiere se incluya un diario reflexivo del alumno sobre sus experiencias de aprendizaje, material que refleje los objetivos y metas incluidos en la descripción del curso, así como claros ejemplos del desarrollo de las subcompetencias fijadas para la etapa de formación del estudiante. El material debe ir acompañado de anotaciones de comentarios, tanto del instructor, como del alumno, en cuanto al proceso que se siguió para el desarrollo de la traducción, así como de las competencias y criterios de evaluación definidos al inicio del semestre. La integración del portafolio puede ser en forma electrónica o en papel. Consideramos que el portafolio, como instrumento de evaluación, debe incluirse desde la etapa disciplinaria del programa de estudios de la licenciatura, esto

permite que tanto el alumno, como el profesor puedan llevar un seguimiento del logro de los objetivos durante el curso y facilitar la intervención oportuna para corregir rumbos y mejorar el desempeño de ambos actores.

A continuación se resumen las sugerencias para la integración de un portafolio:

- Determinar su propósito.
- Seleccionar el contenido y la estructura, de acuerdo a las metas del programa (diario, encargos, baremos, etc.).
- Decidir cómo se va a manejar y conservar el portafolio, en forma electrónica o en papel.
- Establecer los criterios de evaluación para evaluar el contenido.
- Comunicar estos resultados a los estudiantes.

El portafolio, en resumen, además de facilitarles a los alumnos valorar su desempeño a lo largo de su formación y permitirles identificar sus fortalezas y áreas de mejora, también les capacita para que, en un futuro, puedan presentar en forma organizada, las evidencias de su desarrollo profesional.

5.3.3.2 El baremo

A través de las fuentes citadas y consultadas para la elaboración de este proyecto de investigación, hemos podido corroborar la preocupación reinante de académicos e investigadores, procedentes de diferentes contextos educativos y culturales, sobre la necesidad de volver el proceso de evaluación de la competencia de traducción en una actividad menos subjetiva y enfocada a facilitar el desarrollo de las competencias requeridas de los traductores en formación.

En el afán de llegar a una solución para dicha problemática, se han realizado varias investigaciones empíricas sobre el tema y, en la mayoría de ellas, se coincide en la necesidad de reestructurar los constructos de los docentes referentes a la concepción de la evaluación misma y de sus objetivos, y por ende los mecanismos para llevarla a cabo. Un aspecto recurrente en dichas investigaciones es la subjetividad con que se llevan a cabo las prácticas evaluativas, especialmente en el área del desarrollo de la competencia traductora

(Parra, 2005; Gerzymisch-Arbogast, 2001; Varela y Postigo, 2005; Martín, 2009, entre otros). Las conclusiones de dichos trabajos, incluyen, entre otros, la necesidad de unificar criterios sobre el objetivo e intencionalidad de la evaluación, así como el uso o aplicación que se le darán a los resultados.

Una de las estrategias aportadas por los trabajos consultados es el uso del baremo en la evaluación del proceso que conlleva al desarrollo de la competencia traductora. El baremo es considerado por varios estudiosos en la materia como un instrumento diseñado para llevar a cabo una evaluación “suficientemente objetiva y consistente (Navarro, et al., s.f.: 8) y que además “...permite al profesor especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se van a calificar un objetivo previamente establecido...”.

Los dos baremos que se presentan para integrar esta propuesta, fueron adaptados de los baremos que se utilizaron en la prueba piloto. Las modificaciones que se realizaron a dichos baremos se llevaron a cabo tomando en cuenta los resultados de la experiencia piloto, así como los comentarios vertidos por los estudiantes del grupo de control, así como de los docentes que utilizaron el Baremo 2 durante el proceso de selección de los aspirantes a ingresar a la Especialidad en Traducción e Interpretación, programa que ofrece la Facultad de Idiomas.

Ambos baremos contemplan un enfoque analítico, ya que se proponen evaluar diferentes aspectos de las subcompetencias que conforman la competencia traductora.

- **Descripción del Baremo 1 de la propuesta**

Este baremo contiene descriptores breves de las subcompetencias básicas que se consideran esenciales en la formación de traductores. Cada una de las subcompetencias está dividida a su vez en los elementos que las componen. A este baremo se le agregaron dos rubros: (a) equivalencia textual y funcional; (b) proceso de revisión, atendiendo a los resultados de la experiencia piloto.

Cada sección tiene un peso asignado. La suma de todas las secciones da un máximo de 92 puntos. La escala que se utiliza es del 1 al 4, de acuerdo a la

incidencia de errores: (1) muchos errores; (2) algunos errores; (3) pocos errores; (4) ningún error. Este aspecto que fue modificado ya que el original sólo observaba una escala del 1 al 3, lo cual limitaba las opciones e incluía un total de 54 puntos.

- **Objetivo del Baremo 1 de la propuesta**

El objetivo de este baremo es proporcionar a los estudiantes una pauta sencilla para la identificación de las subcompetencias que se espera deberán desarrollar en los diferentes encargos de sus cursos, así como establecer parámetros claros que los guiarán para llevar a cabo el monitoreo de su progreso. El uso de baremos en la evaluación de la traducción, como se había mencionado antes, promueve la reflexión a través de la autoevaluación y de la coevaluación.

- **Aplicación del Baremo 1 de la propuesta**

La utilidad de este baremo se centra en la inclusión de los aspectos concretos y definidos de las subcompetencias, enumerando cada uno de manera puntual, lo cual permite la identificación oportuna del ítem a evaluar. Se considera apropiado para la etapa inicial e intermedia del desarrollo de la competencia traductora. A continuación se incluye el Baremo 1 de la propuesta. (Ver Figuras 12 y 13).



ESCALA DE EVALUACION

En el siguiente formato se utiliza una escala de 1 a 4, en la que el mayor puntaje corresponde a una buena traducción:

1 (muchos errores) 2 (algunos errores) 3 (pocos errores) 4 (ningun error)

A. EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS LINGÜÍSTICOS

1. Gramática: /16 puntos

a. Concordancia en género y en número.	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Manejo de adverbios	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Uso de preposiciones.	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
d. Uso de los tiempos verbales.	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>

2. Léxico: /12

a. Utilización de terminología apropiada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Uso de las colocaciones	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Adecuación del registro del texto	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>

3. Redacción: /16

a. Utilización de redacción de la lengua meta	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Puntuación	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Manejo de las mayúsculas	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
d. Ortografía (acentos, etc.)	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>

TOTAL: _____/44

B. EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS CULTURALES

1. Aspectos culturales que afectan la transmisión del sentido: /12

a. Adaptaciones culturales	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Adecuación siglas, medidas, ...	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Adaptación de expresiones	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>

TOTAL: _____/12

Fig. 12 Baremo # 1 de la propuesta



C. EVALUACIÓN DE EQUIVALENCIA FUNCIONAL Y TEXTUAL								
1. Aspectos textuales afectan la función del texto: /12								
a. Objetivo	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Audiencia	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Análisis textual	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
TOTAL: _____/12								

D. EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS DEL PROCESO TRADUCTIVO								
1. Errores que afectan la transmisión del sentido: /20								
a. Contra sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
b. Falsos sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
c. Sin sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
d. Omisión injustificada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
e. Adición injustificada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
TOTAL: _____/20								

E. PROCESO DE REVISIÓN								
1. Aspecto que afecta la calidad del resultado: /04								
a. Revisión minuciosa	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>
TOTAL: _____/04								

Gran total: _____/92

FIRMAS:	FECHA: _____
_____	_____
REVISOR	TRADUCTOR

Fig. 13 Baremo # 1 de la propuesta cont.

- **Descripción del Baremo 2 de la propuesta**

Los descriptores del Baremo 2 están redactados en forma más detallada. Esto implica una comprensión más profunda de los criterios en que se basan, lo cual permite la aplicación de habilidades cognitivas a niveles de análisis y síntesis, a diferencia del baremo anterior, que aborda procesos cognitivos anteriores, tales como conocimiento, comprensión y aplicación.

La adaptación de este baremo se realizó, al igual que el anterior, tomando en cuenta el resultado de la prueba piloto. Los cambios consistieron en agregar el rubro de ortografía, adecuar la puntuación de cada rubro con el fin de conservar el total de 100 puntos del original.

- **Objetivo del Baremo 2 de la propuesta**

En consonancia con las características de todo baremo analítico, este baremo se basa en un enfoque constructivista, ya que su finalidad es promover la reflexión, de acuerdo a Kiraly (2003) en un ambiente de colaboración, en donde los estudiantes trabajan entre sí y con el profesor, como facilitador. Esto les permite desarrollar habilidades cognitivas conducentes a resolver problemas en forma creativa.

- **Aplicación del Baremo 2 de la propuesta**

Como se mencionó previamente, la característica principal de este baremo es promover el desarrollo de todas las habilidades cognitivas. Por lo tanto, se sugiere utilizarlo en los semestres más avanzados, ya que los estudiantes han tenido la oportunidad de desarrollar en forma significativa las diferentes subcompetencias señaladas en los semestres que comprenden la etapa disciplinaria y no se les dificultará interpretar los niveles de aprensión de dichas subcompetencias referidas en esta baremo. Se sugiere utilizar la hoja de respuestas que lo acompaña, ya que resultó muy útil para promover la reflexión. (Ver Anexo 21).

A continuación nos permitimos incluir el Baremo 2 de esta propuesta. (Ver Figuras 14 y 15).



Se le evaluará en las áreas que se mencionan a continuación.
La evaluación se basa en el producto de la traducción, así como en el proceso de la misma.

CRITERIOS		Punt Max	Punt. Obten
I	Significado		
	1. La traducción refleja con precisión el significado contenido en el original, sin alteraciones injustificadas, omisiones o adiciones.	25 23	
	2. Cambios menores en el significado; muy pocas adiciones u omisiones	20 18	
	3. Cambios injustificados en el significado; varias omisiones o adiciones. La traducción muestra cierta falta de comprensión del original.	15 12	
	4. La traducción refleja o contiene desviaciones importantes del original. Contiene inexactitudes y/o importantes omisiones y adiciones. Comprensión muy defectuosa del texto original.	10	
			/25
II	Lengua meta		
	1. La traducción fluye de forma natural y se lee como un texto original. Se ajusta al estilo de la lengua meta.	25 23	
	2. Aunque el estilo es en general adecuado, contiene algunas inelegancias menores y expresiones no acordes a la lengua meta.	20 18	
	3. Algunas construcciones delatan el carácter no original del texto. La estructura de la lengua origen aparece en la traducción.	15 12	
	4. La traducción está escrita en una especie de "tercera lengua", debido a que se ha trasladado demasiado de la lengua origen al texto meta.	10	
			/25
III	Vocabulario		
	1. Interpretación precisa y adecuada de la terminología. Refleja un buen dominio de términos específicos del tema. Refleja un esfuerzo bueno y minucioso de documentación.	15	
	2. Algunos errores relacionados con la traducción de la terminología y los términos específicos. Proceso de documentación adecuado, aunque no exhaustivo.	10	
			/15

Figura 14. Baremo 2 de la propuesta



IV	Ortografía		
	1. Apropiado uso de mayúsculas, puntuación y/o acentos de acuerdo a las reglas de la lengua meta.	10 8	
	2. Uso no adecuado de mayúsculas, puntuación y/o acentos.	5	
	3. Uso deficiente de mayúsculas, puntuación y/o	0	
			/10
V	Equivalencia Funcional y Textual		
	1. El texto traducido retoma con precisión los objetivos, el propósito (función: informativa, expresiva, persuasiva) y la audiencia que se contempla en el original. Un buen análisis textual y aplicación exitosa de las conclusiones obtenidas a través de ello.	15 13	
	2. El texto traducido se aproxima a las metas, el propósito (función) y la audiencia del original, pero no es un equivalente exacto en la lengua meta. Revela problemas en el análisis textual o en la aplicación de los resultados	10 8	
	3. No se tomaron en cuenta los objetivos, el propósito, la función ni la audiencia del texto original. Es mínima la equivalencia funcional. Este texto no podría surgir de las mismas circunstancias contextuales como el original.	5	
			/10
VI	Proceso de Revisión		
	1. Proceso adecuado de revisión y pulido. Evidentemente se han creado varias versiones antes de la versión final.	10 8	
	2. Revisión mínima implicada. Primer borrador con algunos cambios	5	
			/10
	TOTAL DE PUNTOS	100	

COMENTARIOS

Traductor _____ Revisor _____

Figura 14. Baremo 2 de la propuesta (cont.)

5.4 Conclusiones de la propuesta

Se ha sostenido a lo largo de este proyecto la necesidad de incorporar estrategias e instrumentos de evaluación, concretamente de la competencia traductora, que permitan optimizar el aprendizaje de los estudiantes y guiar a los actores del proceso educativo a la toma de decisiones.

Los planes de estudio cuyo objetivo es formar traductores profesionales bajo el modelo de competencias, deben describir en forma clara y precisa la metodología utilizada para la evaluación de la competencia traductora, siempre teniendo en cuenta que esta competencia no es unidimensional. Se considera pertinente evocar lo planteado por Orozco (2000: 104) "...la adquisición de la competencia traductora se considera un proceso de reconstrucción y desarrollo de las seis subcompetencias de la competencia traductora...".

Los resultados de este ejercicio investigativo han reforzado nuestra convicción de la necesidad de aplicar estrategias y técnicas de evaluación de la competencia traductora en nuestro programa de licenciatura que "...respondan a las demandas de nuestro tiempo" (Rimani 2008: 3).

Para la organización y desarrollo de esta propuesta, como se ha mencionado anteriormente, se ha tomado en cuenta la información recabada en los diferentes momentos de la investigación.

Deseamos retomar lo expresado por Argudín (2006: 66) ya que resume en forma clara y concisa los objetivos de la evaluación en el modelo educativo por competencias, y en cierta forma las recomendaciones y aseveraciones de los autores consultados y cuya filosofía se aplicó en la elaboración de la propuesta que se ha plasmado en este documento.

- La evaluación es una parte integral del aprendizaje.
- Debe evaluarse el desempeño por medio de criterios objetivos y la evaluación en si debe retroalimentar al estudiante.
- La evaluación debe realizarse en múltiples formas y contextos.
- La autoevaluación es una habilidad que es necesario desarrollar permanentemente; es una medida necesaria en el proceso de evaluación.

6. CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Al inicio de este proyecto se planteó el objetivo general de esta investigación y los objetivos operativos que permitirían su logro. Me permito mencionarlos de nuevo. En primera instancia, el principal:

- b) Establecer un sistema de evaluación conducente a la normalización de criterios, con el fin de definir los parámetros a seguir, el cual permita:
 - Conocer el nivel de competencia de los alumnos
 - Mejorar el proceso educativo
 - Formar traductores capaces de resolver los problemas inherentes al ejercicio de su profesión

A continuación, se realiza un ejercicio de reflexión, a manera de conclusión, sobre el logro del objetivo de este estudio, a través del análisis de la obtención de los objetivos operativos.

a.1) Revisar bibliografía sobre evaluación en general, evaluación por competencias, y, más específicamente, evaluación de la traducción bajo el modelo de educación por competencias;

Ya hemos mencionado que no fue fácil obtener información pertinente y actualizada en la biblioteca de nuestra Facultad sobre el tema que nos ocupa en este proyecto. Fue necesario recurrir a otras bibliotecas de diferentes instituciones, incluyendo la de la Universidad de Granada, así como consultar revistas electrónicas y sitios de Internet. Al final de este esfuerzo fue posible recabar suficientes fuentes para la sustentación de nuestra propuesta.

a.2) Aplicar dos encuestas a los docentes de la Licenciatura en Traducción, la primera, con el fin de conocer su percepción sobre los objetivos de la evaluación, la influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las formas de evaluación

que utilizan, y como la llevan a cabo la evaluación en sus cursos; el propósito general de la segunda encuesta es conocer los instrumentos y/o criterios que utilizan los docentes para evaluar los encargos de los alumnos en sus cursos de traducción.

La primera encuesta se aplicó a los docentes que imparten los cursos de traducción e interpretación, así como de áreas afines, tales como: morfología, lectura y redacción, métodos de investigación, etc. La respuesta fue muy alentadora, ya que el 75% del total de la planta de la Licenciatura en Traducción contestaron el cuestionario. El tiempo de recolección de datos fue mayor al programado, debido a que no todos los docentes son de tiempo completo, lo cual dificultó la concentración de todos los instrumentos. La información que se recabó con este primer instrumento arrojó información interesante, que nos permitió afinar el segundo cuestionario.

