

LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Lic. Johanna Reyes Malca, UNMSM.

Código único de ponencia: 30

**TÍTULO DE LA PONENCIA: LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE
TRADUCTORES**

AUTOR:

Lic. Johanna Reyes Malca

E.A.P. de Lingüística, Facultad de Letras, Universidad

Nacional Mayor de San Marcos.

Lima, Perú.

CÓDIGO DE PONENCIA:

30

LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Lic. Johanna Reyes Malca, UNMSM.

Código único de ponencia: 30

LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Lic. Johanna Reyes Malca

EAP de Lingüística, Facultad de Letras, Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Lima, Perú.

La evaluación constituye todavía en nuestros tiempos y en muchos escenarios educativos, un dolor de cabeza no solo para evaluados sino también para evaluadores. Así lo reconocíamos el 2010 durante nuestra participación en el V Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación, cuando nos avocábamos a reflexionar sobre cuán importante pero a la vez controversial resulta la evaluación, pues “suele alterar estados de ánimo y generar situaciones de estrés y ansiedad... La evaluación se torna como una fase decisiva que nos permite no sólo determinar si el estudiante aprueba o no el curso sino también, cumplir con requisitos formales exigidos por las instituciones de enseñanza en las que laboramos”. (Reyes, 2010)ⁱ. Es evidente que la situación deviene más alarmante, al reconocer, a nuestro pesar, que aún hay algunos espacios educativos en los que la evaluación incluso puede ser un mecanismo de control y/o amedrentamiento del docente hacia los estudiantes, hasta llegar a ser punitivo. Se trata de un sistema clásico de heteroevaluación, asimétrico, jerarquizado, en el que el poder recae en uno de los lados, el evaluador (docente o jurado). Hay otros momentos en los que el docente puede jugarse su permanencia en la institución educativa de acuerdo al número de estudiantes que aprueba o desaprueba la signatura que dicta. Esto es realmente lamentable. Estas situaciones extremas deben evitarse, generando sistemas de evaluación más flexibles,

más amigables, más motivadores, más inclusivos y abiertos a la crítica, al perfeccionamiento, a la participación del otro extremo, del evaluado, pues es finalmente éste el que se somete al proceso y en el que se verificará si los aprendizajes se internalizaron o no. Un estudiante que es invitado a proponer mecanismos para su propia evaluación, se sentirá evidentemente más cómodo con ésta. Aquí jugamos nuestro rol de docente acompañante para determinar si la actividad propuesta por el estudiante es válida o finalmente para ajustarla y rediseñarla según nuestros objetivos de evaluación, pero el fin principal de hacer participar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, ya se cumplió. Esto lo obligará, después de varios intentos, definitivamente, a reflexionar de manera crítica sobre cómo puede aprender mejor, y quien más adecuado que él que conoce su propia realidad para decírnoslo a los profesores que lo guiamos en su proceso de aprendizaje. En este sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje cumple su real función cíclica, al involucrar de manera continua al evaluado y al evaluador, ambos aprendiendo, el uno del otro.

La gran mayoría de estudiantes, a todo nivel, siente que no es escuchado, especialmente cuando es evaluado. Al rendir evaluaciones tradicionalmente no reciben el comentario o la retroalimentación que necesitan para mejorar, y en casos extremos, muchas evaluaciones ni siquiera son devueltas. La evaluación se convierte en un momento indeseable para el estudiante que siempre quisiera evadir. Cuando la evaluación debiera ser concebida de una manera totalmente opuesta, como elemento de apoyo al estudiante en su proceso de aprendizaje, y no como obstáculo. Los docentes debiéramos utilizarla para mejorar este proceso, para reorientarlo en beneficio de nuestros estudiantes.

