

Incorporando la revisión como competencia en los estudios de traducción

María Estellés Arguedas

Universitat de València

maria.estelles@uv.es

Including revision as a competence of undergraduate students in translation

Fecha de recepción: 24.9.2021 / Fecha de aceptación: 17.12.2021

Tonos Digital, 42, 2022

RESUMEN:

El trabajo que se presenta a continuación muestra la experiencia de implantación de la revisión de traducciones como competencia en los estudios de traducción. Se aborda la introducción de la auto y la heterorrevisión de los textos traducidos como entrenamiento frente a la creciente demanda laboral de esta competencia, pero también como instrumento de mejora de las propias habilidades traductoras del alumnado. Para ello, se parte de la metodología del Plan de Innovación Docente *La revisión de textos: recursos y estrategias docentes en el ámbito de la traducción y la asesoría lingüística*, de la Universitat de València, que se aplica al alumnado de la asignatura *Traducción general catalán-español* durante el curso 2020-2021. Las dos principales aportaciones de la experiencia piloto son (1) curriculares, por la incorporación de nuevas competencias y, por tanto, por el logro de nuevos resultados de aprendizaje de aplicación directa en el entorno laboral; y (2) metodológicas, puesto que la incorporación de los contenidos se lleva a cabo con ejercicios de carácter lúdico, premiatorio y voluntario para fomentar la participación, la implicación y reducir la desconexión derivada de la docencia semipresencial. Los resultados de los instrumentos de valoración muestran el alto grado de satisfacción con la metodología y el aprendizaje adquiridos, así como los excelentes resultados académicos.

Palabras clave: Innovación docente. Educación Superior. Revisión. Traducción. Español. Catalán. COVID-19.

ABSTRACT:

The work presented below presents a classroom experience in which revision is incorporated as a competence in undergraduate translation studies. Both self- and other- revision of translations is presented as an essential skill to acquire, in the face of its growing labor demand, but it is also conceived as an instrument to improve the students' own translation skills. To do this, the methodology established in the Teaching Innovation Plan (TIP) *The revision of texts: teaching resources and strategies in the field of translation and linguistic assessment* is applied to one particular subject, namely *General Translation Catalan>Spanish*. The experience took place in the University of Valencia in the academic year 2020-21. The two main contributions of this pilot experience are (1) curricular, due to the incorporation of new competences and, therefore, due to the achievement of new learning outcomes, directly applicable in the work environment; and (2) methodological, since the incorporation of the contents is carried out with exercises of a playful, rewarding and voluntary nature to encourage participation and involvement while reducing the disconnection derived from online teaching. The results of the assessment instruments show the high degree of satisfaction with the methodology and knowledge acquired, as well as the excellent academic results.

Keywords: Teaching innovation. Higher Education. Revision. Translation. Spanish. Catalan

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo muestra la estructura y el resultado de la aplicación del Plan de Innovación Docente (PID) de la Universitat de València *La revisió de textos: recursos i estratègies docents en l'àmbit de la traducció i l'assessorament lingüístic* (La revisión de textos: recursos y estrategias docentes en el ámbito de la traducción y la asesoría lingüística).

Este plan se aplica a la asignatura *Traducció general catalán-español*, del grado de Traducción y Mediación Intercultural (TMI), y se muestran los resultados de su aplicación durante el curso 2020-2021¹.

Como se detallará a continuación, este plan de innovación se concibe con dos objetivos: el objetivo curricular de incluir la revisión de textos como una competencia más del currículo universitario de los grados en Traducción y Mediación Interlingüística (TMI) y de Filología y el objetivo procedimental de motivar al alumnado de estos grados con la utilización de metodologías docentes más dinámicas y lúdicas.

El primer objetivo, de carácter curricular, responde al hecho de que la revisión no tiene un tratamiento didáctico singularizado en las titulaciones de la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació (FFTIC) de la Universitat de València, sino que más bien se da por supuesta, se asume transversalmente y no se suelen proporcionar herramientas específicas al alumnado para abordarla. Como consecuencia de esta falta de enfoque específico, se observa un resultado no siempre óptimo en determinados aspectos de las actividades de traducción y corrección de textos por parte del alumnado. Así, el PID en el que se inscribe la asignatura *Traducció general catalán-español* abarca originalmente tres asignaturas, impartidas en dos grados (TMI y Filología Catalana), con marcado contenido lingüístico y, por tanto, en las que la revisión es una actividad esencial, potencialmente evaluable *per se* y no solo de manera indirecta.