La segunda encuesta tuvo como propósito conocer de forma más precisa las prácticas evaluativas que llevan los docentes, específicamente en los cursos de traducción de la licenciatura. El tiempo de respuesta y recolección de datos fue más acorde a lo estimado, debido, principalmente, a que la mayoría de los docentes encuestados imparten mayor número de cursos en la Facultad y fue más fácil localizarlos. Los resultados de esta encuesta nos proporcionaron bases importantes para iniciar con la estructuración de la propuesta y las estrategias a seguir en la experiencia piloto, aunada, por supuesto a la información recabada durante la investigación documental.

a.3) Aplicar una encuesta a los alumnos del sexto, séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Traducción con el propósito de recabar información sobre cómo ellos perciben las prácticas evaluativas de sus profesores;

El objetivo de este cuestionario, como lo hemos expresado en el apartado de la metodología, fue de analizar la opinión de los estudiantes sobre los métodos de evaluación aplicados por sus profesores en los cursos de traducción. La decisión de enfocarnos en los estudiantes que cursan la etapa profesional, obedeció a nuestra

percepción de que la experiencia acumulada al trabajar con diferentes profesores durante al menos tres semestres, les proporciona los elementos necesarios para poder emitir un juicio más informado.

a.4) Realizar una comparación entre los resultados de ambas encuestas (a docentes y estudiantes), analizando las coincidencias y diferencias en cuanto a la percepción de los fines de la evaluación y la forma de llevarla a cabo en los cursos de la Licenciatura en Traducción;

Los resultados de la comparación que se llevó a cabo entre la opinión emitida por docentes y estudiantes, en sus respectivos cuestionarios, sobre las prácticas evaluativas de los primeros, nos llevó a deducir que existen algunas coincidencias de los objetivos de evaluación entre los docentes y los estudiantes. Sin embargo, hubo varias áreas en que se percibieron algunas discrepancias, en particular, sobre la variedad de estrategias de evaluación aplicadas en el proceso educativo, así como la finalidad de las mismas. Datos importantes que se tomaron en cuenta para la propuesta.

a.5) Elegir varios baremos para ser aplicados a un grupo de control;

Se eligieron tres baremos con diferentes niveles de especificidad y enfoque, los cuales fueron tomados de diferentes fuentes. El Baremo 1 se aplicó sin ninguna modificación. El Baremo 2 se editó para eliminar información de la institución que lo utiliza; su objetivo es la valoración de traducciones para ser publicadas. Al Baremo 3 se le agregó una hoja de respuestas con espacio para justificar la decisiones tomadas en la revisión de las traducciones de los compañeros de clase, lo cual se observó fue auxiliar en el ejercicio de reflexión.

a.6) Aplicar los baremos elegidos al grupo de control, con el fin de identificar la efectividad de cada uno;

Los tres baremos se aplicaron con los alumnos del VII semestre en el curso de Introducción a la traducción técnica. Los resultados de esta experiencia piloto se han descrito en el apartado correspondiente y, cabe mencionar, han reforzado nuestra

convicción de la utilidad de este tipo de instrumentos en los esfuerzos por mejorar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en los programas de traducción.

a.7) Elaborar un baremo utilizando las fortalezas de los baremos probados durante la prueba piloto.

Como parte de la propuesta de la instauración de un Sistema de Evaluación en la Licenciatura en Traducción, se presentaron dos baremos, producto del análisis y aplicación de los tres baremos durante la experiencia piloto.

a.8) Aplicar el baremo obtenido de la fusión de los baremos aplicados durante la prueba piloto para constatar su efectividad.

No fue posible cumplir con este objetivo, ya no se tuvo el tiempo suficiente para llevarla a cabo.

a.9) Proponer acciones conducentes a establecer un sistema de evaluación por competencias en los cursos que se ofrecen en la Licenciatura en Traducción de la UABC, mediante el uso del baremo diseñado.

La propuesta desarrollada en este trabajo de investigación describe los objetivos, el enfoque, las fases y los instrumentos que constituyen el Sistema de Evaluación de la Competencia Traductora.

Nuestro propósito es implementar el sistema de evaluación, elaborado para esta propuesta, a la brevedad posible, para ello, es necesario contar con el apoyo de la Academia de Traducción y la venia de las autoridades de la Facultad de Idiomas. Tenemos la seguridad de que el Sistema de Evaluación que aquí se propone, rendirá los frutos deseados, ésto con el apoyo y la voluntad de todos los involucrados; así mismo estamos conscientes de que, como todo proyecto, éste es susceptible a cambios y ajustes para su mejora.

Nos hemos planteado como futuras acciones, el seguimiento de la implementación y desarrollo de la propuesta plasmada en este documento. Contamos

con la voluntad e interés expresos de varios docentes que imparten cursos de traducción en la Facultad de participar en este proyecto.

Consideramos que es necesario el que todos los docentes que colaboramos en la impartición de clases en la Licenciatura en Traducción, conozcamos a fondo el plan de estudios. Lo anterior permitirá una visión universal de los propósitos, objetivos y alcances del programa, lo cual facilitará unificar criterios en cuanto a la toma de decisiones en los procesos de evaluación que se lleven a cabo en este programa de estudios.

Reiteramos que es de suma importancia que el programa de traducción de la Universidad Autónoma de Baja California cuente con un sistema de evaluación que permita la formación de traductores capaces de afrontar las tareas propias de su disciplina con inteligencia, precisión, ética y responsabilidad.

El presente trabajo de investigación que aquí concluye, ha fortalecido nuestra convicción de la necesidad de implementar un sistema de evaluación de la competencia traductora de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Traducción de esta unidad académica, que permita mejorar el proceso educativo, y formar traductores capaces de resolver los problemas inherentes al ejercicio de su profesión.

BIBLIOGRAFIA CITADA

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Ahumada, P. (2003). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós

Angelelli, C. (2009). Using Rubrics to Assess Translation Ability. En *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies. A call for dialogue between research and practice*. Ed. Claudia V. Angelelli and Holly E. Jacobson. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Argudín, Y. (2006). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Editorial Trillas.

Baer, B. y Koby, G. (2003). Translation pedagogy: The *other* theory. en *Beyond the Ivory Tower Rethinking translation pedagogy*. American Translators Association Scholarly Monograph Series. Volume XII. Amsterdam/Philadelphia, pag. VII-XV.

Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1977). *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. México. Editorial Norma.

Blanco, A. (2008). *Las rúbricas: Un instrumento útil para la evaluación de competencias*. en: L. Prieto, (coord.), "La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado", Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona. Disponible en:

www.ipc.pe/.../4-Las%20rubricas-Angeles%20Blanco...

Casanova, M.A. et al (1999). *Manual de Evaluación Educativa*. Cap. III. Editorial La Muralla.

Cerda, G. H. (2000). *La Evaluación como Experiencia Total*. Edit. Coop. Bogotá: Editorial Magisterio.

- CINTERFOR/OIT. (1997). *Formación basada en competencia laboral*. México: Ed. CINTERFOR. 1ª. Ed.
- Colina, S. (2009). Further Evidence for a Functionalist Approach to Translation Quality Evaluation. *Target* 21(2): 215-244.
- Colina, S. (2008). Translation Quality Evaluation: Empirical Evidence for a Functionalist Approach. *The Translator* 14 (1): 97-134.
- Colina, S. (2003) .*Translation Teaching: From Research to the Classroom. A Handbook for Teachers*. New York: McGraw-Hill.
- Defeng, L. (2006). Making Translation Testing More Teaching-oriented: A Case Study of Translation Testing in China. *Meta* 51 (1): 72-88.
- European Commission's Directorate-General for Translation (2012). *Quantifying Quality Costs and the Cost of Poor Quality Translations*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (2006). *Propuesta de Reestructuración de la Licenciatura en Traducción del Idioma Inglés*. México: Manuscrito inédito.
- Faber, P. (2000). *Líneas y Trabajos de Investigación*. Proyecto Docente presentado por Pamela-Blanchard Faber Benitez para optar a una plaza de catedrático de la Universidad de Granada, España.
- Galán, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona

- Gerzymisch-Arbogast (2001). Equivalence Parameters and Evaluation. *Meta Translator's Journal* 46 (2): 227-242. Disponible en:
<http://id.erudit.org/iderudit/002886ar>
- Gil, P. (2010). La evaluación de competencias en la formación inicial de docentes. I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Universidad de Murcia-Campus de Espinardo. 9 y 10 de diciembre de 2010
- Goff-Kfourri, C.A. (2004). Testing and Evaluation in the Translation Classroom. *Translation Journal* Volume 8, No. 3. Disponible en:
<http://accurapid.com/journal/29edu.htm>
- Guajardo, A.G. (2002). *Desarrollo de la Formación Docente en la Escuela de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia y Administración Educativa. Manuscrito inédito.
- Hagar, P., Gonczi, A., Athanasou, J. (1994) *Assessment: Technical Manual*, en McDonald, R, et al (1995) *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*, Boletín Cinterfor, No. 149, mayo-agosto de 2000, UNESCO, Paris.
- Haiyan, Li. (2006). Cultivating Translator Competence: Teaching & Testing, *Translation Journal* 10(3). Disponible en: <http://accurapid.com/journal/37testing.htm>
- Hawes, G. (2004). Evaluación: estándares y rúbricas. Universidad de Talca. Proyecto Mecsup TAL 101. Talca. Disponible en:
<http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2004EstandaresRubricas.pdf>

- Huerta Amezola, J.J., Perez G., I.S. y Castellanos, C., A.R., (2001). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Disponible en:
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.html>
- Hurtado Albir, A. y Martínez Melis, N. (2001). *Assessment In Translation Studies: Research Needs*, Meta, XLVI. Disponible en:
<http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/003624ar.pdf>
- Johnson, J. (2003). Learning Through Portfolios en the Translation Classroom. En *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. American Translators Association Scholarly Monograph Series. Volume XII. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 97-116.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practice Explained*. Manchester. St. Jerome.
- Kim, M. (2009). Meaning-oriented assessment of translations. SFL and its application to formative assessment. En *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies. A call for dialogue between research and practice*. Ed. Claudia V. Angelelli and Holly E. Jacobson. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.
- Kiraly, D. (2003). *From Instruction to Collaborative Construction. A passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education*. En *Beyond the Ivory Tower: Rethinking Translation Pedagogy*. American Translators Association Scholarly Monograph Series. Vol. XII. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 3-27.
- Lafrancesco, G. (2001). *Hacia el mejoramiento de los procesos evaluativos en relación con el aprendizaje*. Curso de evaluación Universidad de La Salle, México. Disponible en: <http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos>

- Litwin, E. (2012). La evaluación educativa. Portafolios una nueva propuesta para la evaluación. Proyectos y propuestas creativas en educación. Buenos Aires: EducaRed. Disponible en: <http://www.educared.org/global/ppce/222>
- López Carrasco, J.L. (2007). Guía básica para la elaboración de rúbricas. Universidad Iberoamericana Puebla. Documento no publicado. Disponible en: http://evaluarcompetencias.wikispaces.com/file/view/guia_rubricas.pdf
- Martín J.M. (2010). Sobre la evaluación de las traducciones en el ámbito académico. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 23: 229-246
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). *La evaluación a través de la rúbrica. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación - Facultade de Ciencias da Educación.- Universidade de Vigo*. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/xie2011/Vigo/XIE2011-077.pdf>
- Mertens, L. (1997). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. México. Ed. CINTERFOR.
- Messina Fajardo, L.A. (2008). La evaluación en traducción: Un dilema, un reto. *Memoria XVIII Congreso Internacional de ASELE: La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español L2/SL* (Universidad de Alicante, septiembre, 2007), 436-440). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0436.pdf
- Morfin, A (2000). *La nueva modalidad educativa, educación basada en normas de competencia*, en Argüelles, A. México: Limusa, 8-81.
- Navarro García, J.P., Ortells Roca, M.J., Martí Puig, M. *Las "Rúbricas de Evaluación" como instrumento de aprendizaje entre pares*. Universitat Jaume I de Castelló. España. Disponible en: http://giac.upc.es/JAC10/09/Doc_69.pdf

Orozco, M. (2000). *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: Construcción y validación. Vol. I.* Tesis Doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Orozco, M. y Hurtado, A. (2002). Measuring Translation Competence Acquisition. *Meta* XLVII (3): 375-402.

PACTE (2003). Building a Translation competence Model. En: Alves, F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

PACTE (2002). Grupo PACTE: una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora, En Alcina Caudet, A; Gomero Pérez, S. (eds.) *La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información.* Castello de la Plana: Universitat Jaume I, 125-138.

PACTE (2001). *La competencia traductora y su adquisición. Quaderns. Revista de Traducción* 6: 39-45.

PACTE (2005) Proyectos de Investigación. Disponible en:

<http://www.fti.uab.es/pacte/projectes/projectescastella>

Parra, S. (2005) *La revisión de traducciones en la Traductología: aproximación a la revisión en el ámbito profesional mediante el estudio de casos y propuestas de investigación.* Tesis Doctoral presentada por Silvia Parra Galiano, Universidad de Granada, mayo 2005.

Pérez, M. y Samudio, S. (eds. (2000) *¿Evaluación escolar, resultados o procesos?* Bogotá: Magisterio. En Fernández Tobón, J.L. y Quiroz Posada, R.E. *Evaluación por competencias en el proceso de formación integral.*

- Rimari, W. (2008). LA RÚBRICA. Un innovador y eficaz instrumento de evaluación. *San Jerónimo Revista Pedagógica del Maestro Peruano*. Disponible en:
<http://www.scribd.com/doc/16918521/LA-RUBRICA-instrumento-de-evaluacion-Wilfredo-Rimari>,
- Rizzo Moreno, H.E. (2004). La evaluación del aprendizaje: Una propuesta de evaluación basada en productos académicos. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2 (2). Disponible en:
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Rizo.pdf>
- Robinson, B. (2003). *Proyecto Docente para concursar a la plaza de Profesor Titular de Universidad número 54/141*. Universidad de Granada. España.
- Sadler, D. (2009). Transforming Holistic Assessment and Grading into a Vehicle for Complex Learning. En: *Assessment Learning and Judgement in Higher Education*. Chapter 4. 45-63. Disponible en:
http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-1-4020-8905-3_4
- Segredo, A. M. (2002). *Diseño Curricular por Competencias*. Disponible en:
<http://www.monografias.com/trabajos16/disenocurricularcompetencias/disenocurricularcompetencias.shtml>
- Tercedor. M. (2001) *Proyecto Docente para concursar a la plaza de Profesor Titular de Universidad*. Universidad de Granada. España.
- Tobar, L.R. (2010) *Rúbricas o matrices de valoración. Instrumentos para evaluar por competencias en la educación básica*. Educación y Formación by Suite 101. Disponible en:
<http://suite101.net/article/rubricas-o-matrices-de-valoracion-a12259axzz2On4ig0XZ>

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Formación Basada en Competencias Grupo Cife. Bogotá.

Tobón, S., Riol, A., Carretero, A., García, J. (2006) *Competencias, calidad y educación superior*. Colección Alma Mater. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Torres Zambrano, G. (2001). *Criterios de Evaluación*. . Curso de evaluación Universidad de La Salle, México. Disponible en:
[Http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos](http://vulcano.lasalle.edu.co/~docencia/propuestos)

Thierry, D.R. (2001). *Habilidades didácticas para la educación por competencias*.
Disponible en:
<http://web.upaep.mx/DesarrolloHumano/maestros/cursosTemporales/PagThierry/Completo.htmconceptual>

Varela Salinas, M.J. y Postigo Pinazo, E. (2005). La evaluación en los estudios de traducción. *Translation Journal* 9 (1). Disponible en:
<http://accurapid.com/journal/31evaluacion.htm>
<http://translationjournal.net/journal/31evaluacion.htm>