“Toda acción evaluativa es una forma particular de intervención en la realidad que forma parte muy importante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto debe concebirse como un proceso de diálogo, que promueva la participación activa de todos los implicados en el proceso; es decir, producir información útil especialmente para los destinatarios del proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciéndolo e incorporando las lecciones de la experiencia.”ⁱⁱ

Otro aspecto a notar en lo que a evaluación se refiere es que, a este nivel, ha trascendido ya el ámbito meramente educativo, para convertirse en tema de discusión en espacios económicos, sociopolíticos, e incluso gubernamentales. Así lo reconoce Ramírez (2009):

“El tema de la evaluación de los aprendizajes, por sus implicaciones en el desarrollo educativo de una generación, localidad o país, se ha vuelto recurrente en escenarios económicos, sociales, políticos y, por antonomasia, ha tomado mayor significación en la misma institución educativa. En el ámbito económico por la pertinencia de la propuesta educativa frente al desarrollo productivo de las personas y las poblaciones; en lo social, por la formación de los diversos actores que deben asegurar la configuración de su propio tejido organizacional y en el político por los desafíos de consolidación de un Estado plenamente democrático”.ⁱⁱⁱ

Las instituciones de educación superior son las llamadas a fomentar pues, una evaluación cuya calidad se incremente cada vez más y se ajuste a los requerimientos del sistema globalizado mundial en el que vivimos.

Es en este sentido que, en los últimos años identificamos claros intentos por cambiar de rumbo y promover una evaluación razonada, consciente, “centrada en la explicación de los criterios, preocupada por los procesos, orientada al aprendizaje, de carácter colaborativo y preocupada también por los principales aprendizajes a través de tareas auténticas y con posibilidad de retroalimentación eficaz que suponga posibilidad de cambio o mejora “. (Fernández, 2011)^{iv}. Esto es totalmente justo y necesario, e involucra fundamentalmente un cambio a nivel macro, orientado a que nuestra cultura tradicional de la evaluación varíe sobre todo en nuestra concepción de aprendizaje y del papel que juega la evaluación en la consecución del mismo. Es evidente que esta nueva visión obedece a factores externos. Vivimos la vorágine de una sociedad del conocimiento que muta constantemente, caracterizada por la abundancia de información que deviene obsoleta rápidamente. Ello nos genera la necesidad ineludible de enfrentarla, sistematizándola con el fin de apropiarnos de ella, lo que hace que seamos capaces de desarrollar una serie de competencias que nos permitan tomar y dejar, conocer y guardar solo lo relevante, armar y desarmar, crear y recrear, etc., es decir tenemos que prepararnos para ser parte de un mundo cambiante, dialéctico, con fundamento constructivista, donde afectamos y somos afectados, cambiamos y generamos cambio, entramos pues en una situación de constante movimiento. Nuestro sistema de aprehensión está siempre alerta, activo y ávido de seguir conociendo. Nuestros estudiantes ya no son más pasivos, son los forjadores de sus propios destinos, son los protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, y a eso debemos apuntar, a hacerlos cada vez más autónomos en su desarrollo profesional.

Esta situación era ya reconocida en el último Congreso del 2010 al concordar con Bordas y Cabrera (2001) en que la evaluación deviene en un elemento dinamizador, en el que se dan relaciones interactivas y circulares que se retroalimentan entre sí y que permiten a estudiantes y docentes reorientar determinados aspectos del desarrollo educativo en el que están inmersos.

Es así que la evaluación se va posicionando como una evaluación “auténtica”, “lineal”, orientada a que el estudiante vaya adquiriendo un rol más protagónico en el proceso valorativo al que se somete y que el docente cumpla un real rol de acompañante, de guía. Aquí el enfoque por competencias cobra vital importancia al considerar a la evaluación como el proceso que busca recoger y analizar información válida y confiable para emitir juicios de valor que permitan, a su vez, tomar decisiones pertinentes y oportunas que nos permitan intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de corregirlo y mejorarlo. En nuestros tiempos, hablamos del desarrollo de tres tipos de competencias que se integran entre sí para desarrollar una tarea específica y estas son: saber conocer, saber hacer y saber ser. Es decir, el mundo contemporáneo nos exige no solo el desarrollo de nuestro lado cognoscitivo y racional sino también del aspecto motor y actitudinal, dentro de un marco ético y profesional.

La evaluación, así concebida especialmente en educación superior, proporciona valiosas herramientas al estudiante para lograr el desarrollo óptimo de sus aprendizajes que le permitan desempeñarse con autonomía. Son las instituciones que forman profesionales las que deben promover urgentemente una formación real, válida para el

mercado, alineada con lo que se vive afuera, pero sin descuidar la parte ética y moral del ser humano en el ejercicio de su ser social y profesional.