En cuanto al segundo objetivo, de carácter procedimental, implementar un programa de innovación docente comporta siempre un innegable grado de incertidumbre, ya que se apuesta por formas nuevas de lograr resultados de aprendizaje y adquirir habilidades y, en cierto modo, se asume la posibilidad de que estas no tengan el éxito esperado. Sin

¹El proyecto en que se enmarca el programa de innovación docente al que hacemos referencia en este trabajo es *La revisió de textos: recursos i estratègies docents en l'àmbit de la traducció i l'assessorament lingüístic* (PID UV-SFPIE_PID20-1353911) de la Universitat de València. El proyecto ha sido coordinado por Maria Josep Cuenca, del Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana de la Universitat de València.

embargo, cuando todo el espacio de educación superior se ve golpeado por las consecuencias de una crisis de salud como la provocada por la COVID-19 en los últimos dos años, la necesidad de innovación, esté o no bajo el amparo de un plan docente, es imperiosa. La COVID-19 no solo ha impedido la asistencia física a las aulas de los y las estudiantes, sino que ha puesto de manifiesto la necesidad de flexibilizar la docencia y de encontrar formas alternativas de transmitir actitudes y conocimientos para mantener a los estudiantes motivados.

La implantación del Plan de Innovación Docente que se presenta a continuación coincide de lleno con la segunda y tercera ola de la pandemia, durante el curso 2020-2021. El curso anterior, 2019-2020, finalizó con un confinamiento severo entre marzo y junio en que las universitarias y universitarios españoles (IAU, 2020) continúan con sus estudios de manera exclusivamente virtual, con un impacto notablemente negativo sobre su desempeño, especialmente para el alumnado menos autónomo o con menos acceso a medios digitales (Marinoni et ál, 2020; IAU, 2020). El personal docente se vio sorprendido y hubo de gestionar una conversión metodológica completa sin tiempo para adaptar los contenidos y materiales a la nueva circunstancia (en ocasiones, ni siquiera con tiempo para adquirir las competencias digitales necesarias para ello), con la consecuencia de un alto nivel de descontento y frustración por parte de la comunidad universitaria. Con el fin de aligerar la experiencia discente, el PID concibió la práctica de la destreza de revisión con herramientas de aprendizaje de carácter más lúdico y fundamentalmente voluntarias, buscando incentivar la participación del alumnado al premiar su trabajo y no penalizar sus errores.

Como se mostrará a continuación, el resultado de la experiencia de innovación docente ha puesto de manifiesto que la incorporación de la revisión como contenido de carácter obligatorio en el currículo de estas asignaturas tiene un importante potencial, tanto didáctico como de formación para el mundo laboral, y que el método de transmisión docente ha resultado comprensible, adecuado y motivador para los y las estudiantes. En las líneas que siguen se muestra la aplicación del PID a una de las asignaturas participantes, *Traducción general catalán-español*,

optativa de tercer y cuarto curso de TMI. Para ello, se explica la importancia de la competencia de la revisión en traducción (2), seguidamente, (3) se explican las guías directrices principales del PID y la materialización concreta en la *asignatura Traducción general catalán-español*, para lo cual se contextualiza la impartición de las clases y se explican los métodos y actividades de (auto y hetero)revisión planteados; finalmente (4), se comenta la recepción del alumnado a través del resultado de los mecanismos de evaluación, como los cuestionarios de usos y actitudes y se recogen los principales resultados y líneas abiertas para el futuro (5).

2 ¿Por qué es importante la revisión en traducción?

Como se ha mencionado anteriormente, el PID *La revisió de textos: recursos i estratègies docents en l'àmbit de la traducció i l'assessorament lingüístic* se plantea como un medio para introducir la revisión en la traducción y los estudios lingüísticos en la Universitat de València. En *Traducción general catalán-español*, como en cualquier asignatura del grado en TMI, la revisión de producciones propias o ajenas es una habilidad a la que no se le suele dar la importancia curricular que, de facto, tiene actualmente en el mundo laboral (Parra Galiano2007). Brunette (2000) explica que la revisión es crucial para el control de calidad del producto final, puesto que se emplea para ver si dicho producto (o una muestra de este) está listo para ser entregado al cliente o hay que mejorar algunos aspectos (para garantizar, por ejemplo, la recepción en una cultura dada). No obstante, más allá de su aplicación al terreno profesional, Brunette (2000) destaca cómo la revisión en la disciplina de la traducción se aplica también a la formación y mejora de las propias habilidades traductoras, mediante la comparación de la traducción con el original.

Como se verá más adelante, pese a que la revisión se está incorporando progresivamente como contenido en los estudios de traducción (Scocchera, 2017), el alumnado, siempre de acuerdo con lo expresado en los cuestionarios exploratorios que se detallarán más abajo, manifiesta estar familiarizado con el concepto solo a grandes rasgos. La revisión se menciona en varias asignaturas, e incluso en algunas se plantan ejercicios específicos para desarrollarla, pero a menudo se realizan de

manera aislada y se entienden más bien como una especie de *grammarcheck* individual, que en ningún caso constituye el objetivo de la evaluación, sino un prerrequisito. Ciertamente, este planteamiento es necesario y altamente recomendable, pero pone de manifiesto que la revisión de traducciones no se aborda de manera sistemática y que no se adoptan las dos perspectivas de esta competencia, la *propia* y la *ajena* (Scocchera, 2017: 3):

... the revision activity itself [...] can be interpreted in two different, yet complementary ways: it may refer to any subsequent, "further" reading of the same text, or to a completely "new" reading, with a novel view of the text. This duality of meaning corresponds by and large to two main types of revision and the reading activities they involve: self-revision (implying one or more further readings of one's own translation) and other-revision (where a translation is read through the new eyes of someone who is not the translator). The reading activity underlying both forms of revision is always the first in a series of analytical, critical and operational steps aimed at improving the quality of the translated text.