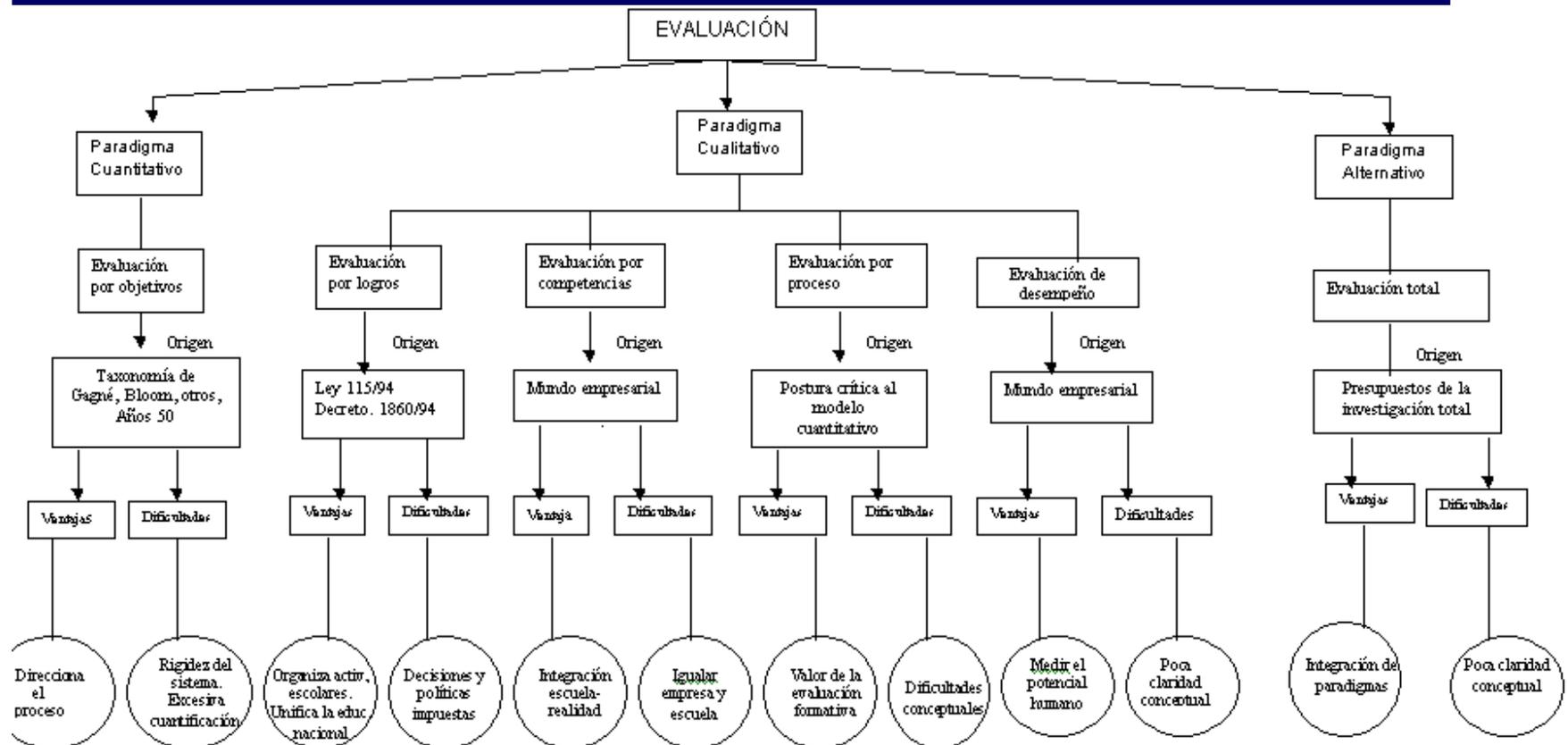
Waddington, C. (2003) A Positive Approach to the Assessment of Translation Errors. En Muñoz Martín, Ricardo (ed.). *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada 12-14 de febrero de 2003. Granada: AIETI. Vol. no. 2, pp. 409-426. Disponible en:
http://www.aieti.eu/pubs/actas//AIETI_1_CW_Approach.pdf

Zazueta, M.A. y Herrera, L.F. Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. *Quaderns no. 55*. Disponible en:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10816

ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

	DESCRIPCION	PAG.
1	Tipos de evaluación Cerde 2000	126
2	Listado de proyectos de investigación del Grupo PACTE	127
3	Instrumento para la evaluación de la competencia traductora, organizado con descriptores componenciales	128
4	Primer encuesta aplicada a docentes	130
5	Segunda encuesta aplicada a docentes	131
6	Encuesta aplicada a estudiantes	135
7	Mapa curricular Licenciatura en Traducción	138
8	Listado de materias optativas etapa disciplinaria	139
9	Listado de materias obligatorias etapa terminal	141
10	Encargo Digital Camara	143
11	Baremo 1	148
12	Baremo elaborado por la Universidad del Valle	150
13	Baremo 2 adaptado del baremo de la Universidad del Valle	153
14	Encargo Non-Destructive Testing	154
15	Baremo 3	159
16	Encargo Otherworldly Precision	163
17	Ejemplo de traducción del encargo Otherworldly Precision	164
18	Resultados de la aplicación del Baremo 1	166
19	Resultados de la aplicación del Baremo 2	178
20	Resultados de la aplicación del Baremo 3	190
21	Hoja de respuestas del Baremo de la propuesta.	202



Anexo 2

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

GRUPO PACTE

- “Procesos de aprendizaje y evaluación en la adquisición de la competencia traductora” (PB96-1125), Programa Sectorial de Promoción General del Conocimiento, Ministerio de Educación y Cultura, **1997-2000**.
- “Estudio empírico sobre la competencia traductora” (BFF2001-2510), Ministerio de Ciencia y Tecnología, **2001-2005**.
- “Un enfoque cognitivo-discursivo en la formación de traductores: Una investigación empírico-experimental del producto y del proceso de la traducción con la aplicación de las nuevas tecnologías” (PHB2002-0010-PC), Programa Hispano-brasileño de Cooperación Interuniversitaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte entre el grupo Pos-Lin Net de la Universidade Minas Gerais i PACTE, **2002-2004; 2004-2006**.
- Grup de recerca consolidat (2002SGR 00178), Ajuts per donar suport als grups de recerca consolidats de Catalunya (SGR), III Pla de Recerca de Catalunya (2001-2004) (Reconocido como Grupo de Investigación Consolidado por el III Plan de Investigación de Cataluña 2001-2004), Departament d’Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya, **2002-2005**.
- “Una investigación empírico-experimental sobre la adquisición de la competencia traductora” A. Beey, M. Fernández, O. Fox, Hurtado Albir, N. Martínez, W. Neunzig, M. Orozco, M. Presas, P. Rodríguez. Investigadora Principal: A. Hurtado Albir. Universitat Autònoma de Barcelona. **2003**

<http://www.fti.uab.es/pacte/projectes/projectescastella>

Anexo 3

Translation Grading Criteria

You will be graded on the areas listed below. Evaluation will be based on the translation product as well as on the translation process as reflected by your annotations.

I. Meaning

1. The translation accurately reflects the meaning contained in the original, without unwarranted alterations, omissions, or additions. Slight nuances and shades of meaning have been correctly rendered. 30
28
2. Minor alterations in meaning, additions, or omissions. 25
23
3. There have been some unjustified changes in meaning, omissions, or/and additions. Translation shows some misunderstanding of original. 20
18
4. The translation reflects or contains important unwarranted deviations from the original. It contains inaccurate renditions and/or important omissions and additions. Very defective comprehension of the original text. 15

II. Target Language

1. The translation flows naturally and reads like an original text (not derived from any other publication) written in the target language. 30
28
2. Although the style is generally adequate, there are a few minor inelegancies and awkward expressions. 25
23
3. Some constructions give away the nonoriginal nature of the text. The structure of the source language shows up in the translation. 20
18
4. Translation is written in some sort of "third language"; too much of the source language has been transferred to the target text, to the extent that it cannot be considered a sample of target language text. 15

III. Vocabulary

1. Accurate and appropriate rendition of the terminology. It reflects a good command of terms specific to the subject dealt with. Good and thorough effort of documentation. 15
2. Some mistakes involving translation of terminology and special terms. Adequate, though not exhaustive, process of documentation. 10

continued

3. Reveals unawareness of special terminology. No previous work of documentation. 5

IV. Functional and Textual Equivalence

1. The translated text accurately recaptures the goals, purpose (function: informative, expressive, persuasive), and intended audience contemplated in the original. Good textual analysis and successful application of the conclusions obtained through it. 15
13
2. The translated text approximates the goals, purpose (function), and intended audience of the original, but it is not an exact equivalent in the target language. Reveals problems in textual analysis or in the application of its results. 10
8
3. Total disregard for the goals, purpose, function, and audience of the original text. Functional equivalence is minimal. This text could not emerge from the same contextual circumstances as the original. 5

V. Revision Process

1. Adequate process of revision and polishing. Obviously, several versions were created before the final version came about. 10
8
2. Minimal revision involved. First draft with a few changes. 5

TOTAL POINTS 100

Colina (2003:137)

Anexo 4
ENCUESTA A DOCENTES

DIAGNOSTICO SOBRE LAS PRECONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN

Estimado colega docente:

Con el propósito de estudiar las ideas y/o conceptos que sobre evaluación y evaluación de los aprendizajes tienen los docentes de la Facultad de Idiomas, se ha diseñado un sencillo cuestionario, para que usted lo conteste de forma clara y concisa. La información que proporcione será de suma utilidad para el trabajo de investigación que se está realizando en torno al establecimiento de un sistema de evaluación por competencias en el área de traducción.

1. ¿Qué entiende usted, en general, por evaluación del aprendizaje?

2. ¿Qué formas de evaluación utiliza en sus cursos? () () ()

a) Ensayos b) Cuestionarios con preguntas abiertas y/o con opción múltiple

c) Exposiciones orales d) Resúmenes e) Preguntas de opinión.

f) Otro, especifique _____

3. Para usted ¿cuáles son los objetivos de la evaluación? ()

a) Medir avance b) Reflexión del alumno c) Realimentación para el maestro

d) Medir eficacia de la enseñanza e) Constatar la eficacia del curso y sus contenidos

f) Otro, especifique _____

4. *¿Qué relación encuentra usted entre la forma de evaluar y el aprendizaje de los alumnos?*

5. ¿Puede evaluarse la evaluación? ()
a) Si b)No

¿Por qué?

En las siguientes preguntas marque en el paréntesis la letra correspondiente, de acuerdo al siguiente cuadro:

Todos	T	Siempre	S
Casi todos	CT	Casi siempre	CS
Algunos	AL	A veces	AV
Casi Ninguno	CN	Casi nunca	CN
Ninguno	N	Nunca	N

6. ¿Establece usted claramente los criterios, objetivos y condiciones de las evaluaciones a sus alumnos? ()

7. ¿Evalúa junto con sus alumnos sus “formas de evaluar”? ()

8. ¿Solicita a sus alumnos su autoevaluación? ()

9. Con los resultados de la evaluación, ¿le comunica a sus alumnos sus carencias y ofrece orientación y ayuda para subsanarlas? ()
-

10. ¿Los resultados de las evaluaciones son usados por usted para evaluar su trabajo y mejorar su metodología de enseñanza? ()

Anexo # 5

ENCUESTA A DOCENTES

DIAGNOSTICO SOBRE METODOS DE EVALUACION APLICADOS A LAS TRADUCCIONES DE LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN TRADUCCION

Estimado colega docente:

Con el propósito de estudiar los diferentes métodos de evaluación que aplican los docentes de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas en el área de traducción, se ha diseñado un sencillo cuestionario, el cual se le agradecerá lo conteste en forma clara y concisa. La información que proporcione será de suma utilidad para el trabajo de investigación que se está realizando en torno al establecimiento de un sistema de evaluación por competencias de los trabajos de traducción realizados por los alumnos en este programa.

1. Aproximadamente, ¿cuántas traducciones realizan sus estudiantes al semestre?

2. ¿En qué se basa usted para la selección de los documentos que traducen sus estudiantes?

3. ¿Establece usted al inicio del semestre los criterios de evaluación de las traducciones encomendadas a sus estudiantes?

- a) Si b) No

Si su respuesta fue negativa, favor de pasar a la pregunta 6.

4. ¿En qué forma establece usted los criterios de evaluación de su curso?

5. ¿Tienen oportunidad sus estudiantes de opinar sobre los criterios de evaluación establecidos?

a) Si b) No

¿Por qué? _____

6. ¿Qué tipo de evaluación utiliza en la revisión de las traducciones encomendadas a sus estudiantes?

a) Holística b) Componencial/analítica c) Otra _____

7. Favor de incluir una breve descripción de los instrumentos/criterios que utiliza para la evaluación de las traducciones de sus estudiantes. (De ser posible, se le agradecerá incluya un ejemplo de los mismos)

8. ¿Promueve en sus estudiantes la autoevaluación de sus traducciones?

a) Si b) No

9. Con los resultados del método de evaluación que usted aplica en sus cursos, ¿les comunica a sus alumnos sus carencias y ofrece orientación y ayuda para subsanarlas?

a) Si b) No

10. Si su respuesta fue afirmativa, favor de explicar en qué forma lleva a cabo lo anterior.

11. ¿Le interesaría tomar parte en una experiencia piloto con el propósito de implementar un sistema de evaluación en la Lic. en Traducción que ofrece esta Facultad?

- a) Si b) No

NOTA: Si su respuesta fue afirmativa, favor de comunicarse con Ana Gabriela Guajardo

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Estimado estudiante:

Con el presente instrumento se pretende recoger información pertinente relacionada con la evaluación del aprendizaje en la Licenciatura en Traducción que ofrece la Facultad de Idiomas. Esta evaluación de la evaluación nos permitirá identificar los tipos de evaluación utilizados y los criterios e instrumentos que los docentes utilizan en este aspecto que acompaña a los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Esta encuesta es confidencial y usted no debe poner su nombre. Tan solo indique en el siguiente espacio:

SEMESTRE QUE CURSA: _____

Agradecemos de antemano el apoyo que nos preste en esta evaluación diagnóstica diligenciando esta encuesta de forma honesta y respondiendo todos los ítems que en ella se encuentran. De sus aportes depende la seriedad del diagnóstico y las propuestas de cualificación de la evaluación del aprendizaje que de ella se deriven para la Facultad.

Por favor marque en el paréntesis la letra correspondiente a su respuesta.

1. SOBRE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y SU APLICACIÓN

Pregunta No. 1. Por lo general las evaluaciones que nos realizan los docentes son: ()

- A. Permanentes
- B. Esporádicas

Pregunta No. 2. Las evaluaciones son : ()

- A. Programadas desde el comienzo del semestre
- B. Son improvisados

Pregunta No 3. En los instrumentos dados por el profesor para evaluar se puede registrar que:()

- A. Hay preparación cuidadosa, es decir, son estructurados
- B. Son improvisados

En las siguientes preguntas marque en el paréntesis la letra correspondiente, de acuerdo al siguiente cuadro:

Todos	T	Siempre	S
Casi todos	CT	Casi siempre	CS
Algunos	AL	A veces	AV
Casi Ninguno	CN	Casi nunca	CN
Ninguno	N	Nunca	N

2. SOBRE LOS CONTENIDOS Y LOS USOS DE LA EVALUACIÓN

2.1. Criterios que se tienen en cuenta para evaluar

Pregunta No 4. Los docentes nos evalúan todos los factores o aspectos que de algún modo inciden en el proceso educativo. ()

Pregunta No. 5. Los docentes establecen claramente los criterios, objetivos y condiciones de sus evaluaciones. ()

Pregunta No. 6. Al ser evaluados por los docentes, éstos tienen en cuenta, al evaluar resultados, nuestras diferencias individuales. ()

Pregunta No. 7. Los docentes nos solicitan autoevaluación, es decir, participamos en el proceso.()

Pregunta No.8. Cada uno de los docentes usa a través del curso las mismas técnicas y los mismos modelos de instrumentos para evaluarnos. ()

2.2. ¿ Para qué se usan los resultados de la evaluación?

Pregunta No. 9. Los profesores evalúan, junto con nosotros, sus " formas de evaluar". ()

Pregunta No. 10. Con la evaluación los docentes tan sólo establecen la aprobación del contenido de lo evaluado. ()

Pregunta No. 11. Los docentes evalúan solamente nuestro aprendizaje y no tienen en cuenta el interés y actitud. ()

Pregunta No. 12. Con los resultados de la evaluación los docentes nos hablan de las carencias y ofrecen orientación y ayuda para subsanarlas. ()

Pregunta No. 13. Los resultados de las evaluaciones son usados por los profesores para evaluar su trabajo y mejorar su metodología de enseñanza. ()

Pregunta No. 14. La evaluación que realizamos es de ayuda para valorar nuestro rendimiento y la calidad del mismo. ()

Anexo 7

Mapa Curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Traducción, Orientado al Desarrollo de Competencias Profesionales

ETAPA BÁSICA		ETAPA DISCIPLINARIA			ETAPA TERMINAL		
3 1 MORFOLOGÍA ESPAÑOLA ★	2 2 MORFOSINTAXIS ESPAÑOLA ★	2 3 HISTORIA DE LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN ★	2 4 ESTUDIO DEL DESARROLLO DEL SEGUNDO IDIOMA ★	3 5 ANÁLISIS COMPARATIVO DEL RÉGIMEN FEDERAL DE MÉXICO - E. U. ★	1 6 LINGÜÍSTICA DE CORPUS ★	2 7 SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN ★	0 8 PRÁCTICA PROFESIONAL 15
3 2 MORFOLOGÍA DEL SEGUNDO IDIOMA ★	3 2 MORFOSINTAXIS DEL SEGUNDO IDIOMA ★	3 2 GRAMÁTICA AVANZADA EN EL SEGUNDO IDIOMA ★	2 4 LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA ★	2 2 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN TERMINOLÓGICA ★	0 6 TRADUCCIÓN DIRECTA E INDIRECTA ★	2 1 LEGISLACIÓN Y PRÁCTICA DEL TRADUCTOR Y EL INTERPRETE ★ SS-2	OPTATIVA
3 2 LECTURA Y REDACCIÓN EN EL SEGUNDO IDIOMA ★ SS-1	3 2 ANÁLISIS Y DISERTACIÓN DE TEXTOS EN EL SEGUNDO IDIOMA ★ SS-1	3 2 ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN EL SEGUNDO IDIOMA ★	2 2 ANÁLISIS DEL DISCURSO ★	2 4 INTRODUCCIÓN A LA INTERPRETACIÓN ★	1 3 RECURSOS TECNOLÓGICOS APLICADOS A LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN ★	OPTATIVA	OPTATIVA
3 2 LECTURA Y REDACCIÓN EN ESPAÑOL ★ SS-1	3 2 ANÁLISIS Y DISERTACIÓN DE TEXTOS EN ESPAÑOL ★ SS-1	3 2 ANÁLISIS Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESPAÑOL ★	2 4 TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN DEL ESPAÑOL AL SEGUNDO IDIOMA ★	2 5 TRADUCCIÓN DEL ESPAÑOL AL SEGUNDO IDIOMA ★	2 4 TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN ★	OPTATIVA	OPTATIVA
1 3 COMPUTACIÓN ★	2 2 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL ★	3 3 INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN ★	2 4 TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN DEL SEGUNDO IDIOMA AL ESPAÑOL ★	1 5 TRADUCCIÓN DEL SEGUNDO IDIOMA AL ESPAÑOL ★	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA
3 1 ÉTICA, RESPONSABILIDAD SOCIAL Y TRANSPARENCIA ★ SS-1	2 2 ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO ★	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	OPTATIVA	
Créditos Obligatorios Etapa Básica		88	Créditos Obligatorios Etapa Disciplinaria		110	Créditos Obligatorios Etapa Terminal	
Créditos Optativos Etapa Básica		0	Créditos Optativos Etapa Disciplinaria		18	Créditos Optativos Etapa Terminal	
TOTALES		88			128	51	249
						80	98
						131	347