“Las universidades deben, progresivamente y al ritmo que la situación del momento requiera, adaptarse a las necesidades y expectativas sociales, por lo que a la hora de ser evaluadas se ha de tener en cuenta que una de sus funciones consiste en formar profesionales que se adapten a las demandas del mercado”.^v

En este marco de situaciones variantes, de presiones, económicas, políticas, sociales, de necesidad de formar seres humanos no sólo competentes y autónomos, sino también éticos, la formación profesional impartida por las instituciones educativas de nivel superior, juega un papel preponderante, y la formación de traductores no escapa a ella. Dentro de esta formación, la evaluación es una etapa vital.

Nosotros, como formadores de traductores a nivel superior, somos conscientes que se hace cada vez más necesario que nuestras evaluaciones simulen situaciones reales de la vida profesional de los estudiantes a quienes formamos. A nuestro humilde parecer, nuestro objetivo como docentes formadores de traductores radica en promover, en nuestros estudiantes, las competencias más pertinentes y proporcionarles las herramientas más adecuadas, con el fin de que hagan frente a los retos que les plantea la vida profesional. Es aquí donde se enmarca nuestra propuesta del uso de rúbricas de evaluación que permitan al estudiante de traducción conocer anticipadamente cómo va a ser evaluado, de modo que él mismo, pueda conducir mejor su propio proceso de

aprendizaje, con lo cual estaríamos consiguiendo formar estudiantes cada vez más autónomos, que es finalmente lo que buscamos.

Muchos estudiantes afirman manifiestamente que es difícil mejorar cuando no hay comentarios a sus evaluaciones o estos resultan ser incomprensibles, insuficientes y/o desvinculados de la realidad. (Reyes, 2013-2014^{vi}). En la actualidad en que vivimos, en un mundo donde la información es fundamental para conocer, para aprehender e internalizar, resulta totalmente descontextualizado, no informar o informar deficientemente sobre los resultados de una evaluación (retroalimentación), así como no poder o no “desear” dar a conocer, con anterioridad, a aquellos que se someten a una evaluación, sea del tipo que fuere, cómo van a ser evaluados, cuál va a ser el peso de cada aspecto que se evaluará, qué criterios se usan para su evaluación, entre otros aspectos de vital importancia para el éxito de esta etapa. En muchos casos, tradicionalmente, los evaluadores evaden este parte del proceso de evaluación, por considerarla innecesaria e irrelevante, podrían estimar que lo principal en sí es la prueba, el test en físico, el producto, como tal. En otras circunstancias, simplemente lo hacen porque desconocen cómo plantear la evaluación dentro de un sistema de competencias. Finalmente se da el caso que consideramos, cada vez más reducido, en que la evaluación podría usarse ex profeso como una forma de mantener al estudiante en zozobra, asustado y de este modo hacerlo condescendiente con el sistema de educación que se le impone.

La evaluación que promueve el uso de rúbricas, llamadas también matrices escalas o tablas de valoración, plantea un panorama de evaluación abierto, amigable, informativo,

que acompaña al evaluado en su proceso, y al cual puede recurrir cuantas veces desee con el afán de mejorar su performance.

Consideramos que emplear rúbricas para evaluar las traducciones de nuestros estudiantes de pregrado constituiría un gran acierto no sólo por lo expuesto líneas arriba respecto de la evaluación en tiempos modernos, sino especialmente porque lo prepararía eficientemente para enfrentarse a un mundo laboral cada vez más exigente.

Nuestro objetivo principal es contribuir con la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción en el pregrado, unido a nuestro ferviente deseo de generar situaciones de evaluación justas, equilibradas, lineales, abiertas, consensuadas, amigables y especialmente motivadoras, con el único afán de contar con estudiantes cada vez más independientes, reflexivos, capaces de reconocer su propio proceso de aprendizaje, lo que les permitirá intervenir en el mismo para mejorarlo.

Somos conscientes de que la traducción es una actividad lingüística y cultural con propósito comunicativo específico (Nord, 2009). En este sentido, en que la traducción no es sólo un producto lingüístico sino también cultural, traducir no es precisamente una tarea sencilla, y por ende no es fácil otorgar una calificación a determinada versión de traducción sin tomar en cuenta los muchos y diversos aspectos que la rodean. Así ha devenido esta actividad en los últimos decenios en que se han introducido conceptos como los de “cliente”, “encargo”, “hecho comunicativo”, que antes no se consideraban, o eran irrelevantes. El aporte de Nord es valioso en tanto nos da una visión macro de la traducción al considerarla como lo que realmente es, un acto de comunicación dentro de una situación cultural irreplicable.