Así pues, la *autorrevisión*, esto es, la revisión de traducciones propias, contribuye a la entrega de un producto final de calidad, puesto que minimiza la necesidad de un servicio de corrección adicional, con el consiguiente ahorro de dinero y recursos. No obstante, la revisión de textos producidos por otros es también una habilidad cada vez más demandada puesto que, a los factores ya mencionados hay que añadir, en los últimos años, la mayor demanda de esta competencia derivada de la mejora constante e imparable de los sistemas de traducción automática, cuya efectividad en ciertos tipos textuales reduce el papel del traductor al de un revisor final que prácticamente se limita a localizar y corregir los posibles errores, y que verifica la adecuación y naturalidad del texto meta. Parra Galiana (2007: 198):

la revisión de traducciones (...) se ha constituido como una especialización en la profesión de traductor. Recordemos que, entre otros factores, el incremento del número de traductores con una

experiencia limitada, tanto en organismos oficiales como en la empresa privada, ha impuesto el control de la calidad del trabajo que realizan como algo necesario y generalizado

En resumen, en la disciplina de Traducción, la revisión constituye una herramienta útil de metarreflexión y aprendizaje, así como de control sobre el propio texto; pero, además, su incorporación al currículo de TMI supone un acercamiento a la realidad profesional actual (Rico Pérez, 2002), que demanda el perfil de revisor cada vez más como un medio de control de calidad del producto. Ante la creciente demanda profesional de esta figura de revisor, y tras un análisis del currículo de TMI en el caso concreto de la Universitat de València, se reconoce en él un vacío formativo y, por tanto, se considera interesante contribuir a llenarlo mediante el diseño de una propuesta estructurada de aprendizaje de la revisión de traducciones.

3. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE. LA ASIGNATURA *TRADUCCIÓN GENERAL CATALÁN-ESPAÑOL*

3.1 Estructura del Proyecto de Innovación Docente

Dada la transversalidad de la competencia de revisión, que la haría recomendable en cualquier grado filológico-lingüístico, el PID se concibe para aplicarse en tres asignaturas de la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació, dos de ellas incluidas en el grado de TMI y una en el grado en Filología Catalana (Figura 1),

TMI	Grados Filológicos
- 35652 Traducción general español-catalán 6 cr. - 35651 Traducción general catalán-español 6 cr.	-35387 Asesoramiento lingüístico en lengua catalana 6 cr. (Filología Catalana)

Figura 1. Asignaturas participantes en el PID

De acuerdo con la memoria de verificación del grado en TMI, la asignatura en la que se centra este trabajo, *Traducción general catalán-español*, es una optativa que se imparte en los cursos tercero y cuarto, y que forma parte de la materia *Formación Complementaria en Traducción*. Junto con *Traducción general español-catalán*, se ubica en el ámbito de la traducción entre lenguas A, dado que se entiende que el alumnado proveniente del sistema escolar valenciano —sea por nacimiento o por escolarización— es competente en ambas lenguas. Esta concepción de catalán y español como lenguas A tiene como consecuencia un estatuto especial en la docencia de estas a lo largo del grado, puesto que el plan curricular se centra fundamentalmente en la enseñanza de su normativa y uso, así como en su variación sociofuncional, en lugar de abordarlas como segundas lenguas e impartir, por consiguiente, contenidos destinados a la adquisición. Tratándose, pues, de lenguas A, cobra todavía más sentido la necesidad de aplicar los conocimientos de normativa, adecuación pragmática y géneros textuales a los textos producidos, puesto que la proficiencia en la lengua se da por sentada.

Por tanto, los alumnos que cursan *Traducción general catalán-español*, además de haber estudiado las dos lenguas cooficiales durante la escolarización obligatoria y postobligatoria, han cursado en el grado previamente dos asignaturas de formación básica en español, *Lengua A1: Uso y normativa de la lengua española* y *Lengua A2: Estilística de la lengua española*, y sus equivalentes en catalán, es decir, un total de 12 créditos por lengua. A estas se suma la asignatura obligatoria de *Terminología*, que pueden cursar en catalán o español, a su elección. Esta formación previa en lengua A proporciona al alumnado conocimientos avanzados de la normativa del español, de su carácter policéntrico y, más tarde, le hace reflexionar sobre la flexibilización necesaria de la norma a causa del peso del uso y de la adecuación al contexto, la intención comunicativa o los tipos textuales. Este conocimiento teórico se complementa con un 50 % de tiempo de aula dedicado a la práctica, tanto de la revisión ortotipográfica y gramatical (en *Lengua A1*) como de la corrección estilística (en *Lengua A2*), pero siempre sobre la base de textos escritos originariamente en español, no de textos traducidos, en los que el español es la lengua meta.