Servicio Social 1ª. Etapa	SS-1	Servicio Social 2ª. Etapa	SS-2	Asignaturas Integradoras	Práctica Progresiva (Formativa) para la Profesión	Modalidades escolarizada y semiescolarizada	★	Seriaciones	→
---------------------------	------	---------------------------	------	--------------------------	---	---	---	-------------	---

Anexo # 8

Características de las asignaturas optativas sugeridas para la etapa disciplinaria

Facultad: Idiomas

Carrera: Traducción

Grado Académico: Licenciatura

Plan:

Clave	Nombre de la Asignatura	HC	HL	HT	HPC	HCL	HE	Créditos	Requisitos
	Optativas Sugeridas Etapas Disciplinarias								
	Alemán I	02	-	02	-	-	02	06	
	Alemán II	02	-	02	-	-	02	06	Alemán I
	Alemán III	02	-	02	-	-	02	06	Alemán II
	Aspectos socio-históricos de la frontera	02	-	02	-	-	02	06	
	Computación avanzada	02	-	02	-	-	02	06	
	Comunicación e información audiovisual	02	-	02	-	-	02	06	
	Desarrollo de habilidades del pensamiento	02	-	02	-	-	02	06	
	Desarrollo del mundo moderno	02	-	02	-	-	02	06	
	Emprendedores	02	-	02	-	-	02	06	
	Etimologías grecolatinas	02	-	02	-	-	02	06	
	Fonética y fonología	02	-	02	-	-	02	06	
	Francés I	02	-	02	-	-	02	06	
	Francés II	02	-	02	-	-	02	06	Francés I
	Francés III	02	-	02	-	-	02	06	Francés II
	Grandes figuras de la literatura hispanoamericana	02	-	02	-	-	02	06	
	Historia y cultura binacional	02	-	02	-	-	02	06	
	Introducción al derecho	02	-	02	-	-	02	06	
	Italiano I	02	-	02	-	-	02	06	
	Italiano II	02	-	02	-	-	02	06	Italiano I
	Italiano III	02	-	02	-	-	02	06	Italiano II
	Japonés I	02	-	02	-	-	02	06	
	Japonés II	02	-	02	-	-	02	06	Japonés I
	Japonés III	02	-	02	-	-	02	06	Japonés II
	Literatura española	02	-	02	-	-	02	06	
	Literatura inglesa	02	-	02	-	-	02	06	
	Literatura mexicana	02	-	02	-	-	02	06	
	Literatura norteamericana	02	-	02	-	-	02	06	
	Oratoria	02	-	02	-	-	02	06	
	Ortografía del español	02	-	02	-	-	02	06	
	Ortografía del segundo idioma	02	-	02	-	-	02	06	

Anexo # 8 cont.

Redacción avanzada en español	02	-	02	-	-	02	06	
Redacción avanzada en el segundo idioma	02	-	02	-	-	02	06	
Semiótica	02	-	02	-	-	02	06	
Teorías de la administración	02	-	02	-	-	02	06	
Actividades artísticas, deportivas y culturales								
Otros cursos optativos								

Anexo # 9

Características de las asignaturas obligatorias de la etapa terminal

Facultad: Idiomas

Carrera: Traducción

Grado Académico: Licenciatura

Plan:

Clave	Nombre de la Asignatura	HC	HL	HT	HPC	HCL	HE	Créditos	Requisitos
	Obligatorias Etapa Terminal								
	Lingüística de corpus	01	-	03	-	-	01	05	Métodos de investigación terminológica
	Traducción directa e indirecta	00	-	06	-	-	00	06	Historia de la traducción e interpretación Gramática avanzada en el segundo idioma Análisis y producción de textos en el segundo idioma Análisis y producción de textos en español Introducción a la teoría y práctica de la traducción Estudio del desarrollo del segundo idioma Lingüística contrastiva Análisis del discurso Teoría y práctica de la traducción del español al segundo idioma Teoría y práctica de la traducción del segundo idioma al español Análisis comparativo del régimen federal de México - E. U. Métodos de investigación terminológica Introducción a la interpretación Traducción del español al segundo idioma Traducción del segundo idioma al español

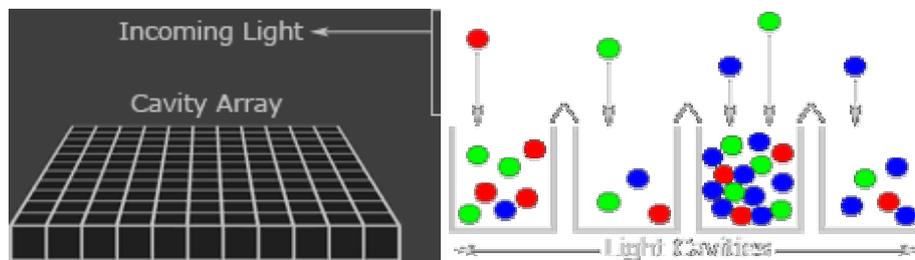
Anexo # 9

	Recursos tecnológicos aplicados a la traducción e interpretación	01	-	03	-	-	01	05	
	Teoría y práctica de la interpretación	02	-	04	-	-	02	08	Introducción a la interpretación
	Seminario de investigación	02	-	03	-	-	02	07	
	Legislación y práctica del traductor y el intérprete	02	-	01	-	-	02	05	
	Práctica profesional	00	-	15	-	-	00	15	

Anexo 10

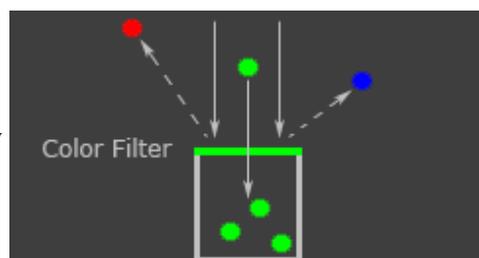
- DIGITAL CAMERA SENSORS -

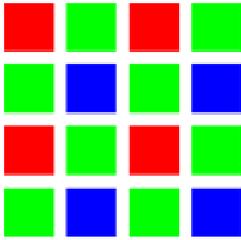
A digital camera uses a sensor array of millions of tiny pixels in order to produce the final image. When you press your camera's shutter button and the exposure begins, each of these pixels has a "photosite" which is uncovered to collect and store photons in a cavity. Once the exposure finishes, the camera closes each of these photosites, and then tries to assess how many photons fell into each. The relative quantity of photons in each cavity are then sorted into various intensity levels, whose precision is determined by bit depth (0 - 255 for an 8-bit image).



Each cavity is unable to distinguish how much of each color has fallen in, so the above illustration would only be able to create grayscale images. To capture color images, each cavity has to have a filter placed over it which only allows penetration of a particular color of light. Virtually all current digital cameras can only capture one of the three primary colors in each cavity, and so they discard roughly 2/3 of the incoming light. As a result, the camera has to approximate the other two primary colors in order to have information about all three colors at every pixel. The most common type of color filter array is called a "Bayer array," shown below.

Color Filter Array

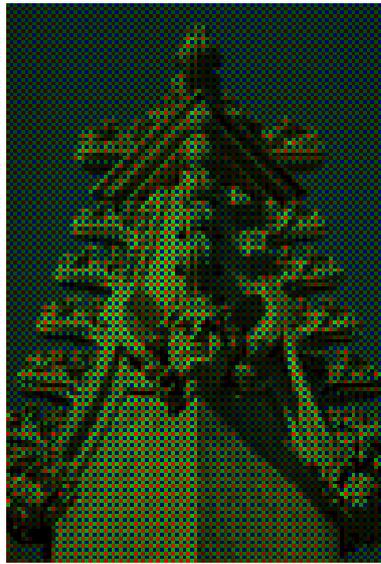




A Bayer array consists of alternating rows of red-green and green-blue filters. Notice how the Bayer array contains twice as many green as red or blue sensors. Each primary color does not receive an equal fraction of the total area because the human eye is more sensitive to green light than both red and blue light. Redundancy with green pixels produces an image which appears less noisy and has finer detail than could be accomplished if each color were treated equally. This also explains why noise in the green channel is much less than for the other two primary colors (see "[Understanding Image Noise](#)" for an example).



Original
(shown at 200%)

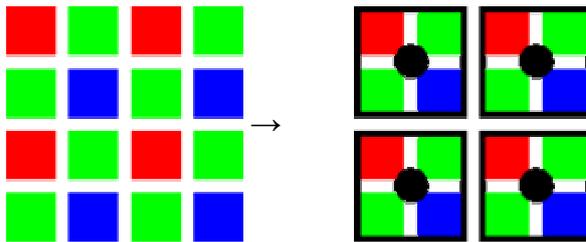


Scene What Your Camera Sees
(through a Bayer array)

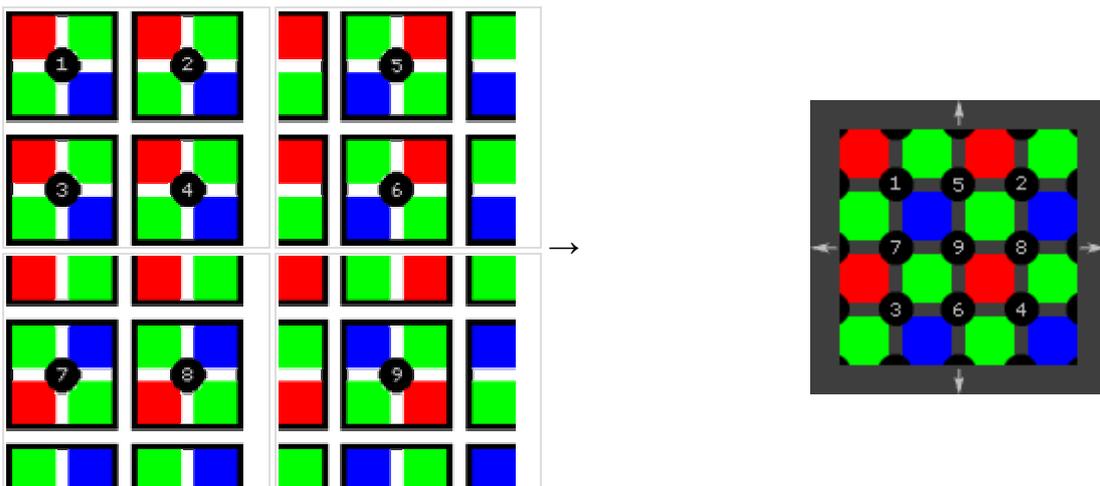
Note: Not all digital cameras use a Bayer array, however this is by far the most common setup. The Foveon sensor used in Sigma's SD9 and SD10 captures all three colors at each pixel location. Sony cameras capture four colors in a similar array: red, green, blue and emerald green.

BAYER DEMOSAICING

Bayer "demaicing" is the process of translating this Bayer array of primary colors into a final image which contains full color information at each pixel. How is this possible if the camera is unable to directly measure full color? One way of understanding this is to instead think of each 2x2 array of red, green and blue as a single full color cavity.



This would work fine, however most cameras take additional steps to extract even more image information from this color array. If the camera treated all of the colors in each 2x2 array as having landed in the same place, then it would only be able to achieve half the resolution in both the horizontal and vertical directions. On the other hand, if a camera computed the color using several overlapping 2x2 arrays, then it could achieve a higher resolution than would be possible with a single set of 2x2 arrays. The following combination of overlapping 2x2 arrays could be used to extract more image information.

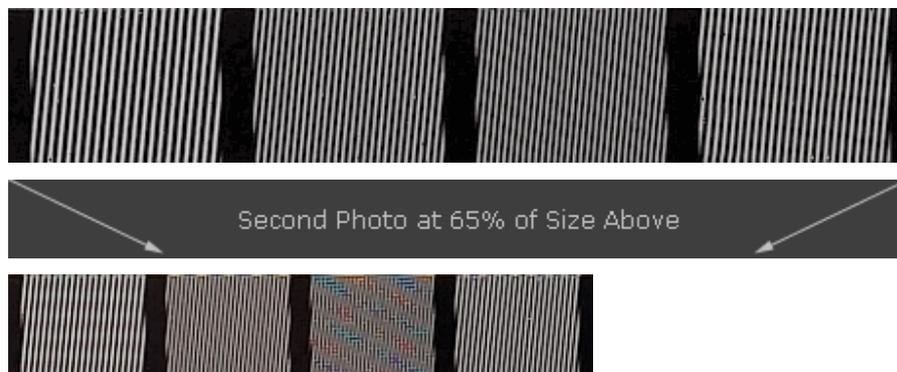


Note how we did not calculate image information at the very edges of the array, since we assumed the image continued on in each direction. If these were actually the edges of the cavity array, then calculations here would be less accurate, since there are no longer pixels on all sides. This is no problem, since information at the very edges of an image can easily be cropped out for cameras with millions of pixels.

Other demosaicing algorithms exist which can extract slightly more resolution, produce images which are less noisy, or adapt to best approximate the image at each location.

DEMOSAICING ARTIFACTS

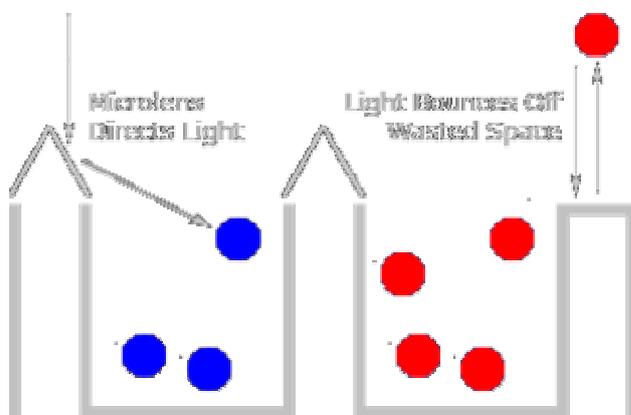
Images with small-scale detail near the resolution limit of the digital sensor can sometimes trick the demosaicing algorithm—producing an unrealistic looking result. The most common artifact is moiré (pronounced "more-ay"), which may appear as repeating patterns, color artifacts or pixels arranged in an unrealistic maze-like pattern:



Two separate photos are shown above—each at a different magnification. Note the appearance of moiré in all four bottom squares, in addition to the third square of the first photo (subtle). Both maze-like and color artifacts can be seen in the third square of the downsized version. These artifacts depend on both the type of texture and software used to develop the digital camera's RAW file.

MICROLENS ARRAYS

You might wonder why the first diagram in this tutorial did not place each cavity directly next to each other. Real-world camera sensors do not actually have photosites which cover the entire surface of the sensor. In fact, they often cover just half the total area in order to accommodate other electronics. Each cavity is shown with little peaks between them to direct the photons to one cavity or the other. Digital cameras contain "microlenses" above each photosite to enhance their light-gathering ability. These lenses are analogous to funnels which direct photons into the photosite where the photons would have otherwise been unused.



Well-designed microlenses can improve the photon signal at each photosite, and subsequently create images which have less noise for the same exposure time. Camera manufacturers have been able to use improvements in microlens design to reduce or maintain noise in the latest high-resolution cameras, despite having smaller photosites due to squeezing more megapixels into the same sensor area.

<http://www.cambridgeincolour.com/tutorials/camera-sensors.htm>

Reviewer_____

Translator_____

Grade each criterion for the translation, considering that 5 is the highest grade to be obtained, and 1 the lowest.