“La comunicación se realiza a través de un medio y en situaciones circunscritas en el tiempo y el espacio. Cada situación específica determina cómo y sobre qué las personas se comunican en el curso del acto comunicativo. Las situaciones no son universales, sino que están insertas en un hábitat cultural, que a su vez tiene un impacto sobre la situación. El lenguaje empleado para comunicarse es considerado como parte de la cultura, y la forma de la comunicación está condicionada por las restricciones de la “situación-en-cultura”.^{vii}

En el marco de una actividad como la traducción en que lo lingüístico y lo cultural se combinan, somos de la idea que las evaluaciones, especialmente, deben estar orientadas a reflejar este binomio y preparar, al estudiante, para que pueda producir textos que lo reflejen más certeramente. En este sentido creemos que una evaluación tradicional, estática, regida por la univocidad del producto, desconectada de la realidad, donde se prioriza una única versión, por lo general la del profesor, sin parámetros claros y específicos, con la mera asignación de un texto que deberá traducirse, está descontextualizada.

En nuestro afán por mejorar la calidad de la educación que impartimos, las rúbricas de evaluación constituyen un elemento importante para valorar los aprendizajes de los estudiantes en las diferentes tareas orientadas a desarrollar habilidades traslaticias. La consecución de buenas traducciones se basa en el desarrollo de tareas con objetivos precisos que evidencien una práctica constante de las competencias, a partir de cuya valoración tomamos decisiones para reformular el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien el uso de rúbricas para evaluar traducciones constituye un gran reto, consideramos que es válido asumirlo, pues se ha demostrado que es necesario vincular al estudiante con la realidad, con su campo de ejercicio profesional. Las rúbricas de evaluación se perfilan como instrumentos adecuados, pues controlan el proceso e inciden en el producto final, consiguiendo con ello mejorar no solo la calidad de los aprendizajes sino especialmente el desempeño del estudiante de traducción, dándole cada vez más independencia, acercándolo más a la realidad a la que se enfrentará.

Para fines de nuestra exposición tomamos la definición in extenso de rúbricas que hacen Barriga y De la Cruz (2011):

“Las rúbricas o matrices de valoración son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinadas rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto. Son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, aunque es posible el establecimiento de puntuaciones numéricas. ...representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que una puntuación numérica única”.^{viii}

Un aspecto valioso de las rúbricas es la posibilidad que nos da, a quienes las usamos, de poder evaluar grados de aprendizaje. Los que nos dedicamos a este campo, sabemos que en traducción no podemos hablar de respuestas tajantemente correctas o

incorrectas en situaciones lingüísticas y culturales disímiles, sino más bien de cuán exacto es el traductor al plasmar su versión, es decir de grados y/o niveles de precisión. Las herramientas usadas tradicionalmente demuestran tener serias falencias. “...no disponemos de herramientas variadas que nos permitan llevar a cabo una evaluación diversificada”. (Reyes, 2010^{ix}).

Al presentarse las rúbricas como elementos de evaluación alternativa, debemos ser conscientes que su mayor aporte es que nos permitirán valorar el trabajo de nuestros estudiantes de acuerdo con parámetros de la vida real. Sin embargo, no solo elaborar una rúbrica resulta una tarea compleja para quienes nos dedicamos a la docencia en traducción, sino también seguirla para nuestros estudiantes. Tarea ardua, que implica estar inmersos en un sistema de evaluación auténtica, alternativa, que se aleja del tradicional, caracterizado por la mera recepción y reproducción de la información. Es decir, dado que la rúbrica pretende simular situaciones de la vida real, los estudiantes se verán inmersos en un proceso de solución compleja, que les obligará a activar sus conocimientos previos y a asimilar los nuevos. Se evidencia, pues el aspecto desafiante del trabajo con rúbricas, aquel que genera el enfoque por competencias. Está de más decir que el abordaje tradicional de la evaluación en traducción es totalmente opuesto al que aquí se propone.