Así, los objetivos del PID se desgranán en una tríada de destrezas que debe adquirir el alumnado (Cuenca, en prensa): la **reflexión** sobre el concepto y las técnicas de revisión; la **capacidad de adaptación** a los diversos factores relevantes (tipo de texto, lenguas implicadas, tipo de traducción, papel de la persona que revisa, nivel de revisión, etc.), y la aplicación a la **mejora de la calidad** en las tareas de traducción y corrección de textos. Estas destrezas se adaptan a diferentes parámetros, como las lenguas implicadas (ya que el nivel de conocimiento de la norma es más alto, en general, en español); el tipo de producción (en el caso de la traducción: humana, asistida o automática); el papel del revisor o revisora (el mismo autor o traductor del texto -autorrevisión- o un tercero -heterorrevisión-), y el nivel de la revisión (léxico, morfosintáctico, pragmático-discursivo, etc.).

Para la consecución de estos objetivos, se plantea una metodología que promueve la reflexión sobre el proceso de revisión a través de tres pasos:

- identificación de errores;
- búsqueda de alternativas;
- creación de hábitos de revisión sistemáticos.

Inicialmente, se conciben cuatro instrumentos de aplicación del PID:

- encuesta inicial y final sobre usos y actitudes;
- lista de verificación;
- ficha de control de errores;
- carnet por puntos lingüístico.

En la práctica de aula, la adaptación paramétrica de la que se hablaba más arriba se materializa en modificaciones más o menos profundas para cada una de las asignaturas implicadas (por ejemplo, en *Traducción general catalán-español*, la ficha de control de errores y el carnet por puntos se unen en un único instrumento). En el apartado siguiente se aborda la materialización concreta de este PID en la asignatura que constituye

nuestro objeto de estudio, *Traducción general catalán-español*.

3.2. Traducción general catalán-español. Materiales y métodos

3.2.1. Contexto general de la asignatura.

Como se mencionaba en la Introducción, con la llegada del curso 2020-21, la Facultad de Filología de la Universitat de València pone en marcha un sistema de docencia semipresencial basado en la existencia de grupos burbuja. En este sistema, el alumnado de las asignaturas con una matrícula numerosa se divide en dos grupos que asisten al aula en semanas alternas: un grupo acude a la universidad mientras el otro sigue las clases síncronas en su domicilio a través de *streaming*, y la semana siguiente se intercambian los turnos. Esta circunstancia, sin duda necesaria para la contención de los contagios, no consigue mejorar el bajo grado de motivación de los estudiantes registrado en 2019-20, ni tampoco incrementa significativamente su participación en las clases virtuales. El profesorado ya pudo comprobar en 2019-20 que el nivel de desconexión del alumnado en la modalidad virtual era considerablemente alto, y el propio alumnado reconoce la dificultad de mantener la atención en la pantalla cuando se siguen las clases desde el entorno doméstico. A esta dificultad se une, ya en 2020-21, que muchos estudiantes deciden no acudir a clase las semanas que les corresponde por miedo al contagio, de modo que la situación resultante de cara a la impartición del PID es la de un bajo número de alumnos conectados y una más que evidente ausencia real de buena parte de los que sí lo están.

Considerado este contexto, la materialización didáctica de los contenidos del PID se lleva a cabo a través de la puesta en marcha de una serie de actividades transversales, algunas de carácter lúdico y voluntario, como el sistema de bonificación/penalización denominado "carnet por puntos" creado por M. Josep Cuenca (véase Cuenca, en evaluación), así como un conjunto de actividades de autoevaluación y automonitorización del alumnado. En la asignatura que aquí se presenta, además, se introducen cambios en el sistema de evaluación. En la línea de lo sugerido por del Castillo y del Castillo (2021), se impone la flexibilidad del

profesorado, y en una situación como esta se hace, si cabe, más evidente que no sirve (del Castillo y del Castillo, 2021: 90):

...un sistema que entiende diferente "el aprender" y " el aprobar", que reconoce el saber como un proceso pero solo valora resultados, donde se evalúa al alumnado aisladamente del conjunto de agentes responsables de su experiencia discente, donde prevalece el valor de la evaluación de las funciones intelectuales más pobres como la memoria, los algoritmos o la comprensión, y muy raramente el análisis, la opinión o la creación.