Correctness Criteria	5	4	3	2	1
1. Comprehension, meaning, and ideas					
2. Lexico-semantic level					
3. Morpho-syntactic level					
4. Writing style and register					
5. Spelling and punctuation					
6. Creative solutions to translation problems					
7. Transfer and rewording (use of translation procedures)					
8. Cohesion and coherence					
9. Assessment of results and post-editing					
10. Format					
TOTAL					

Highest grade = 50 points

Correctness Criteria	COMMENTS
1. Comprehension, meaning, and ideas	
2. Lexico-semantic level	
3. Morpho-syntactic level	
4. Writing style and register	
5. Spelling and punctuation	
6. Creative solutions to translation problems	
7. Transfer and rewording (use of translation procedures)	
8. Cohesion and coherence	
9. Assessment of results and post-editing	
10. Format	
TOTAL	

COMMENTS ON THE USEFULNESS OF THE RUBRIC



VICERRECTORIA ACADÉMICA
Comité Interno de Asignación y
Reconocimiento de Puntaje
– CIARP-

**CLASIFICACION Y EVALUACION DE
TRADUCCION DE ARTICULOS**
Decreto 1279, Junio de 2002

I. DATOS DEL EVALUADOR

IDENTIFICACION	APELLIDOS	NOMBRES
INSTITUCION		
E-mail:		Dir/Tel:

II. DATOS DEL TRABAJO EVALUADO

Título del Texto Evaluado (sin abreviaturas):

Autores:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Nota: Marque con una X el docente que presenta el trabajo.

III. EVALUACION

En el siguiente formato se utiliza una escala de 1 a 3 en la que el mayor puntaje corresponde a una buena traducción:

1 (muchos errores)

2 (pocos errores)

y 3 (ningún error)

A. EVALUACION DE LOS ASPECTOS LINGUISTICOS

1. Gramática: /12 puntos

a. Falta de concordancia en género y en número. 1 2 3

b. Mal manejo de adverbios 1 2 3

c. Uso incorrecto de preposiciones. 1 2 3

d. Mal uso de los tiempos verbales. 1 2 3

2. Léxico: /9

a. Utilización de falsos cognados 1 2 3

b. Mal uso de las colocaciones 1 2 3

c. No se hace adecuación del registro del texto 1 2 3

3. Redacción: /9

a. Utilización de redacción de la lengua original 1 2 3

b. Mala puntuación 1 2 3

c. Mal manejo de las mayúsculas 1 2 3

TOTAL: _____/30

B. EVALUACION DE LOS ASPECTOS CULTURALES

1. Errores culturales que afectan la transmisión del sentido: /9

a. Ambigüedades culturales 1 2 3

b. No adecuación siglas, medidas, ... 1 2 3

c. No se hace una adaptación de expresiones 1 2 3

TOTAL: _____/9

C. EVALUACION DE LOS ASPECTOS DEL PROCESO TRADUCTIVO

1. Errores que afectan la transmisión del sentido: /15

a. Contra sentidos 1 2 3

b. Falsos sentidos 1 2 3

c. Sin sentidos 1 2 3

d. Omisión injustificada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>
e. Adición injustificada	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>

TOTAL: _____/15

Gran total: _____/54

Nota equivalente en una escala de 0 a 5: _____

De acuerdo con la evaluación hecha, justifique la opción que, para fines de una publicación, corresponde mejor a la traducción.

1. La traducción es aceptable

2. La traducción es aceptable, pero con mejoras

3. La traducción no es aceptable.

CALIFICACION

Sírvase emitir una nota numérica en la escala de cero (0) a cinco (5), con una aproximación de cero punto cinco.

LETRAS: _____ **NÚMEROS:** _____

FIRMA: _____ **FECHA:** _____

Revisor _____

Traductor _____

A. EVALUACION DE LOS ASPECTOS LINGUISTICOS			
1. Gramática: /12 puntos			
a. Falta de concordancia en género y en número.	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
b. Mal manejo de adverbios	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
c. Uso incorrecto de preposiciones.	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
d. Mal uso de los tiempos verbales.	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
2. Léxico: /9			
d. Utilización de falsos cognados	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
e. Mal uso de las colocaciones	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
f. No se hace adecuación del registro del texto	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
3. Redacción: /9			
a. Utilización de redacción de la lengua original	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
b. Mala puntuación	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
c. Mal manejo de las mayúsculas	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
TOTAL: _____/30			
B. EVALUACION DE LOS ASPECTOS CULTURALES			
1. Errores culturales que afectan la transmisión del sentido: /9			
a. Ambigüedades culturales	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
b. No adecuación siglas, medidas, ...	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
c. No se hace una adaptación de expresiones	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
TOTAL: _____/9			
C. EVALUACION DE LOS ASPECTOS DEL PROCESO TRADUCTIVO			
1. Errores que afectan la transmisión del sentido: /15			
a. Contra sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
b. Falsos sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
c. Sin sentidos	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
d. Omisión injustificada	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
e. Adición injustificada	1	<input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/>
TOTAL: _____/15			
Gran total: _____/54			
Comentarios _____			

the NDT Technician



The American Society for Nondestructive Testing
www.asnt.org



FOCUS

Visual Testing of Pipe Threads

Joseph L. Mackin*

As an oil well is drilled, the casing and tubing threads must undergo visual testing before the downhole tubular structure can be assembled. In the oil well drilling industry, tubular products such as these are referred to as *oil country tubular goods*.

The term *casing* applies to the many strings of pipe that are used to line the well during and after drilling. This pipe protects the hole from formation collapse and prevents the exchange of fluids between the formation and well bore. The casing strings are a permanent part of the well and many are cemented into the formation.

The *tubing string* is the production string, the pipe through which the oil or gas is brought to the surface. From time to time, it may be removed and replaced.

*Tarm Industrial Services, Inc., 200 Hermann Road, Abile, Texas 77511 (281) 388-5538
✉jlmackin@TarmInc.com

Thread Functions

The threads on both tubing and casing are required to perform two functions: seal the connection to prevent leaks and support the weight of the string as it is lowered into the well.

Extensive service data for older connections and design testing for new connections help predict the capabilities of properly manufactured and undamaged threaded connections. Inspectors visually testing threads are looking for manufacturing errors, damage caused by handling and corrosion that would affect the ability of the connection to seal.¹ The second function of a visual test is to detect any discontinuity that would interfere with the ability of the connection to be properly "made up," that is, screwed together.

Types of Seal

There are three types of seals used on oil field tubing and casing

- interference sealing threads,
- gasket seals and
- metal to metal seals.

Interference Sealing Threads. The interference sealing threads use a tapered connection that is made up two or more turns beyond hand tight. This power tight makeup freezes the mating surfaces together under pressure. Figure 1 shows the profile of a typical interference sealing thread. Thread lubricant (a heavy grease) is used to close the gap between the root and crest of the mating threads.² The smallness of the gap and the length of the thread helical make an effective seal.

Gasket Seals. Gasket seals use a ring of resilient material somewhere in the connection. The ring is ductile enough to form itself to the shape of the mating piece. This type of seal is always used with at least one other seal.

Metal to Metal Seals. Metal to metal seals are considered the premium seals in the oil field. The machined



FROM THE EDITOR

Our Focus article, "Visual Testing of Pipe Threads" has been adapted from Vol. 9 of the *Nondestructive Testing Handbook on Visual Testing*. The article discusses the functions of pipe threads, types of seals, governing standards, and the exacting requirements necessary for examining pipe threads on oil country tubular goods.

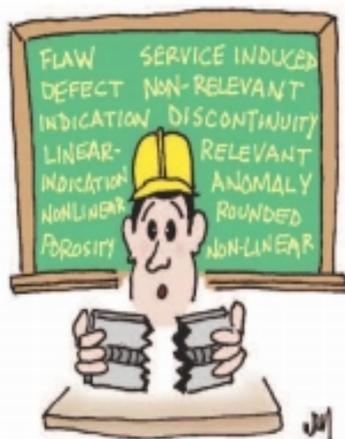


This issue also includes the first in a series of articles on ultrasonic guided wave testing (GWT). The ability of guided waves to traverse long distances and still be able to evaluate discontinuities first became apparent in the early 1990s. The author points out that the rapid growth of the technique since that time has led to an increasing need for the "development of an independent, industry-driven training and certification

program to guarantee a minimum level of competency for field technicians."

Contact Hollis Humphries, TNT Editor
PO Box 28518, Columbus, Ohio 43228; (800) 222-2768
X206; fax (614) 274-6899; e-mail
<h Humphries@asnt.org>

Tech Toon



CANT WE JUST SAY IT "BROKE"?

surface of the pin connection forms a seal around a mating machined surface in the box connection.

These three types of seals are used either alone or in combination in the various connections used in oil country tubular goods.

Inspection Criteria

American Petroleum Institute (API) round and buttress threads are public property and are governed by API SPEC 5B, where the inspection guidelines are very well defined.³ Additionally there are over a hundred thread designs used on oil country tubular goods that are proprietary. That is, the design is owned by someone and in many cases, patented. For these non-API threads, the inspection criteria may be confidential. The third party inspector of these connections can only examine the threads and set aside any suspect thread for the manufacturer's evaluation. The inspector must be familiar with the published literature on non-API connections in order to recognize any deviation from normal.

Inspection

Before inspection, the threads must be cleaned with solvents and brushes. The waste materials must be captured for proper disposal. During cleaning, the inspector should begin his inspection of the threads. Any obvious imperfections should be marked as soon as they are found.

A critical consideration throughout the threaded area, regardless of the type of connection, is that there are no protrusions on the thread surfaces that could score the mating surface. If the surface has a protrusion, the pressure of makeup will be concentrated in the high spot causing friction and galling, instead of being distributed across the broad surface. Minor repair of high spots with a hand file may be permitted with the pipe owner's permission. If the protrusion cannot be repaired the connection is rejected.

Thread form is critical to the load strength and sealing ability of the threads. Because most machining errors are not detectable without the aid of a profile gage, each connection

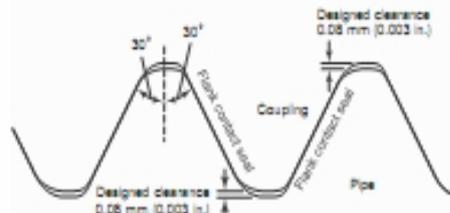


Figure 1. API round thread profiles.

must be checked with a precision profile gage (Fig. 2). Light between the profile gage and the connection indicates a thread form error. Improper thread form is cause for rejection. Profile gages are also used to verify that repaired protrusions have been sufficiently repaired.

Imperfection Criteria for Pin Threads

The pin thread of API threads have four distinct areas with different criteria for each, Fig. 3a shows the areas on a round thread, buttress threads areas are similar.

Pin Sealing Area Criteria

The threads toward the end of the pipe are the sealing threads. This area is referred to as the *minimum length full crested threads* (L_{fc}). The L_{fc} length is a specified length. Tables in API SPEC 5B give the distance from the end of the pipe to the end of the L_{fc} area for each size connection. The L_{fc} thread must be free of visible tears,

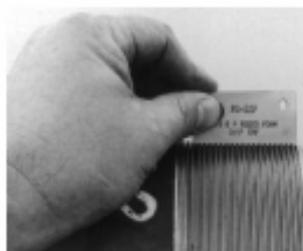


Figure 2. Profile gage on round threads.

cuts, grinds, shoulders or any other anomaly that breaks the continuity of the threads. All threads in the L_{fc} must have full crests on round threads. Buttress threads are allowed some non full crested threads. Any potential leak path in the L_{fc} area as well as not meeting any of the above criteria would cause the connection to be rejected. The L_{fc} threads are allowed superficial discoloration, but that is the limit of discontinuities allowed.

Pin Nonsealing Threads Criteria

The threads between the end of the L_{fc} area and the vanish point of the threads are not considered as sealing threads so they are allowed to have imperfections that could be considered to be leak paths. The manufacturer may repair threads in this area by grinding within API specified limits. The most critical factor in this area is that there be no protrusions on the thread flanks that will remove the protective coating or score the mating surfaces.

Chamfer Criteria

The chamfer area on the end of the pipe is beveled to provide a place for the thread to start. This bevel must be present for 360° around the pipe face and the starting thread must run out on the chamfer.³ This design minimizes the risk of damage while making the connections on the drilling rig floor. If a ridge were present and folded over, it would result in galling during makeup.

If the starting thread is not continuous, that is, if a portion of the groove is missing, this condition in itself is acceptable but may be a sign that the pipe and thread axis are misaligned.⁴ There are tolerances for angular and axial alignment and this condition must be evaluated. The chamfer smoothness is not critical since it does not contribute to the thread function after it provides a place to start makeup.

Pin Face Criteria

The fourth and final area where threads are critical is the pipe end. The ends must be free of burrs on the inside and outside.⁵ Freedom from burrs is actually important to the entire threaded area because burrs might be dislodged during makeup. If they become dislodged they could interfere with makeup and promote galling. Burrs on the inside of the face are of concern because they may damage tools and equipment used for surveys or other functions during drilling.

Coupling Threads

There are three areas on the coupling threads (Fig. 3b). The area on the coupling referred to as the *perfect thread length* must meet the same criteria as the L_{fc} area on the pin. The perfect thread length on the coupling starts with the first threads at the end of the coupling and continues to the plane located near the made-up position of the first full thread of the pin threads. The length of this area provides the pin thread a properly formed mating thread throughout its travel during makeup. A mirror is required when inspecting couplings in order to view the flanks facing the center of the coupling. The repair of minor anomalies in the coupling threads is normally not practical because of curvature of the

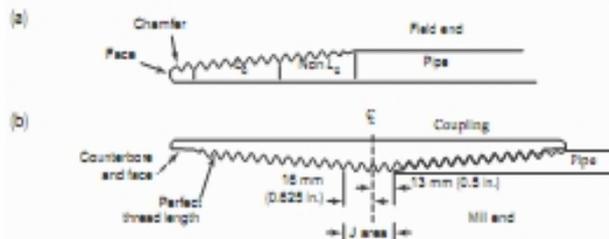


Figure 3. Round thread areas: (a) pin, (b) coupling.

Focus continued on p 4

Focus continued from p 3

connection. Additionally couplings have a zinc, tin or metallic phosphate coating to improve corrosion resistance, anti-galling and sealing ability and repairs would damage this coating.

The second coupling area, those threads in the center of the coupling, are required only to be present. These threads are considered acceptable if the thread root is present all the way to the center. Seams, laps or cracks in the coupling threads are always considered rejectable but are not normally found by visual testing alone because of the coating applied to the internal threads. While cutting the second end, the thread outer may cut beyond the center of the coupling. This condition is acceptable unless the cutting extends into the perfect thread area.

The counter bore and face is the other area of the coupling. The diameter of the recess shall be sufficient to prevent cutting ghost thread roots on the surface of the recess.² Also, there should be no burrs (Fig. 4) or protrusions in the counter bore area that could damage the pipe threads during stabbing at the rig site.

The criteria for pin and coupling are summarized in Table 1 for round and buttress threads.

Presence of Makeup Triangle

The visual thread inspector checks for the presence of the makeup triangle (a manufacturer's stamp indicating where makeup should stop) on buttress threads and round threads larger than 400 mm (16 in.). The lack of a triangle is not normally cause for rejection, but the customer should be notified since the triangle is used to aid proper makeup on the rig floor. The thread area stops at the apex of the makeup triangle.

Makeup Connections

The completely tightened makeup is also checked visually during a visual

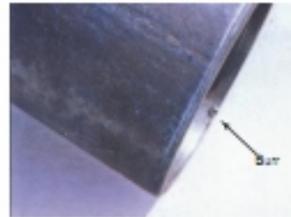


Figure 4. Burr on end of coupling.

thread test. The pin thread face should be made up to 13 mm (0.5 in.) from the center of the coupling (Fig. 5) for most pipe. The center of the coupling can usually be visually located. By counting threads between the center of the coupling and the face of the pin on the opposite side, the distance can be quite accurately estimated. Further evaluation by measurement may be required for classification if visual evaluation shows a significant error.

Shoulders

API round threads are designed to run out at the pipe surface. Excessive metal, machined for threading but in fact not threaded, where the thread stops on the outside surface of the pipe is referred to as a shoulder.⁵ If the shoulder goes all the way around the connection, it indicates that either the pipe is too big or the thread is too small.



Figure 5. Connection makeup.

Table 1. Criteria for visual testing of API round and buttress threads.² Anomalies described below are considered defects.

Area	Anomalies	Applies to
Pin face	knife edge	round and buttress
	burrs	round and buttress
Chamfer	feather edge	round and buttress
	burrs	round and buttress
	chamfer not present for full 360 degrees around pipe	round and buttress
	starting thread not running out on chamfer	round and buttress
Pin, L_c area	any imperfection that will cause a leak path	round and buttress
	any imperfection that causes distortion of thread form	round and buttress
	non full crested threads	round
Pin, not L_c area	no more than two non full crested threads no longer than 26 percent of circumference	buttress
	any imperfection that causes distortion of thread form	round and buttress
	other imperfection cannot extend beyond root of thread or 12.5 percent of wall thickness	round and buttress
Coupling	threads not extending to center of coupling except beyond the perfect thread length	round and buttress
	metal protrusion	round and buttress
	any imperfection that will cause leak path except beyond perfect thread length	round and buttress
	non full crested threads except beyond perfect thread length	round and buttress
Coupling face and counterbore	any metal protrusion that would prevent proper makeup	round and buttress

Further investigation is required to determine which of these conditions exists. A small thread size is a serious condition because makeup and sealing depend on both thread members being the proper size.