Vista la traducción como una actividad lingüístico-cultural, es evidente, por ejemplo, que la versión de un texto A en un país podrá diferir de la versión del mismo texto A en otro país, aun cuando compartan la misma lengua, sin significar esto que la

primera versión sea la correcta y la segunda no, o viceversa. Lo que tratamos de decir es que el que elabora rúbricas de evaluación deberá estar empapado de la nueva teoría de la evaluación, deberá conocer bien el campo en el que se desenvuelve para ser capaz de redactar estándares de desempeño adecuados que le permitan valorar evidencias pertinentes.

Consideramos que uno de los aspectos más importantes que proporciona el empleo de rúbricas en la formación de traductores a nivel superior, recae en el hecho de que propicia que los estudiantes se involucren cada vez más con su propio proceso de aprendizaje y se hacen cada vez más diestros en reconocer sus debilidades y valorar sus aciertos. Un estudiante de traducción de pregrado se dará inmediata cuenta que su versión de traducción está plagada de errores lexicales por interferencias lingüísticas, al ser este el criterio de evaluación más recurrido en su versión de traducción. Entonces podrá aplicar estrategias que le permitan minimizar esta situación, como por ejemplo, usar herramientas monolingües con más frecuencia cuando traduce.

Identificamos dos tipos de rúbricas que podrían aplicarse a la evaluación en traducción, tanto de trabajos individuales y/o grupales, como de versiones de traducción.

Blanco, A. (2011)^x distingue entre rúbricas analíticas y rúbricas holísticas.

“En las rúbricas analíticas 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. El esquema de una rúbrica analítica toma habitualmente la forma de una tabla de doble entrada... en las de carácter holístico

LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Lic. Johanna Reyes Malca, UNMSM.

Código único de ponencia: 30

los distintos criterios o dimensiones de la tarea son considerados en combinación sobre una escala descriptiva única. De este modo proporcionan un juicio más global sobre la calidad de los procesos y/o productos evaluado, puesto que el foco de la puntuación derivada de estas rúbricas se pone en el valor general del trabajo evaluado sobre una escala unidimensional”.

A continuación mostramos ejemplos de los dos tipos de rúbricas mencionadas.

LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Lic. Johanna Reyes Malca, UNMSM.

Código único de ponencia: 30

1. EJEMPLO DE RÚBRICA HOLÍSTICA para evaluar presentaciones orales de proyectos

de investigación.

(Tomado de "La evaluación de competencias en la Educación Superior", pag.62)

CRITERIOS	NIVELES DE DESEMPEÑO				
	POBRE	INSUFICIENTE	LIMITADO	BUENO	SUPERIOR
Organización	Ausencia de secuencia en la presentación u omisiones claras. Presentación demasiado breve o extensa para el tiempo concedido.	Secuencia pobre o presentación ilógica de la información. Algunas informaciones relevantes no se presentan. Inadecuado uso del tiempo.	Alguna información se presenta fuera de la secuencia lógica. Algunos problemas de ritmo y uso del tiempo.	Presenta casi toda la información relevante en una secuencia lógica. Ritmo y uso del tiempo apropiados.	Presenta de modo completo toda la información relevante en un orden lógico. Fácil de seguir. Ritmo y tiempo muy bien empleados.
Originalidad	El problema no es nuevo u original. Réplica de un trabajo previo. Diseño inapropiado y/o desconsideración de antecedentes bien establecidos en el área.	Problema limitado en originalidad y creatividad. Diseño sólo marginalmente apropiado o innovador.	Problema moderadamente original o creativo. Diseño sólo moderadamente apropiado o innovador.	Problema bastante original o creativo. Diseño apropiado o innovador.	Problema muy creativo u original, con ideas nuevas. Exploró nuevas temas y obtuvo resultados novedosos. Diseño innovador.
Significación	Proyecto sin significación o relevancia en el campo y que no hará contribuciones al mismo.	Proyecto con escasa relevancia o significación y que hará escasas contribuciones al campo.	Proyecto sólo con moderada relevancia o significación y que hará una contribución nominal al campo.	Proyecto con bastante relevancia y que hará una contribución de potencial interés al campo.	Proyecto extremadamente relevante que hará una importante contribución al campo.
Discusión	Escasa o nula discusión de los resultados del proyecto. Presentación pobre del material. Conclusiones no sustentadas por los resultados.	Descripción imprecisa de los principales temas o conceptos. Omisión de secciones relevantes de la discusión. Conclusiones no completamente sustentadas por los resultados.	Pocas imprecisiones u omisiones. Conclusiones en general sustentadas por los resultados.	Discusión suficiente y con pocos errores. Necesidad de una mayor justificación en la investigación previa. Conclusiones apropiadas y sustentadas por los resultados. No incluye recomendaciones.	Discusión completa, precisa y estimulante. Conclusiones apropiadas y claramente sustentadas por los resultados.

LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Lic. Johanna Reyes Malca, UNMSM.

Código único de ponencia: 30

2. EJEMPLO DE RÚBRICA ANALÍTICA

RÚBRICA - EVALUACION DE PORTAFOLIO

(Propuesta por equipo de docentes de la UPCH – Curso de Titulación 2013.)

PARTE	ASPECTO	CRITERIO	Valoración			
			3	2	1	0
PARTE 1 20%	Estructura	1. Partes de la estructura	Incluye todas las partes indicadas de acuerdo a la estructura establecida.	Incluyen la mayoría de las partes indicadas de acuerdo a la estructura establecida.	-	No establece estructura clara del portafolio
	Aspectos formales	2. Orden	Utiliza algún tipo de organizador (pestañas, hojas intermedias, etc.) y establece una secuencia que posibilita ubicar las evidencias y las reflexiones.	Establece una secuencia que posibilita ubicar los documentos y reflexiones pero no utiliza organizadores	-	No hay lógica de organización de los documentos y reflexiones
		3. Respeto de las indicaciones formales (tamaño 12 y tipo de fuente Arial. Cada reflexión tiene una extensión entre 1/2 a 1 carilla).	Considera todas las indicaciones formales	No considera tipo/tamaño de fuente pero usa equivalente, y respeta la extensión señalada		No respeta indicaciones ni presenta equivalentes.
PARTE 2 40%	Selección de evidencias	4. Relación con los Temas Eje del Modulo 2	Aborda los 5 temas de forma explícita	Aborda 3 a 4 temas de forma explícita	Aborda 1 a 2 temas en forma explícita	No considera temas del Módulo 2
		5. Cantidad de evidencias		Entre 10 y 15 evidencias	Más de 15 o entre 7 y 9 evidencias	Menos de 7 evidencias
		6. Presentación de las evidencias según lo que se requiere expresar	-	Presenta la totalidad de evidencias según lo que se requiere expresar.	Presenta mayoría de evidencias según lo que se requiere expresar.	No presenta la mayoría de evidencias según lo que se requiere expresar.

LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Lic. Johanna Reyes Malca, UNMSM.

Código único de ponencia: 30

		7. Tipo de evidencias	Incluye los dos tipos de evidencias de acuerdo a la proporción indicada.			No incluye los dos tipos de evidencias de acuerdo a la proporción indicada.
		8. Actualidad de documentos		La mayoría de evidencias corresponde a los últimos cinco años.	La mitad de evidencias exceden cinco años de antigüedad.	La mayoría de evidencias corresponde a más de cinco años de antigüedad.
PARTE 3 40%	Proceso de reflexión y síntesis	9. Presenta la reflexión de cada evidencia	Todas las evidencias cuentan con sus respectivas reflexiones.	La mayoría de evidencias cuentan con sus respectivas reflexiones.	La mayoría de evidencias no cuentan con sus respectivas reflexiones.	No presenta reflexiones.
		10. Es crítico	Incluye postura personal sustentada en los temas trabajados en el módulo 2.	Incluye postura personal medianamente sustentada en los temas trabajados en el módulo 2.	Presenta comentario personal sin sustento en los temas trabajados en el módulo 2.	No incluye postura personal
		11. Está vinculado al contenido de la evidencia.	Todas las reflexiones se vinculan con las evidencias.	La mayoría de reflexiones se vinculan con las evidencias.	La mayoría de reflexiones no se vinculan con las evidencias.	Las reflexiones no se vinculan con las evidencias.
		12. Señala los aportes a su trabajo docente	Todas las reflexiones incluyen aportes a su trabajo docente.	La mayoría de las reflexiones incluye aportes a su trabajo docente	La mayoría de las reflexiones no incluye aportes a su trabajo docente.	No incluye aportes a su trabajo docente.

LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Lic. Johanna Reyes Malca, UNMSM.