El espíritu analítico-crítico de la actividad reflexiva de la revisión se introduce en la guía de la asignatura a través de un sistema de evaluación continua, que sustituye al modelo con examen (equivalente al 60 % de la nota). El modelo de evaluación continua no solamente valora el trabajo constante e individual, sino que, especialmente en el campo de la TMI, acerca las actividades evaluables a la forma en que se desarrolla la práctica profesional real del traductor, con tiempo por delante (no solo las dos horas del examen escrito) y con fuentes de consulta accesibles, pero sobre todo con la presencia de una reflexión crítica sobre todo el proceso. Estos cambios adaptativos en la metodología y en los sistemas de evaluación desembocan, como se mostrará en los apartados siguientes, en una mejora sustancial de la docencia y en una manifiesta satisfacción del alumnado.

3.2.2. Desarrollo de la asignatura. Materiales y métodos

La docencia de la asignatura *Traducción general catalán-español* se desarrolló entre el 1 de febrero y el 21 de mayo de 2021, en dos sesiones semanales de dos horas lectivas cada una. El temario de *Traducción general catalán-español* se vertebra sobre la base de la práctica de traducciones en distintos géneros textuales. Además, por supuesto, de los problemas de equivalencia y naturalidad de toda asignatura de traducción, el foco didáctico se pone en el error semántico-pragmático, y se invita al alumnado a reflexionar sobre la falta de adecuación al género, el registro, la intención comunicativa, etc.

El contenido de la asignatura se basa en la traducción de textos de

diferentes géneros discursivos (Figura 2). Tras una breve introducción a la materia, se establece una clara división entre los temas. Por un lado, los temas 2 y 3 trabajan, en general, textos cuya finalidad comunicativa es esencialmente la transmisión de información y, por tanto, permiten una mayor intervención por parte del traductor a la hora de modificar el texto original, si ello lo hace ganar en claridad o naturalidad (aunque se introducen casos más complejos, como los artículos de opinión, más cercanos a lo sucedido en los temas 4 y 5); y, por otro lado en los dos últimos temas se trabajan géneros en los que la presencia de una finalidad estética más o menos prominente hace que el grado de intervención del traductor sea menor y, por tanto, la traducción debe estar más sujeta al original

1. Introducción a la traducción catalán >español
2. Textos informativos e instrucciones
3. Textos científicos y técnicos
4. Textos argumentativos y humanísticos
5. Textos literarios y audiovisuales

Figura 2. Temario de la asignatura Traducción general catalán-español

Las clases habituales previas a la implantación del PID se desarrollan en tres fases: en primer lugar, en el aula, se presenta el texto concreto y el tipo o modelo textual al que pertenece, y comienza a traducirse de manera individual, pero guiada por el docente; en segundo lugar, se completa la traducción individualmente en casa y se envía el resultado al profesor a través de una tarea de Moodle; por último, en clase, se comparan y corrigen tres de los modelos enviados, previamente anonimizados, para observar las fortalezas y debilidades de cada uno. Cada texto parte de una puntuación inicial de 10 puntos, a los que se descuentan 0.4 por cada error grave y 0.2 por cada error leve. Así concebidos, cada uno de estos textos incorpora, en esta fase, un ejercicio sistemático de evaluación del propio texto y una práctica de la destreza de la (auto)revisión. Sin embargo, con el espíritu de desarrollar más profundamente la competencia de la revisión, se adopta la perspectiva de Scocchera (2017:4),

... *Translation Studies* research has shown an increasing interest in revision as a key stage of the translation process and the studies that have been conducted so far fall into two main categories, depending on the chosen object of investigation: the self-revising translator and his/her revision activity (self-revision) or the external reviser and his/her revision activity (other-revision).

Así, los principales cambios aplicados en la asignatura tienen que ver con la incorporación de la doble perspectiva de la revisión, que se detalla a continuación.

3.2.3. Ejercicios específicos de auto y heterorrevisión

La implantación del PID en la asignatura de *Traducción general catalán-español* modifica la dinámica de las clases para incorporar esta doble perspectiva de la revisión, *auto-* y *hetero-*, señalada por Scocchera (2017:4), como objeto de interés de primer orden, y cuenta con el reto, en la coyuntura en que se pone en práctica, de adaptarse a la modalidad semipresencial, que no permite realizar traducciones en el aula (puesto que pone en desventaja a los alumnos en casa).