An angular alignment problem may be indicated by shoulders on only one side for round threads. Angular misalignment (hooked threads) would cause makeup problems in the field.

Conclusion

Visual inspection of threads in oil wells has specific requirements and an understanding of these requirements along with careful attention to detail are needed for successful inspections.

References

1. Raulins, Max. "How Loading Affects Tubular Thread Shoulder Seals." *Petroleum Engineering International*. Dallas, TX: Otis Engineering Corporation, Premium Threading Services Division (March 1984).
2. API RP 5B1, *Recommended Practice for Gaging and Inspection of Casing, Tubing, and Line Pipe Threads*, fifth edition. Dallas, TX: American Petroleum Institute (2004).
3. API SPEC 5B, *API Specification for Threading, Gaging, Tubing, and Line Pipe Threads*, thirteenth edition. Dallas, TX: American Petroleum Institute (2008).
4. API RP 5A5 [ISO 15463-2003], *Recommended Practice for Field Inspection of New Casing, Tubing and Plain End Drill Pipe*. Dallas, TX: American Petroleum Institute (2005).
5. API SPEC 5CT, *Specification for Casing and Tubing*, fourth edition. Dallas, TX: American Petroleum Institute (1992). Superseded by ISO 11960 [API SPEC 5CT], *Petroleum and Natural Gas Industries — Steel Pipes for Use as Casing or Tubing for Wells*. Geneva, Switzerland: International Organization for Standardization (2006).
6. API STD 5T1, *Standard for Imperfection Terminology*. Dallas, TX: American Petroleum Institute (2003).

This article has been adapted from the *Nondestructive Testing Handbook*, third edition: Vol. 9, *Visual Testing*. Columbus, OH: American Society for Nondestructive Testing (2010).



TRANSLATION GRADING CRITERIA

You will be graded on the areas listed below. Evaluation will be based on the translation product as well as on the translation process as reflected by your annotations.

I. Meaning

- | | |
|--|-----------|
| 1. The translation accurately reflects the meaning contained in the original, without unwarranted alterations, omissions, or additions. Slight nuances and shades of meaning have been correctly rendered. | 30 |
| | 28 |
| 2. Minor alterations in meaning, additions, or omissions | 25 |
| | 23 |
| 3. There have been some unjustified changes in meaning, omissions, or additions. Translation shows some misunderstanding or original. | 20 |
| | 18 |
| 4. The translation reflects or contains important unwarranted deviations from the original. It contains inaccurate renditions and/or important omissions and additions. Very defective comprehension of the original text. | 15 |

II. Target Language

- | | |
|---|-----------|
| 1. The translation flows naturally and reads like an original text (not derived from any other publication) written in the target language. | 30 |
| | 28 |
| 2. Although the style is generally adequate, there are a few minor inelegancies and awkward expressions | 25 |
| | 23 |

3. Some constructions give away the nonoriginal nature of the text.
The structure of the source language shows up in the translation. **20**
18
 4. Translation is written in some sort of “third language”, too much of the source language has been transferred to the target text, to the extent that it cannot be considered a sample of the target language text. **15**
- III. Vocabulary
1. Accurate and appropriate rendition of the terminology. It reflects a good command of terms specific to the subject dealt with. Good and thorough effort of documentation. **15**
 2. Some mistakes involving translation of terminology and special terms. Adequate, though not exhaustive, process of documentation. **10**
- IV Functional and Textual Equivalence
1. The translated text accurately recaptures the goals, purpose (function: informative, expressive, persuasive), and intended audience contemplated in the original. Good textual analysis and successful application of the conclusions obtained through it. **15**
13
 2. The translated text approximates the goals, purpose (function), and intended audience of the original, but it is not an exact equivalent in the target language. Reveals problems in textual analysis or in the application of its results **10**
8
 3. Total disregard for the goals, purpose, function, and audience of the original text. Functional equivalence is minimal. This text

could not emerge from the same contextual circumstances as the original. **5**

V. Revision Process

1. Adequate process of revision and polishing. Obviously, several versions were created before the final version came out. **10**

8

2. Minimal revision involved. First draft with a few changes **5**

TOTAL POINTS 100

Reviewer _____

Translator _____

Date _____

TRANSLATION GRADING GRID
Rubric 3

COMMENTS		PTS.
I.	Meaning	
II	Target Language	
III	Vocabulary	
IV	Functional and Textual Equivalence	
V	Revision Process	
TOTAL POINTS		

Comments on the use of the rubric.

Otherworldly Precision

A contract shop produces critical parts for the Curiosity rover that will soon depart for Mars.

Article From: 9/15/2011 Modern Machine Shop, Peter Zelinski, Senior Editor

Click Image to Enlarge



NASA's Curiosity rover is scheduled to launch to Mars in November. The rover's arm moves using actuator components machined at Andrew Tool & Machining.



Machined workpieces are inherently squishy. Those are my words, not the words of Andrew Tool & Machining in Plymouth, Minnesota. However, a sense of microscopic “squishiness” is what comes across when the staff of this 30-employee contract shop describes the care the company applies to holding tiny tolerances on production parts that are far from tiny themselves.

For example, the shop routinely machines aluminum test fixture parts used in semiconductor manufacturing. Parts larger than 1 foot in diameter might require a flatness tolerance as small as 0.00005 inch across the entire surface. The way to hold tolerances this narrow, says company Project Engineer Jim Breth, is to anticipate stresses. The way to do that, he says, is to *think*.

Considerable forethought is an aspect of every precision part the shop produces. In the case of any such part, the workpiece is flexible enough and malleable enough that any cut or clamping might affect the dimensions in an unpredictable way—because of either stresses induced or stresses relieved. At tolerances measured in thousandths of an inch, many of these stress responses can be ignored. But at tolerances measured in ten-thousandths or less, these effects have to be



PRECISIÓN INDESCRIBIBLE

Un taller produce piezas claves para el explorador Curiosity, el cual pronto partirá hacia Marte.

POR PETER ZELENSKI

Las piezas terminadas son intrínsecamente suaves, esa es mi opinión, no la de Andrew Tool and Machining en Plymouth, Minnesota. Aun así, un poco de "suavidad" microscópica es con lo que el equipo de 30 empleados de este taller se topa al describir el cuidado que la compañía aplica en la precisión de la producción de piezas a las que no se les puede considerar pequeñas.

Por ejemplo, el taller produce de manera continua accesorios de prueba de aluminio utilizados en la manufactura semiconductora. Las piezas superiores a 1 pie de diámetro podrían requerir una tolerancia en la planitud menor a 0.00005 pulgadas a lo largo de toda la superficie. Jim Bretz, al frente del Proyecto de Ingeniería de la compañía, afirma que la manera de manejar tolerancias tan estrechas es anticipar el esfuerzo y la manera de lograr lo anterior es pensar.

Un aspecto de cada pieza precisa que el taller produce es su exhaustiva planeación.

En general todas las piezas son lo suficientemente flexibles y maleables que cualquier corte o abrazadera podrían afectar sus dimensiones de manera impredecible, ocasionada ya sea por el esfuerzo inducido o liberado. Al medir la tolerancia en milésimas de pulgada, muchas de estas respuestas al esfuerzo pueden ser ignoradas; pero al medir la tolerancia en diez mil o menos, estos efectos deben tomarse en cuenta.

Andrew Tool no tiene una fórmula definida; en lugar de eso, cuentan con una cultura de cuidados para apreciar cada etapa del proceso. Los miembros del equipo reconocen en cada etapa qué tan poco persiste la banda de tolerancia y que tanto de esta banda se necesitará en las etapas finales del proceso, después de considerar los efectos diminutos aparentes de la presión en los materiales. Un trabajo reciente que ejemplifica este tipo de planeación, involucra un juego de piezas que tienen como fin emprender un viaje mucho más allá de lo cualquier otra de las piezas producidas por el taller lo haya hecho. El explorador Curiosity, el cual la NASA enviará a Marte en este año, cuenta con un brazo con un alcance de 7.5 pies; este funciona por medio de accionadores, contruidos a partir de 14 componentes fabricados por Andrew Tool.



El explorador Curiosity de la NASA está programado para partir hacia Marte en noviembre. El brazo del explorador (página frontal) se mueve utilizando componentes del accionador, fabricados en Andrew Tool & Machining. Una de las piezas de los accionadores es el componente de la cubierta, el cual se aprecia aquí. Para ver al explorador de manera completa, pase a la siguiente página.

Anexo 17 cont.

En un principio el taller rechazó el trabajo ya que era claro que este requería manipular maquinaria de cinco ejes. A pesar de que Andrew Toqi ya contaba con esta maquinaria, el taller no estaba en condiciones de utilizarla. La compañía recién había adquirido un centro de maquinaria de cinco ejes Hermle (ahora ya cuenta con dos de estas máquinas). Su intención era que el personal fuera competente en el uso de la maquinaria antes de utilizarla en un trabajo comercial, pero, debido a que otro el proveedor no obtuvo éxito, la compañía revisó las piezas nuevamente y en esta ocasión aceptó el trabajo.

Una de las piezas más complicadas fue el componente de la cubierta que se muestra en la página anterior, el cual involucraba 15 preparaciones en diferentes máquinas. Los operadores debían detenerse después de cada paso y medir constantemente para determinar que tantos remanentes permanecían en áreas críticas. De acuerdo con el Sr. Brett: "La clave para este trabajo fue la coordinación entre las operaciones".

DIFERENCIA EN LOS MATERIALES

Cada accionador puede concebirse como una articulación impulsada por engranes para el brazo del explorador. El diseño del brazo, incluye tres de estos accionadores. Debido a que uno de los exploradores será para el museo Smithsonian y otro permanecerá en la NASA como un modelo de ingeniería, Andrew Toqi proveyó suficientes componentes para un total de nueve accionadores.



El explorador QUASAR realiza una prueba de manejo en el laboratorio aerodinámico de la NASA en California. Fotos del explorador cortesía de NASA/JPL.

En un principio se pensó que las piezas fueran hechas a base de titanio, pero después se eligió que estas fueran de ATI VascoMax, una aleación de acero con alto contenido de níquel. Este cambio fue dramático para la NASA, debido a que incrementaba el peso de cada accionador por un factor de 4, aun así, se comprobó que el cambio era necesario si se deseaba alcanzar las demandas del desempeño del sistema, en particular las relaciones con la rigidez. El retraso en la señal al controlar el brazo desde la Tierra es tan prolongado que el accionador tiene que operar sin contragolpes discernibles. Este requerimiento y la necesidad derivada de eliminar la docilidad que podría producir el más mínimo retroceso, fue la razón por la cual no solo se cambió el material sino también el porqué la tolerancia en la fabricación fue tan limitada. Todas las piezas fueron producidas por Andrew Toqi, a excepción de los dientes de los engranes que fueron fabricados por Exact City Gear en Rockford, Illinois.

El Sr. Brett afirma que el accionador del componente de la cubierta es engañoso, parecer ser tan duro como si se hubiera fabricado como una área de fresado en una o dos preparaciones. De hecho, afirma el Sr. Brett, que "De solo haber contado con el centro de maquinaria de cinco ejes, no hubiéramos podido fabricar esta pieza". Un ejemplo de la tolerancia tan limitada que requiere este componente era la exactitud de su localización de 0.0003 de pulgada en la posición correcta para las grandes cargas en ambos lados. Al final, esta pieza requirió de varios EDM y etapas de afilado y fresado. Para completar las características finales de los lados, se utilizó una rectificadora.

El Sr. Brett describe parte de la planeación que se requiere al fabricar una pieza con tolerancia muy limitada. La coordinación cuidadosa entre las diferentes operaciones es la clave.

El proceso del proyecto de la NASA mantuvo al taller ocupado durante aproximadamente 18 meses, aunque lo mismo ocurrió con el personal de ingeniería, el cual también se mantuvo atareado. Las piezas se detallaron por medio de planos dimensionados antes y después del tratamiento térmico, para considerar qué tanto afectaría el tratamiento térmico a las variadas características de los materiales. Las operaciones se agruparon antes y después del tratamiento térmico, después se ordenaron de manera sistemática para conservar el margen de error a través del fabricado. Los resultados se revisaban constantemente entre las operaciones, lo que tuvo como consecuencia una continua comunicación dentro del taller. El Sr. Brett afirma que el haber realizado todas las operaciones del proceso dentro de la misma instalación fue crucial, también agregó que hubiera sido difícil imaginar la producción exitosa de estas piezas, si se hubieran producido en una cadena de talleres especializados en diferentes tipos de fabricación.

TÉCNICA DE TOLERANCIA

De acuerdo con Bruce Hanson, presidente de la compañía y Randy Mattis vicepresidente, la compañía no compete por los trabajos que demandan una entrega rápida; al contrario, la compañía obtiene mayor éxito cuando la precisión o complejidad de las piezas es tal que no existen antecedentes para su fabricación.

La compañía se ha dedicado principalmente a la fabricación de semiconductores "Este tipo de trabajos nos ha enseñado mucho sobre mantener tolerancias muy limitadas" afirma el Sr. Hanson.

Nuevamente, no existe una fórmula definida, pero de acuerdo con los líderes de la compañía, algunos elementos son recurrentes al mantener tolerancias que se miden en diez mil o menos. Las técnicas de tolerancias limitadas por lo regular involucran las siguientes ideas y consideraciones.

1. ¿Quién realiza el torque? En los casos donde la tolerancia fue excesiva y ya no lo es, Sr. Hanson dice que muy probablemente la explicación tiene que ver con las personas que realizan la preparación. El sujetador al que se someten



algunas partes puede distorsionar la precisión de la fabricación a detalle. Es probable que la preparación la realice alguien de una manera más delicada, mientras que la preparación más reciente fue hecha por una persona sujetando las piezas de manera más firme. Una solución simple a este problema sería una llave dinamométrica.

2. Piense dos veces antes de fresar de manera brusca. Varios talleres realizan sus prototipos de la misma forma, por medio de fresado con un cortador de 3% de pulgada. El peligro en esto es que el fresado induce un esfuerzo considerable. Andrew Toqi con frecuencia prefiere cable EDM para piezas con tolerancia delicada.

El Sr. Mattis afirma que "EDM es proceso menos brusco".

3. La calibración no es tan relevante como parece. Si un instrumento de medición está calibrado correctamente es una pregunta esencial solo cuando un gauge provee la validación de una característica precisa. A medida que pasa el tiempo, este es el caso de la mayoría de los procesos de fabricación.



En contraste, Andrew Toqi inspecciona de manera periódica cualquier característica de dos diferentes maneras, usando dos diferentes tipos de gauges. La validación proviene de encontrar la correlación entre dos medidas. Si la correlación no existe, significa que es tiempo de examinar uno o ambos gauges.



(PARTE SUPERIOR) Estos centros de maquinaria de cinco ejes son la adquisición más reciente del taller.

Gran parte de la experiencia que la compañía ha adquirido en manejar tolerancias limitadas proviene del trabajo de producción para la industria semiconductor. Estos accesorios de prueba de semiconductores requieren precisión de 0.0003 pulgadas.

El Sr. Mattis afirma que esta forma de medición ayuda a solucionar los puntos ciegos que son endémicos de la inspección de la fabricación. Él afirma que "Es parte de la naturaleza humana el cuestionar el gauge si nuestras medidas indican que la característica está fuera de las especificaciones; sin embargo no lo cuestionamos si obtenemos las buenas medidas que esperábamos". Andrew Toqi evita ambigüedades en la inspección, tomando medidas con diferentes gauges.

4. Evite el calor. Varias prácticas comunes de fabricación agregan calor a la pieza que se está trabajando. El equipo de trabajo de Andrew Toqi está acostumbrado a tener especial cuidado con esto.

Por ejemplo, en el taller se evita usar sujetadores magnéticos en los afiladores de superficie. Este tipo de sujetador es muy común en afiladores, aunque genera calor en la pieza. El calor puede ser capaz de incrementar las dimensiones más allá de la tolerancia que necesita el taller.

5. Experimente y baje el ritmo. Además de las consideraciones que se enlistaron previamente, el Sr. Hanson afirma que el taller depende en gran parte de experimentación.

(PARTE INFERIOR) Algunas de las piezas más antiguas y más precisas en el taller son estas rectificadoras.



Aquí se muestra otra pieza producida en la máquina de cinco ejes, primero en una versión inicial en aluminio (pieza a la derecha), después en la versión de producción en titanio (pieza a la izquierda). Sin importar que el accionador del explorador forme parte de un "brazo", este componente contiene una pieza; es una pieza del tipo de 3D de procesamiento computarizado.

En ciertos tipos de piezas recurrentes, el taller ha aprendido que una combinación de velocidad y una alimentación específica permiten un control más preciso. Las herramientas también son importantes. Los cortadores se han tenido que cambiar frecuentemente debido a que las orillas sin punta inducen más esfuerzo. El considerar el tiempo de vida adecuado herramienta es muy valioso.