Código único de ponencia: 30

3. EJEMPLO DE RÚBRICA PARA EVALUAR TRABAJOS DE TRADUCCIÓN (De la autora)

**TALLER DE TRADUCCIÓN FRANCÉS-ESPAÑOL III Y IV- TRABAJO INTEGRAL DE TRADUCCIÓN
PARÁMETROS DE CALIFICACIÓN**

ASPECTOS QUE SE EVALUARÁN	ESCALA	DE	CALIFICA	CIÓN	PONDERADOS	PUNTAJES
	3	2	1	0		
PROCESO: El estudiante cumplió en su fecha con la presentación de los textos (03) de los cuales eligió y entregó uno. El estudiante recibió en su momento la asesoría correspondiente en la que expuso aspectos extratextuales, de dificultad de traducción con sustento intralingüístico y un primer borrador de traducción.					2	
PUNTUALIDAD Y CUMPLIMIENTO: La carpeta de traducción es entregada en la fecha y el momento solicitado.					1	
PRESENTACIÓN: La carpeta de traducción consigna las partes indicadas en el orden solicitado.					1	
La información extratextual es pertinente y ha sido previamente trabajada por el estudiante (comentario, resumen).					2	
El TM presenta un máximo de tres errores de traducción lexicales y/o morfosintácticos*. Se incluyen faltas ortográficas.					7	
Los focos de dificultad (02 como mínimo) son pertinentes y están explicados y justificados con claridad y precisión sobre una base intralingüística.					3	
Las técnicas de traducción (02 como mínimo) son pertinentes y están explicadas y justificadas con claridad y precisión.					2	
El glosario es coherente, consigna términos pertinentes y sigue el proceso indicado.					1	
La bibliografía es innovadora, pertinente y coherente con el trabajo presentado.					1	
					TOTAL	

* El puntaje se verá disminuido por la presencia de un número mayor de errores especialmente relacionados con aspectos de sentido y reexpresión en LM.

NOTA FINAL =	<u> TOTAL </u>
	3

LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Lic. Johanna Reyes Malca, UNMSM.

Código único de ponencia: 30

4. EJEMPLO DE RÚBRICA PARA EVALUAR TRADUCCIONES (De la autora)

Curso : Taller de traducción de textos informativos del inglés al castellano (Primer nivel)

Propósito : "Traduce textos informativos del inglés al castellano, considerando la comprensión del texto origen, así como las relaciones léxico-semánticas, morfo-sintácticas, textuales - contextuales, a redacción y ortografía".

Peso %	Aspectos a evaluar	Escala			Puntaje
		Bueno (03)	Regular (02)	Necesita mejorar (01)	
		Descriptores			
30	Comprensión del texto de origen	Traduce un texto de tres párrafos en el registro situacional adecuado, según los usos y estructuras de contexto que evidencian la comprensión situacional total del texto de origen.	Traduce un texto de tres párrafos presentando entre uno y tres errores de registro situacional, según el uso y estructuras de contexto que evidencian una comprensión parcial del texto origen	Traduce un texto de tres párrafos presentando cuatro o más errores de registro situacional, evidenciando una comprensión errada o casi nula de la situación del texto origen.	
20	Léxico semántico	Traduce un texto de tres párrafos haciendo las elecciones lexicales adecuadas y permitiendo conservar el sentido de la lengua original	Traduce un texto de tres párrafos cometiendo entre uno y tres errores de elección lexical y/o de sentido.	Traduce un texto de tres párrafos cometiendo cuatro o más errores de elección lexical y/o de sentido.	
20	Morfosintáctico	Traduce un texto de tres párrafos sin presentar errores de construcción morfológica ni de estructura sintáctica.	Traduce un texto de tres párrafos presentando entre uno y tres errores de construcción morfológica y/o sintáctica.	Traduce un texto de tres párrafos presentando más de cuatro errores de construcción morfológica y/o sintáctica.	
20	Textual	Traduce un texto de tres párrafos sin presentar errores de uso de conectores de cohesión textual. La organización textual es adecuada y permite una lectura fluida.	Traduce un texto de tres párrafos presentando entre uno y tres errores de uso de conectores de cohesión textual. La organización textual es poco adecuada y la lectura se dificulta.	Traduce un texto de tres párrafos presentando más de cuatro errores de uso de conectores de cohesión textual. La organización textual es inadecuada y la lectura se hace imposible.	
10	Redacción y ortografía	Redacta la traducción del texto con coherencia y sin errores ortográficos en la lengua meta.	Redacta la traducción del texto con alguna coherencia y presenta entre 1 y tres errores ortográficos en la lengua meta.	Redacta la traducción del texto con poca o ninguna coherencia y presenta más de cuatro errores ortográficos en la lengua meta.	