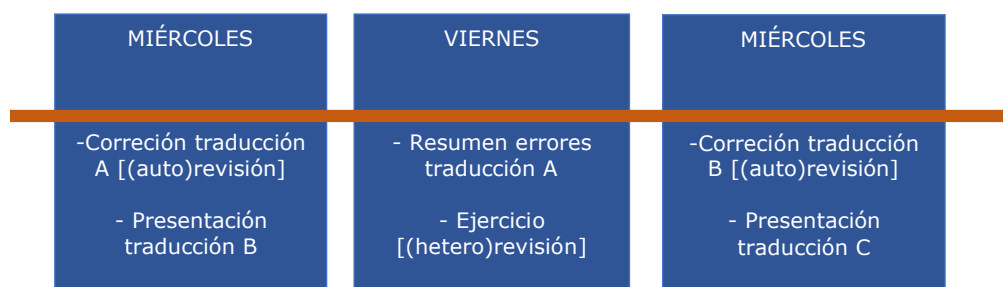


Figura 3. Esquema del desarrollo semanal de las clases

Como consecuencia, se establece un sistema (Figura 3) según el cual en el primer día de la semana, el miércoles, se corrige la traducción propuesta el miércoles anterior con el sistema de comparación de versiones planteado arriba y se trabaja la autorrevisión mediante la actividad del carnet por puntos (2.1.1). Así, los alumnos disponen de seis días completos

para realizar la traducción. El segundo día, el viernes, se recuerdan los errores principales de la traducción anterior y se emplea el grueso de la clase para realizar un ejercicio completable en una sola sesión, de modo que es el día elegido para incorporar las prácticas de heterorrevisión, como se muestra a continuación.

Autorrevisión. El "carnet por puntos"

El proceso de autorrevisión, esto es, de trabajo sobre las propias traducciones, se lleva a cabo a partir de los ejercicios semanales planteadas en clase y realizados en casa por los alumnos. Para la práctica de este proceso, se adapta la herramienta especializada del carnet por puntos (cfr. Cuenca en evaluación), un ejercicio de realización voluntaria cuya compleción puede comportar una bonificación en la nota final, como se explica a continuación.

A imitación del carnet de conducir por puntos, la herramienta se concibe a partir de un total inicial de 100 puntos, de los que se van descontando puntos por 'infracciones'; sin embargo, a diferencia del carnet de conducir, se contemplan también bonificaciones por buenas prácticas que suman puntos. Esta tarea es voluntaria y solamente puede subir la nota final del alumno, nunca bajarla; de hecho, se puede alcanzar la máxima nota sin necesidad de haber entregado el carnet por puntos. Al final del curso, siempre que se haya mantenido en el carnet un mínimo de 60 puntos, se multiplica el total por 0.1 y se añade el resultado a la nota final. Por tanto, un alumno que en junio mantuviera 88 puntos en su carnet sumaría 0.88 a su calificación (Figura 4).

Carnet por puntos (por favor, no escribir en las celdas amarillas)								
Nombre:								
Ficha de errores								
Práctica	errores graves	Errores leves	Descuento por errores	Bonificación	Puntuación general	Tipos de error grave		Tipos de error leve
Ejercicio 4a	1	0	2	2	100,00	Fidelidad al estilo del original (rima)		
Ejercicio 4b	2	4	8	1	93,00	Problemas para captar el mensaje original		Precisión semántica// naturalidad según el contexto
Ejercicio 5a	9	1	5,5	2	89,50	Fidelidad al mensaje original.		Naturalidad.
Ejercicio 5b	9	1	5,5	4	88,00	Fidelidad al mensaje original.		Precisión semántica.
					88,00			
Total		6	21	9				

Figura 4. Carnet por puntos (incluye ficha de errores). Muestra individual de un alumno

Para calcular las bonificaciones y penalizaciones, al alumno se le proporciona una hoja Excel prediseñada con una fórmula que resta los errores cometidos y suma las bonificaciones. En esta hoja se habilita también un campo 'ficha de errores' (que corresponde con la herramienta 2) donde el alumno comenta brevemente la naturaleza de los errores cometidos. El Excel resta a los 100 iniciales dos puntos por cada error grave y uno por cada error leve, y suma 1 punto por cada bonificación, de modo que el alumno solamente tiene que incluir el número de errores, pero no calcular el saldo (Figura 4). En el momento de la corrección semanal de las traducciones, el docente señala cuáles de los errores cometidos en las muestras proyectadas son graves, cuáles son leves y qué soluciones de traducción merecen una bonificación por ser especialmente adecuadas, originales, etc. (Figura 5). Los alumnos consultan aquellas soluciones propias que no han aparecido reflejadas en ninguna de las versiones proyectadas, y el docente confirma si merecen o no bonificación o penalización. Tras ello, los alumnos y alumnas indican en la hoja Excel el número de errores graves, leves y opciones bonificables y, lo más importante, tras ello suben al aula virtual una versión revisada del texto inicial en el que han corregido los errores detectados en sus propios textos.