Otro factor importante es la atmósfera cultural del taller. Andrew Toqi no está bajo presión, comparado con los típicos negocios de fabricación. La cultura tiene que estar dirigida a la atención y a la contemplación para que sus empleados puedan sentirse libres de planear y ser cuidadosos.

Irónicamente, la cultura estuvo un poco comprometida mientras que las partes del explorador de Marte estaban en proceso. Estas partes eran tan críticas que el personal de la NASA estuvo presente en varias ocasiones para vigilar la producción. La atención reforzaba lo valioso que era este trabajo y al mismo tiempo, la presencia indefinible de esta vigilancia constituía una forma diferente de esfuerzo inducido.



Para más información sobre 780108, ingrese el nombre de la compañía en newsline.com/780108 o llame al 414-421-9770.

Traducido por: Francis Guzmán
Carmen Pérez

Anexo 18
RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL BAREMO 1
AGOSTO 30, 2011

Descripción de la muestra

17 alumnos del VII semestre de la Lic. En Traducción
Plan 2006-2

Materia:

Introducción a la traducción especializada

Encargo:

Traducir texto sobre cámaras digitales

Procedimiento:

Los alumnos:

1er fase:

Realizaron la lectura del texto.

Elaboraron un esquema del texto.

Redactaron un resumen en inglés del contenido.

2da. Fase

Identificaron los términos del texto.

Elaboraron el glosario de los términos principales.

Elaboraron cinco fichas de vaciado sobre los términos que no encontraron su equivalente.

3er. Fase

Realizaron el primer borrador de la traducción (sin mantener el formato del original)

Se intercambiaron el primer borrador para ser revisado por sus compañeros

4ta. Fase

Una vez realizados los cambios sugeridos como resultado de la primera revisión, se intercambiaron de nuevo los textos traducidos. Estos fueron revisados por los mismos compañeros que realizaron la primera revisión.

Esta segunda revisión se realizó auxiliada por el baremo 1.

Nota:

A los alumnos se les pidió que incluyeran sus comentarios sobre la utilidad del baremo como revisores. Además, se les pidió que emitieran su juicio sobre la utilidad del baremo para mejorar su práctica traductora.

Resultados y comentarios que se obtuvieron de la aplicación del Baremo

Estudiante no. 1

RESULTADOS:

45/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores.**

1. Útil al realizar la revisión, ya que algunas veces no se toman en cuenta ciertos aspectos
2. Fue muy útil para calificar ya que así te das cuenta de como se sabe que una traducción es Buena. Tomar en cuenta factores que generalmente no tomamos en cuenta.
3. Me ayudo a llevar un patrón sobre cual basarme en la revisión. Pude ser más claro y objetivo en cuanto a la calidad del texto.
4. Como evaluador a mi me parece que este baremo es justo porque por cada sección tenemos un rango de opciones para calificar. De modo que puede ser una Buena traducción sin tener que ser excelente o pésima.

- **Como traductores en formación**

1. Es una manera de ser más estrictos con nuestro trabajo, además tomar en cuenta que no solo se trata de formato y puntuación, sino de información, comprensión, entre otras.
2. Personalmente creo que es de gran ayuda este tipo de calificar me di cuenta que necesito leer todo muy bien y checar errores de dedo.
3. El baremo me ayudó notar los puntos que tengo que verificar al momento de traducir. Ya tendré más cuidado en cada uno de los rubros que calificué hoy.
4. Me doy cuenta de los errores que tengo, aunque creo que son muchos los criterios tomados en cuenta y podían confundirse algunos.

Estudiante no. 2.

RESULTADOS:

41 /50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**

1. Es acertado a la hora de revisar.
2. El rango de opciones para calificar es de gran ayuda.
3. Este permite reconocer las habilidades mas destacadas del traductor.
4. Permite hacer observaciones resaltando los puntos a mejorar de quien es calificado.

- **Como traductores en formación.**

1. Es una herramienta que ayuda a identificar errores.
2. Se exagera la cantidad de criterios a evaluar.
3. Algunos de los criterios pueden causar confusión.
4. Con todo y sus errores creo que es una buena herramienta para evaluar.

Estudiante no. 3

RESULTADOS:

40/50.

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**
 1. Ayuda a ser mas objetivo.
 2. No lo considero necesario.
 3. La especificación esta de mas.
 4. Aun así ayuda a resaltar los principales criterios en una traducción.

- **Como traductores en formación.**
 1. El baremo saco a relucir mis errores.
 2. Los criterios de evaluación de redacción me fueron de gran ayuda.
 3. Creo que es una herramienta muy útil.
 4. Es una buena herramienta de evaluación.

Estudiante no. 4.

RESULTADO:

44/50

COMENRARIOS:

- **Como revisores:**
 1. El baremo es muy útil para evaluar.
 2. Resalta los diferentes aspectos a evaluar en una traducción.
 3. Es una herramienta muy ordenada.
 4. Lo considero efectivo.

- **Como traductores en formación:**
 1. Me parece una herramienta justa a la hora de evaluar.

2. Prefiero no ser evaluada de manera diferente.
3. Los aspectos a evaluar son excelentes.
4. Considero que la forma de evaluar del baremo es muy rígida.

Estudiante no. 5.

RESULTADOS:

41/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**
 1. Considero al baremo una buena herramienta para evaluar.
 2. Abarca los criterios más importantes en una traducción.
 3. Me parece de gran utilidad.
 4. Pienso que se enfoca en las áreas más importantes.
- **Como traductores en formación:**
 1. Resalto muchos errores que a simple vista no hubiera notado.
 2. Saca a relucir pequeños detalles que se dan al momento de traducir.
 3. Marca aspectos en los que hay que prestar mayor atención.
 4. Destaca los aspectos mas acertados de una traducción.

Estudiante no. 6.

RESULTADOS:

42/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**
 1. Ayuda a analizar de manera mas detenida los diferentes aspectos de una traducción.
 2. Facilita el trabajo de revisor.

3. Facilita evaluar incluso los aspectos más insignificantes.
 4. Considero esta herramienta útil.
- **Como traductores en formación:**
 1. Sirve para observar hasta el más mínimo detalle.
 2. Destaco lo mas acertado erróneo del trabajo.
 3. ayuda en la edición y corrección de la traducción.
 4. Lo considero la mejor herramienta de evolución.

Estudiante no. 7.

RESULTADOS:

43/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**
 1. Ayuda a mejorar la traducción.
 2. Se puede evaluar desde una perspectiva diferente.
 3. Es una muy buena opción para evaluar.
 4. La considero una herramienta interesante.

- **Como traductores en formación:**
 1. Esta herramienta motiva a incrementar tus habilidades.
 2. Destaca distintos aspectos en el texto.
 3. Resalta hasta el más mínimo error.
 4. Es una buena herramienta de evaluación.

Estudiante no. 8.

RESULTADOS:

42/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**

1. Es un método práctico.
2. Considero que es conciso.
3. Es un buen método de evaluación.
4. Creo que es una herramienta útil.

- **Como traductores en formación:**

1. Es de gran utilidad.
2. Lo considero un método acertado.
3. Se enfoca en los puntos débiles pero también resalta los mas fuertes.
4. Ayuda a hacer correcciones en las traducciones.

Estudiante no. 9.

RESULTADOS:

32/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**

1. Se enfoca en los principales errores.
2. Toma mucho tiempo para concretar la evaluación.
3. Nos muestra los aspectos más importantes a evaluar.
4. Lo considero una herramienta útil.

- **Como traductores en formación:**

1. Es un método completo y muy útil.
2. Abarca puntos de gran importancia a la hora de valorar.
3. Muestra los errores más evidentes y los que no son tan evidentes.
4. Es una gran herramienta de autoevaluación.

Estudiante no.10.

RESULTADOS:

45/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**
 1. Es una herramienta bastante útil.
 2. Tiene criterios de evaluación muy completos.
 3. Hace mas detallada la evaluación de la traducción.
 4. Considero que es una buena herramienta.

- **Como traductores en formación:**
 1. *no contestó

Estudiante no. 11.

RESULTADOS:

40/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**
 1. Me parece una herramienta excelente.
 2. Considero que se debe utilizar en todas las traducciones.
 3. Su utilización es sencilla.
 4. Facilita la retroalimentación.

- **Como traductores en formación:**
 1. Facilita la corrección de errores.
 2. Ayuda a revisar a fondo.
 3. Muestra específicamente cada detalle.
 4. Me parece una buena herramienta de evaluación.

Estudiante no. 12.

RESULTADOS:

42/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**

1. Es una herramienta útil.
2. Es una guía eficaz.
3. Hace más sencilla la evaluación de la traducción.
4. El baremo cumple su objetivo al momento de revisar.

- **Como traductores en formación:**

1. Es una herramienta muy útil.
2. Considero el baremo fácil de aplicar.
3. Facilita la identificación de errores.
4. Hace sencilla la corrección de la traducción.

Estudiante no. 13.

RESULTADOS:

40/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**

1. Es una herramienta de evaluación muy buena.
2. La considero aplicable en todos los tipos de traducción.
3. Facilita la identificación de errores.
4. Es práctica y fácil de aplicar.

- **Como traductores en formación:**

1. El baremo es una herramienta útil.
2. Considero que la revisión se lleva acabo de una manera más lenta al aplicar al baremo.
3. Evalúa de manera meticulosa y reflexiva.
4. Resalta todos los errores que se encuentran en el texto.

Estudiante no. 14.

RESULTADOS:

43/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**

1. Refleja de una manera muy eficiente los errores.
2. Lo considero una buena herramienta de evaluación

- **Como traductores en formación:**

1. *No contestó

Estudiante no. 15.

RESULTADOS:

39/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**

1. El baremo es una herramienta de gran utilidad.
2. Es eficiente a la hora de calificar.
3. Toma en cuenta factores que generalmente no se les da importancia.
4. Gracias al baremo puedes llegar a la conclusión de si una traducción es buena o no.

- **Como traductores en formación:**

1. Considero el baremo de gran ayuda.
2. Es un método eficiente para calificar traducciones.
3. Para que el baremo sea eficiente es necesario leer detenidamente la traducción a revisar.
4. Permite localizar errores de dedo.

Estudiante no. 16.

RESULTADOS:

34/50

COMENTARIOS:

- **Como revisores:**

1. Es una herramienta muy completa.
2. Abarca los criterios de evaluación más importantes.
3. La opción de comentarios me pareció de lo mejor.
4. Considero que es una herramienta eficiente.

- **Como traductores en formación:**

1. Es una herramienta muy completa.
2. Abarca los criterios más importantes.
3. Ayuda a mejorar en el ejercicio de la traducción.
4. Es una buena herramienta de autoevaluación.

Estudiante no. 17.

RESULTADOS:

27/50

COMENTARIOS:

- **Como revisor:**

1. Considero que es una herramienta útil al realizar la traducción.
 2. Resalta errores que en ocasiones no se toman en cuenta.
- **Como traductor en formación:**
 1. Considero al baremo una herramienta de evaluación estricta.
 2. Toma en cuenta muchos aspectos a evaluar en la traducción.
 3. Es una herramienta muy completa ya que toma en cuenta desde el formato y puntuación, hasta la información y comprensión.

Anexo 18

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL BAREMO 2

Septiembre, 2011

Descripción de alumnos

18 alumnos del VII semestre de la Lic. En Traducción

Plan 2006-2

Materia:

Introducción a la traducción especializada

Encargo:

Nondestructive Testing

Procedimiento:

Los alumnos:

1er fase:

Realizaron la lectura del texto

Elaboraron un esquema del texto

Redactaron un resumen en inglés del contenido

2da. Fase

Identificaron los términos del texto

Elaboraron el glosario

Elaboraron cinco fichas de vaciado sobre los términos que no encontraron su equivalente.

3er. Fase

Realizaron el primer borrador de la traducción, sin mantener el formato del original. Se intercambiaron el primer borrador para ser revisado por sus compañeros.

4ta. Fase

Una vez realizados los cambios sugeridos como resultado de la primera revisión, se intercambiaron de nuevo los textos traducidos. Estos fueron revisados por los mismos compañeros que realizaron la primera revisión.

Esta segunda revisión se realizó auxiliada por el baremo 2.

Nota:

A los alumnos se les pidió incluyeran sus comentarios sobre la utilidad del baremo como revisores comparando éste con el anterior. Además, se les solicitó emitieran su juicio sobre la traducción que evaluaron.

Resultados y comentarios que se obtuvieron de la aplicación del Baremo 2.

Estudiante no. 1

Resultados:

Gramática 27/30

Sentido 9/9

Transmisión del sentido 13/15

Total 49/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

Comparándolo con el otro baremo, el pasado fue más fragmentado, más fácil de dividir para calificar la traducción.

- **Opinión sobre la traducción**

Fue una buena traducción ya que manejó bien las expresiones haciéndolo menos literal o forzado hacienda buen uso de los términos.

Estudiante no. 2

Resultados:

Gramática 28/30

Sentido 9/9

Transmisión del sentido 15/15

Total 52/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**
- Este baremos es un poco más claro en cuanto a lo que se quiere evaluar, sin embargo, le hace falta tener en cuenta la terminología pues puede que en cualquier traducción no se utilicen bien los términos, podría decirse, especializados.
 - A comparación del otro baremo este no tiene alguna categoría para calificar la terminología ni el formato del texto.
- **Opinión sobre la traducción**
 - A pesar de algunos errores con el uso de la terminología, la traducción está bien redactada y suena natural al momento de leerla. Solo tiene que poner más atención con la concordancia de número.

Estudiante no. 3

Resultados:

Gramática 30/30

Sentido 9/9

Transmisión del sentido 15/15

Total 54/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**
 - El uso del baremo me facilitó la revisión de la traducción, ya que es muy claro. Me ayudó a analizar de manera más detallada la traducción.
 - Me parece que este es más específico que el otro aunque es de gran ayuda

- **Opinión sobre la traducción**
 - La traducción en general fue buena. Estuvo bien modulada y natural.

Estudiante no. 4

Resultados:

Gramática 26/30

Sentido 8/9

Transmisión del sentido 15/15

Total 49/54

- **Como revisores 1**
 - Este baremo fue mucho más claro y sencillo que el anterior. Explica mejor los factores que debemos tomar en cuenta al revisar la traducción. La organización es muy simple y más fácil de utilizar.
 - Fue más sencillo trabajar con este baremo que con el primero. Este es más directo y fácil de entender. La clasificación de los factores a calificar es más concreta.

- **Opinión sobre la traducción**

La traducción en si es muy buena, hubo coherencia, buen registro y buena redacción. Por otro lado existieron pequeños errores de número y

algunas palabras que pudieran mejorar. Sin embargo al final todo tuvo sentido completo.

Estudiante no. 5

Resultados:

Gramática 25/30

Sentido 9/9

Transmisión del sentido 15/15

Total 49/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

- Este baremo me pareció realista y justo ya que toma en cuenta los aspectos que realmente uno como revisor debe tomar en cuenta a la hora de evaluar, sin embargo es un poco enredoso a la hora de tener que decidir si tal categoría merecía un dos o un tres, por ejemplo en los casos en los que había solo una falla para determinada categoría; ¿Era justo rebajarlo a 2? o ¿Era un error insignificante que merecía un tres? En ese sentido me tardaba en decidir ya que en varias ocasiones creo que debía existir un punto intermedio.
- Comparado con el pasado, este baremo me parece más general y condensado en cuanto a los aspectos a considerar para hacer una buena revisión. El rango que propone es muy estricto y a veces se presta a ambigüedades.

- **Opinión sobre la traducción**

Es una buena traducción. La traductora trato de reexpresar muchas oraciones como una instrucción y eso la llevo a usar pronombres lo cual

en lo personal hubiera preferido cambiar por voz pasiva para no dirigir el mensaje a nadie en específico.

Estudiante no. 6

Resultados:

Gramática 26/30

Sentido 8/9

Transmisión del sentido 15/15

Total 49/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**
 - Este baremo es útil, sin embargo pienso que es mejor el que usamos en la traducción pasada.
 - Este baremo esta completo aunque es un poco confuso a la hora de evaluar.

- **Opinión sobre la traducción**
 - En general fue una buena traducción. El traductor tiene un poco de problemas con la puntuación.

Estudiante no. 7

Resultados:

Gramática 27/30

Sentido 8/9

Transmisión del sentido 13/15

Total 48/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

- Como revisor me sentí muy bien, ya que la traducción me pareció muy buena y en general solo hice sugerencias, marque errores de dedo, y unas cuantas palabras que no estaban traducidas como se había acordado en el glosario.

- Este baremo me parece más útil que el anterior ya que este es más conciso y facilita identificar las partes a evaluar.

- **Opinión sobre la traducción**

- En lo que respecta a la traducción, existieron en ella errores de puntuación que conllevaban a una cohesión poco entendible. También existieron términos mal utilizados.

Estudiante no. 8

Resultados:

Gramática 28/30

Sentido 9/9

Transmisión del sentido 15/15

Total 52/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores 1**

Como revisor me ha servido para resalta mas errores a la vista, estar al pendiente de cada detalle y dividir por sectores dichos errores. De la revisión general del texto a la revisión detallada con el baremo, es una manera de complementar ambos para poder calificar de manera adecuada la traducción.