CUADRO DE EQUIVALENCIAS DE CALIFICACIÓN

Porcentajes	Escala de calificación	Escala vigesimal	
210 - 300%	Excelente	300 %	20
		290 %	19
		280 %	19
		270 %	18
		260%	17
		250 %	17
	Bueno	240 %	16
		230 %	15
		220 %	15
		210 %	14
110- 200 %	Regular	200 %	13
		190 %	13
		180 %	12
		170 %	11
		160 %	11
		150 %	10
	Deficiente	140 %	9
		130 %	9
		120 %	8
		110 %	7
100 %	Necesita mejorar	100 %	6

A manera de conclusión, el uso de rúbricas en traducción, que aquí proponemos novedosamente, nos va a permitir ser claros, transparentes, justos, amigables, informativos cuando de evaluación se trate. Este, a mi parecer, es uno de los aspectos más importantes del empleo de las rúbricas de evaluación como herramienta auténtica y alternativa. Los estudiantes de traducción conocerán de antemano cómo van a ser evaluados, cuántos errores lexicales, morfosintácticos, semánticos han cometido, cómo se espera que presenten la traducción, entre otros aspectos de fondo y de forma. Del mismo modo, va a quedar mucho más claro para ellos, el tipo de error de traducción que cometieron, ello les permitira tratar de evitar cometerlo nuevamente en el futuro. Aquí radica el aspecto de autocontrol que ejerce la evaluación con rúbricas. Finalmente el trabajo con rúbricas permitirá que el evaluado sepa con antelación en qué nivel o grado se encuentra o finalmente qué probable nota o calificación puede obtener a partir del

LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES

Lic. Johanna Reyes Malca, UNMSM.

Código único de ponencia: 30

trabajo o examen presentado. La evaluación deja de ser un aspecto de sorpresa e incertidumbre para quienes se someten a ella, convirtiéndose en un elemento coadyuvador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción.

ⁱ Reyes, Johanna. Formación de Traductores: Cómo y qué evaluar. Pag. 3. Ponencia presentada en el V Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación. Buenos Aires, 2010.

ⁱⁱ Ávila, Patricia. La importancia de la retroalimentación. Universidad del Valle de México, Querétaro. 2009. Fecha de consulta: 12/11/2015. <http://es.scribd.com/doc/28275647/La-importancia-de-la-retroalimentacion#scribd>

ⁱⁱⁱ Ramírez, Ángel. Evaluación de los Aprendizajes y desarrollo institucional. Ecoe ediciones. Colombia, 2009. Pag. 1.

^{iv} Fernández, A. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la Educación Universitaria. Fecha de consulta: 12/11/2015. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/144/public/144-130-2-PB.pdf>

^v Jiménez, A. (2009). *Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral*. Revista Iberoamericana de Educación, 50, 1-25. Fecha de consulta: 25/03/2011 <http://www.rieoei.org/deloslectores/2895Vivas.pdf>

^{vi} Reyes, Johanna. Sondeo a estudiantes de pregrado de la especialidad de Inglés de Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Sondeo a aspirantes a Certificado de Suficiencia en idiomas, 2012-2014. Escuela Académico Profesional de Lingüística. Facultad de Letras. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

^{vii} Nord, C. (2009) El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. *Mutatis Mutandis*. Vol. 2, No. 2. 2009. pp. 3 – 35. Fecha de consulta: 12/11/2015. http://www7.uc.cl/letras/programa_traduccin/html/noticias/NORD_Funcionalismo_en_espanol/2009funcionalismoensenanzasMutMut.pdf .

^{viii} Barriga, F y De la Cruz. Rúbricas en la evaluación de competencias y aprendizaje complejo. En “La evaluación de competencias en la Educación Superior”. Pag. 14. Eduforma ediciones. Colombia, 2011.

^{ix} Reyes, J. ob. cit. Pag. 4.

^x Blanco, Ángeles. *Tendencias actuales de la investigación educativa sobre las rúbricas*. En “La evaluación de competencias en la Educación Superior” p. 60. Eduforma ediciones. Colombia, 2011.