<p>Prohibido el paso</p> <p>El grito de la padrina exigiéndome que me levantara, que ya eran las seis y media, hacia que de repente el nido de pájaros que mi sueño infantil había capturado se me escapara entre los dedos. Tendría unos nueve o diez años aquel verano, y madrugar por las mañanas, aunque me diera pereza, también me llenaba de orgullo. Me ponía a la altura de los adultos, de mi hermano y de mis padres, que tenían que madrugar mucho porque en verano había que aprovechar el frescor de la mañana. Ellos tal vez ya hacía dos horas que estaban en el campo segando a toda pastilla.</p>	<p>PROHIBIDO EL PASO</p> <p>El grito de la padrina exigiéndome que me levantara, que ya eran las seis y media, hacia que de repente el nido de pájaros que mi sueño infantil había capturado se me escapara entre los dedos. Tendría unos nueve o diez años aquel verano, y el hecho de levantarme por la mañana, aunque me diera pereza, también me enorgullecía. Me ponía a la altura de los adultos, de mi hermano y de mis padres, que tenían que madrugar mucho porque en el corazón del verano había que aprovechar todo el fresco de la mañana. Quizás ellos ya hacía dos horas que estaban en el campo segando a todo trapo.</p>	<p>PROHIBIDO EL PASO</p> <p>El grito de la abuela exigiéndome que me levantara, que ya eran las siete y dos minutos, me hacía soltar de golpe de los de dos el nido de pájaros que mi sueño infantil había capturado. Tendría nueve o diez años, aquel verano, y levantarme por la mañana, aunque me diera pereza, también me llenaba de orgullo. Me ponía a la altura de los adultos, de mi hermano y de mis padres que tenían que madrugar de lo lindo porque en el corazón del verano era necesario aprovechar el fresco de la mañana. Ellos puede que hiciera dos horas que estaban segando a todo trapo en el terruño.</p>
--	---	---

Figura 5. Comparación de las traducciones de tres alumnos para la corrección en clase. Se muestran subrayados en amarillo los errores graves; en azul, los leves, y en verde, las opciones que comportan bonificación

Sin duda, los alumnos que no participan en el carnet por puntos también están sometidos al proceso de revisión, y también se incorpora esta como una destreza de manera sistemática en cada una de las actividades corregida en clase (revisan las correcciones en otros y, dependiendo de la motivación del alumno, lo incorporan a su práctica personal). Sin embargo, los alumnos que se involucran en el carnet por puntos suman a lo anterior un proceso de autoevaluación y autocorrección consciente, que los lleva a transformar la revisión pasiva de los textos proyectados en una experiencia de monitorización y consiguiente mejora del trabajo propio, puesto que, como se explicaba más arriba, no solamente deben contabilizar y explicar los errores, sino enmendarlos para subir una versión revisada al aula virtual. Para esto último, cuentan con toda la tarde del miércoles, si quieren que la actividad se compute para el carnet por puntos. Adicionalmente, el grado de implicación en la lección es mucho más alto, al tener que estar pendientes de sus propias soluciones no recogidas en los tres modelos, especialmente porque deben preguntar si son merecedoras de bonificación.

El viernes, justo antes de comenzar el ejercicio de heterorrevisión, se

complementa el proceso de monitorización individual proporcionando al alumnado un resumen de los errores más frecuentes del texto del miércoles, como muestra el ejemplo de la Figura 6:

Género discursivo: Noticia

(...)

Cuestiones de toponimia

- *Privàs*→ Privas (es una localidad francesa, no lleva tilde en el original)
- Coherencia en las elecciones lingüísticas de las localidades (de acuerdo con el encargo de traducción)

Equivalencias inexactas y preferencias frecuenciales

- Explicar → contar
- Testimoniar → testificar (para español de España)

Expresiones temporales

- el agosto de 2017→ en agosto de 2017

Mejora del léxico y la sintaxis

- Mejora de las proformas
- Inclusión de variedad en *verba dicendi*: manifestó, relató, contó, apuntó...
- Inadecuaciones de registro : 'cuando le tocaba' → cuando *le correspondía*, *se le había citado*, etc.
- *...és caçador de bolets...*→ recolector de setas (también con cambio de la categoría gramatical, 'recoge setas'/'suele recoger setas').

Figura 6. Muestra de resumen de errores frecuentes (fragmento)

Se les recomienda que completen dicho resumen con otros errores que hayan detectado en sus propios textos, especialmente si son recurrentes, de manera que se activa de nuevo la monitorización retrospectiva del desempeño individual del alumno.

Heterorrevisión

Los ejercicios de revisión de los viernes siguen la metodología en dos pasos de Mossop (1982), según la cual primero debe abordarse la traducción realizada por otra persona, sin acceso al texto original, para identificar problemas de expresión, estilo, sospechas de mala traducción, etc; y, seguidamente, debe compararse la traducción con el texto origen. Así, se plantea como objetivo un entrenamiento progresivo de la intuición revisora. Como señala Parra Galiano (2007:201):

Leer el TL como si de un TO se tratase.- Dada la importancia de la relación coste/beneficio en el ámbito profesional, lo más práctico para economizar tiempo, una vez conocido el encargo de traducción, es leer el TL completo (o una o varias muestras) intentando asumir el papel del destinatario, dado que este último no recurre al TO . Si el revisor se ve obligado a remitirse al TO para comprender el mensaje, la traducción no se puede considerar funcional por no cumplir con un requisito mínimo e implícito para cualquier encargo de traducción: que la comunicación sea eficaz