- Esta es una manera más detallada de calificar traducciones aunque siento que debería ser aún más específica.
- **Opinión sobre la traducción**
La traducción se apega al original y aun que a veces el registro varía en algunas frases no disminuye su calidad.

Estudiante no. 9

Resultados:

Gramática 27/30

Sentido 5/9

Transmisión del sentido 15/15

Total 47/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

Este baremo es muy bueno, pero creo que contiene mucha información y requiere más tiempo para usarlo correctamente. Creo que le hace falta una opción para calificar la ortografía.

Estudiante no. 10

Resultados:

Gramática 24/30

Sentido 9/9

Transmisión del sentido 14/15

Total 47/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

Este baremo me gusto más, tenía los errores más comunes de la traducción, es concreto, conciso, y va directo a lo que queremos y buscamos evitar en una traducción de buena calidad, es útil para el revisor y el traductor ya que marca los errores en los que más incidió.

Estudiante no. 11

Resultados:

Gramática 19/30

Sentido 8/9

Transmisión del sentido 10/15

Total 37/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

Un baremo justo. Simple, para poder, valga la redundancia, simplificar la complejidad que conlleva revisar traducciones.

Estudiante no. 12

Resultados:

Gramática 29/30

Sentido 9/9

Transmisión del sentido 14/15

Total 51/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

Este baremo me pareció muy útil. Es muy específico en cuanto a lo que tenemos que revisar, y los parámetros que debemos tomar en cuenta. Me sirvió para resaltarle a mi compañero algunos puntos que debía revisar, y tener cuidado. Me parecen muy interesantes los puntos que nos pide revisar, ya que son los puntos clave que debemos cuidar en una traducción.

Estudiante no. 13

Resultados:

Gramática 23/30

Sentido 7/9

Transmisión del sentido 10/15

Total 40/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

Es una manera muy fría de evaluar una traducción. Aún necesita afinarse bastante.

Estudiante no. 14

Resultados:

Gramática 19/30

Sentido 7/9

Transmisión del sentido 9/15

Total 35/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

Este baremo fue mucho más claro y sencillo que el anterior. Explica mejor los factores que debemos tomar en cuenta al revisar la traducción. La organización es muy simple y más fácil de utilizar.

Estudiante no. 15

Resultados:

Gramática 24/30

Sentido 8/9

Transmisión del sentido 12/15

Total 44/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

Me pareció más útil y objetivo a esto me refiero con precisión con lo que tenemos que poner atención. Y en lo que se basarían para calificarnos.

Estudiante no. 16

Resultados:

Gramática 27/30

Sentido 5/9

Transmisión del sentido 15/15

Total 47/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

Este baremo es muy bueno, pero creo que contiene mucha información y requiere más tiempo para usarlo correctamente. Creo que le hace falta una opción para calificar la ortografía.

Estudiante no. 17**Resultados:**

Gramática 28/30

Sentido 9/9

Transmisión del sentido 13/15

Total 50/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

Este baremo es mas especifico en los problemas de evaluación.

Estudiante no. 18**Resultados:**

Gramática 28/30

Sentido 8/9

Transmisión del sentido 15/15

Total 51/54

COMENTARIOS:

- **Como revisores**

Este baremo es más fácil y claro de seguir por que te proporciona puntos específicos en los cuales enfocarte.

- **Opinión sobre la traducción**

La traducción en general es adecuada aunque algunas frases sonaban un poco forzadas.

Anexo 20

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL BAREMO 3
NOVIEMBRE, 2011

Descripción de la muestra

17 alumnos del VII semestre de la Lic. En Traducción
Plan 2006-2

Materia:

Introducción a la traducción especializada

Encargo:

Other Worldly Precision

Procedimiento:

1ra. Fase:

Antes de la conformación de los equipos, se les pidió a los estudiantes que realizaran las siguientes actividades con el fin de asegurar la comprensión del texto:

a) La lectura del texto; b) la elaboración de un esquema del texto; y c) la redacción de un resumen en **español** del contenido.

2da. Fase

En esta fase se les pidió a los estudiantes que conformaran los equipos y procedieran a la identificación y análisis de los términos propios del tema. Lo anterior se llevó a cabo a través de los siguientes pasos:

a) Identificación de los términos del texto; b) elaboración de un glosario con los términos que se identificaron; c) elaboración, por cada uno de los miembros del equipo, de cinco fichas de vaciado de los términos para los cuales no encontraron su equivalente, ni en diccionarios, ni en textos paralelos; d) revisión del glosario como actividad grupal, con el fin de contar con un glosario unificado.

3ra. Fase

Para esta fase se les pidió a los equipos que se dividieran el texto. Los estudiantes realizaron el primer borrador de la su sección de la traducción, sin tener que mantener el formato del original. Para la revisión del primer borrador de la traducción, los estudiantes integraron el documento y lo intercambiaron con otro equipo, aún sin utilizar el baremo. Durante esta revisión se les pidió que todos los integrantes de los equipos revisaran la traducción y sólo anotaran en el documento sus sugerencias para mejorarlo.

4ta. Fase

Esta fase se llevó a cabo como la anterior, siendo la única diferencia el que los estudiantes llevaron a cabo la segunda revisión en equipo y auxiliados por el baremo 3. Este baremo cuenta con una tabla en donde los revisores deben anotar el puntaje que le dieron a cada rubro y además justificar su decisión. Así mismo, se les pidió que expresaran su opinión sobre la utilidad del baremo como revisores y que ésta incluyera una comparación con los otros dos baremos.

Resultados y comentarios que se obtuvieron de la aplicación del Baremo 3.

Estudiante no. 1

Resultados

Meaning 28/30pts

Hay pequeñas alteraciones en el significado.

Target Language 28/30pts

Mantiene un estilo adecuado, aunque existen algunos errores menores.

Vocaburaly 15/15pts

La traduccion de términos se aplicó de manera adecuada.

Functional and Textual Equivalence 15/15pts

Tuvo un muy buen análisis textual y una aplicación con excelentes resultados.

Revision Process 5/10pts

Total points: 91/100

Comentarios:

Considero que este baremo es el mejor porque podemos evaluar cada uno de los conceptos con que debe contar toda traducción.

Estudiante no. 2**Resultados**Meaning 28/30pts

Tuvo errores leves de sentido, el más notable ocurrió en el título.

Target Language 29/30pts

La traducción está bastante entendible pero se utilizó en contadas ocasiones la voz pasiva y los adverbios en terminación mente

Vocabulary 14/15 pts

El traductor utilizó el vocabulario adecuado, a excepción de algunos términos que no concuerdan con el glosario.

Functional and Textual Equivalence 15/15 pts

Se transmite el objetivo principal del texto.

Revision process 5/10pts

Hace falta pulirlo y terminarlo por completo.

Total points: 91/100

Comentarios :

Este baremo fue muy fácil de usar muy entendible y práctico, porque éste abarca lo necesario para evaluar una traducción además que la escala se puede utilizar a criterio del traductor.

Estudiante no. 3**Resultados:**Meaning 30/30 pts

Esta muy bien el significado de la traducción, solo falta pulirla mas.

Target language 28/30pts

Hay unas partes que se quedaron en voz pasiva lo cual en español no es correcto.

Vocabulary 15/15

Términos y palabras bien empleadas en todo el texto.

Functional and textual equivalence 14/15

Cumple todos los requisitos pero como lo mencione anteriormente solo falta pulirla.

Revision process 5/10

Total points: 92/100

Comentarios :

Me gusto más esta rúbrica, ya que ésta me parece que está más completa. Me ayudó mucho de que estuviera detallada la información ya que hizo mas rápido y completo mi trabajo como revisor.

Estudiante no. 4

Resultados:

Meaning 26/30

La traducción si refleja lo que se expreso en el texto original aunque se pueden observar pequeños detalles que la alteran.

Target language 25/30

El texto fluye y se lee natural aunque ciertas frases no del todo.

Vocabulary 13/15

Esta adecuado pero algunos términos podrían mejorarse.

Functional and textual equivalence 12/15

La traducción se aproxima a la original parcialmente.

Revision process 2/10

La traducción no está terminada, por lo que asumo no fue revisada adecuadamente.

Total points: 78/100

Comentarios :

Esta rúbrica es mucho más descriptiva que las anteriores aunque creo que se debe trabajar en el formato en donde se dan los detalles, en comparación con las anteriores me ha gustado más la segunda ya que con ella me he sentido más cómoda.

Estudiante no. 5

Resultados:

Meaning 28/30pts

El significado es el mismo, no varía pero hay estructuras en las que falta naturalidad para explicar mejor lo que se quiere decir.

Target language 25/30pts

La sintaxis obstaculiza el ritmo natural de la lectura en algunos aspectos.

Vocabulary 14/15pts

Los términos fueron adecuados por la unificación del glosario excepto uno que creo que se podría mejorar.

Functional and textual equivalence 13/15pts

El texto informa y explica, pero no puede considerarse que de la misma manera porque falta naturalidad en algunas de sus expresiones.

Revision process 5/10

Hubo errores que se podrían arreglar con mayores revisiones del borrador.

Total Points: 85/100

Comentarios :

Me pareció bien lo de los comentarios para justificar las calificaciones sin embargo sigue sin encantarme la idea de revisar con los baremos porque me gusta más revisar con papel y ahí mismo en la traducción escribir mis

observaciones. No descarto que los descriptores sean atinados para darnos la idea del aspecto que se califica pero todo esto lo podemos simplificar revisando en borrador.

Estudiante no. 6

Resultados:

Meaning 25/30

En el último párrafo hay una oración que se tiene que reescribir.

Target language 20/30

Algunas estructuras tienen que reescribirse.

Vocabulary 10/15

Hay palabras que suenan muy traducidas.

Functional and textual equivalence 13/15

Si se entiende y se transmite el mensaje.

Revision process 5/10

Borrador final.

Total points: 73/100

Comentarios :

Este baremo es más sencillo ya que explica como calificar cada categoría.

Estudiante no. 7

Resultados:

Meaning 28/30pts

En todos los párrafos logro captar la idea y transmitirla. Sólo hubo un error en un párrafo y complicaciones en otros.

Target language 28/30pts

Utilizó un muy buen vocabulario. Logro mantener un mismo registro mas sin embargo hay oraciones que son un poco confusas.

Vocabulary 15/15

El vocabulario fue el adecuado al tipo de texto. No es tan especializado ni tan general

Functional and textual equivalence 13/15pts

Mantiene el mensaje que se intenta transmitir sin embargo le falta un poco de revisión en los detalles.

Revision process 8/10

Es un muy buen borrador solo falta un poco de revisión en los detalles.

Total points: 92/100

Comentarios :

Me pareció un baremo muy útil, las especificaciones que se dan aquí son mejores, este es un baremo más estricto, este baremo da la oportunidad de revisar detenidamente la traducción y especificar los detalles a revisar.

Estudiante no. 8

Resultados:

Meaning 28/30

Se omiten una o dos palabras pero se refleja el sentido del original

Target language 25/30

Existen expresiones que resultan poco naturales sin embargo no suenan totalmente literales.

Vocabulary 15/15

Utilizó todos los términos acordados en el glosario.

Functional and textual equivalence 15/15

Cumple con la función.

Revision process 5/10

Algunos cambios o sugerencias sin importancia mayor.

Total points: 91/100

Comentarios :

La manera de proporcionar puntaje a la traducción me parece más adecuada. Las rubricas explican bien la manera de calificar por secciones sin embargo se debería utilizar al revisar un borrador o versión final.

Estudiante no. 9

Resultados:

Meaning 30/30 pts

Tiene el mismo sentido.

Target language 28/30 pts

Tiene algunos errores en un par de enunciados, pero la mayoría esta bien.

Vocabulary 15/15 pts

Hizo uso apropiado de la terminología.

Functional and textual equivalence 15/15 pts

Expresa exactamente lo mismo que el original.

Revision process 5/10 pts

Primer borrador

Total points: 93/100

Comentarios :

Es una muy buena herramienta para evaluar traducciones y es aun mejor que los baremos anteriores.

Estudiante no. 10

Resultados:

Meaning 23/30 pts

Casi no se produjeron alteraciones pero algunas cosas se podrían cambiar para dar un mejor sentido.

Target language 20/30 pts

Algunas partes del texto me parecieron muy literales.

Vocabulary 10/15 pts

Algunos errores en la terminología y algunos términos que se pudieran cambiar.

Functional and textual equivalence 13/15 pts

Algunas expresiones se podrían cambiar para dar un mejor sentido.

Revision process 8/10 pts

Necesita varios cambios.

Total points 74 pts

Comentarios :

Creo que este baremo funciona para revisar las traducciones aunque se podría combinar con el anterior para obtener mejores resultados.

Estudiante no. 11

Resultados

Meaning 20/30 pts

En esta traducción hubo falta de sentido en algunas oraciones.

Target language 20/30 pts

Hay que revisar el sentido y la ortografía.

Vocabulary 10/15 pts

Al parecer se realizó demasiado de prisa y por eso existen algunos errores.

Functional and textual equivalence 8/15 pts

Hay que entender más el contexto, modular las oraciones y corregir la ortografía.

Revisión process 5/10pts

Primer borrador.

Total points: 63/100

Comentarios :

Es muy fácil de usar y está muy bien explicado lo que lo hace muy conveniente.

Estudiante no. 12

Resultados:Meaning 23/30 pts

Hay dos errores que tienen un sentido distinto al original.

Target language 25/30 pts

Algunas oraciones se sienten forzadas, tal vez buscando sinónimos puedan lograr su naturalidad.

Vocabulary 15/15 pts

Aunque utilizaron la mayor parte del vocabulario, es notorio cuanto cambian piezas por partes o viceversa.

Functional and textual equivalence 13/15 pts

Debe haber algunos cambios en el texto para lograr este objetivo.

Revisión process 8/10pts

Les falta pulir su traducción, hay muchos errores de máquina y ortográficos.

Total points: 84/100**Comentarios :**

Este ha sido el baremo más específico la hora de calificar, te da una visión amplia de qué hay que tomar en cuenta.

Estudiante 13**Resultados:**Meaning 27/30 pts

Minor alterations in meaning.

Target language 27/30 pts

Although the style is adequate, there are a few awkward expressions.

Vocabulary 12/15 pts

Some terms are wrong, such as: actuator and gear teeth.

Functional and textual equivalence 13/15 pts

The translation reveals problems in textual analysis.

Revisión process 6/10pts

Many words are [sic] misspelling, due to the minimal revision.

Total points: 85/100

Comments:

The use of this rubric is adequate because the classification of the grades is clear. And also you can grade the translation in [sic] a adequate way.

Estudiante 14

Resultados:

Meaning 25/30 pts

Tiene algunos errores como por ejemplo: "El explorador curioso" en vez de "El explorador Curiosity o Curiosidad".

Target language 28/30 pts

Está muy bien redactado, se percibe como un texto original y no una traducción. Los errores de traducción son mínimos.

Vocabulary 10/15 pts

Hay solo unos cuantos errores, pero son subjetivos, como traducir "parte" por "part", en vez de pieza.

Functional and textual equivalence 15/15 pts

Test purpose completed.

Revisión process 8/10pts

Parece que lo revisaron en varias ocasiones, los errores son mínimos.

Total points: 86/100

Comentarios :

Un poco más específico que el anterior, y por lo tanto mas preciso. Mecanizando el proceso se convertiría en una forma efectiva de revisar.

Estudiante 15

Resultados:

Meaning 27/30 pts

Conversiones mal hechas.

Target language 25/30 pts

Había varias oraciones que no se leían muy natural y confundían.

Vocabulary 13/15 pts

No había concordancia en algunas medidas. Algunos términos combinados.

Functional and textual equivalence 10/15 pts

Conversiones mal hechas.

Revisión process 8/10pts

Falta modulación, uso innecesario de paréntesis.

Total points: 83/100

Comentarios :

De todos los baremos que hemos usado, éste es el más completo.

Estudiante no. 16

Resultados:

Meaning 20/30 pts

Le falta texto en algunos márgenes y hay unos falsos sentidos.

Target language 23/30 pts

Mucha voz pasiva y la estructura y puntuación igual que en inglés.

Vocabulary 10/15 pts

No homologaron terminología y no usaron los términos del glosario.

Functional and textual equivalence 13/15 pts

Si cumple con el propósito del texto a excepción de los falsos sentidos.

Revisión process 5/10pts

Faltó trabajo en equipo para revisar.

Total points: 71/100

Comentarios :

Es fácil de usar y evalúa de manera objetiva tomando en cuenta puntos importantes que podrían pasar desapercibidos.

Anexo 21

Revisor_____

Traductor_____

Fecha_____

Baremo # 2

COMMENTARIOS		PTS.
I.	Significado	
II	Lengua Meta	
III	Vocabulario	
IV	Ortografia	
V	Equivalencia Funcional y Textual	
VI	Proceso de Revisión	
	TOTAL DE PUNTOS	

Comentarios sobre el uso del baremo.