Aunque inicialmente el ejercicio de heterorrevisión se planteó para intercambiar traducciones entre alumnos, de nuevo la modalidad docente y las circunstancias desaconsejaron esta opción. Así, el ejercicio de cada viernes consiste en la entrega un texto breve, traducido al español a partir de un original en catalán. Se comienza con una traducción automática no revisada y, a medida que aumenta su destreza, se introducen traducciones humanas no revisadas. El texto proporcionado para revisar siempre coincide con el tipo o modelo textual que se está tratando en la traducción del miércoles, de modo que, a la vez, se plantea como un entrenamiento para la traducción que se encuentra en desarrollo.

Se muestra a continuación, como ejemplo, el texto con el que al alumnado trabajó mientras preparaba la traducción del artículo de opinión. Se trata de una traducción automática del artículo de opinión de Josep Cuní "Trump parla català", publicado en la edición Cataluña de *El País*². Este artículo cuenta con una versión en castellano en la edición general del diario, pero en primera instancia los alumnos son expuestos únicamente a la traducción automática. En la línea de Mossop (1982) y Parra Galiano (2007), se les pide que localicen los errores y los fragmentos que llamen negativamente su atención, bien porque muestran errores gramaticales u ortotipográficos claros (faltas de concordancia, cambios en el género gramatical, etc.), como en (1); bien porque carecen de sentido en el contexto y revelan errores de traducción (2), o bien porque su naturalidad

² Cuní, Josep, "Trump parla català". *El País* edición Cataluña, 3/9/2020.

es dudosa (3):

- (1) Pero como lo que vale es la técnica y no la idea, el resto es baratijas.
- (2) Por eso mi interlocutor le había votado aunque considerarlo para un truhán deslenguado.
- (3) Sin llegar a estos extremos ni al negacionismo campando en Estados Unidos, Cataluña está participando de manera significativa en el temor sanitario español denunciado y advertido por los países que imponen restricciones.

Seguidamente, se les hace reflexionar sobre los fragmentos señalados y proponer una alternativa de redacción. Tratan de aventurar qué segmento original en catalán es el que puede estar traduciendo el fragmento en cuestión y cuál creen, por tanto, que es el origen de este error. Así, los alumnos logran adivinar fácilmente que (1) se debe a la utilización de un sustantivo colectivo en el original, que el traductor automático ha sustituido por un pluralia tantum —al menos, por una palabra que se utiliza mayoritariamente en plural— y que el traductor automático no ha corregido la concordancia verbal que obligaría a conjugar el verbo en plural. En el caso de (2), la incorrección del fragmento es evidente, y aunque pocos alumnos acertaron a sugerir un posible origen de esta estructura en catalán, el contexto les permitió recuperar el sentido del fragmento y sugerir una alternativa del tipo “aunque lo considerara un truhan deslenguado” (incluida, por supuesto, la corrección ortográfica de *truhán* a *truhan*, de acuerdo con la última normativa académica, cf. ASALE/RAE, 2010). En cambio, ejemplos como los de (3) muestran un nivel de consenso muy inferior; este caso en concreto lo señalaron únicamente dos alumnos; no obstante, sí pudieron explicar el origen del error sugiriendo la identidad formal del gerundio y el participio de presente en catalán (*campant*), que el traductor habría resuelto como gerundio, pero que debería haberse traducido alternativamente como ‘campante’. Precisamente en este último tipo de errores el alumnado tiende a divergir, tanto en el reconocimiento como en la hipercorrección: mientras que varios de estos fallos pasan desapercibidos, se cuestiona la naturalidad de muchos otros fragmentos perfectamente adecuados y naturales. Esta última tipología de errores es, lógicamente, el caballo de batalla del ejercicio y es la que, también en opinión del propio alumnado, experimenta un grado más alto de

mejora con la práctica constante, de manera que, en sus palabras, pudieron 'encontrar el equilibrio' entre sus impulsos de reformulación del texto y el respeto al original, lo cual implica una valoración más objetiva de la naturalidad.

En una segunda fase, tras sus reflexiones, se les proporciona el texto en catalán para que comprueben sus intuiciones. Así, descubren que los ejemplos (1), (2) y (3) traducen, respectivamente, los fragmentos (1'), (2') y (3'):

- (1') Però com que el que val és la tècnica i no la idea, la resta és quincalla.
- (2') Per això el meu interlocutor l'havia votat tot i considerar-lo per un trua desllenguat.
- (3') Sense arribar a aquests extrems ni al negacionisme campant als Estats Units, Catalunya està participant de manera significativa en el temor sanitari espanyol denunciat i advertit pels països que imposen restriccions.

Finalmente, se les facilita la traducción al castellano publicada en el diario para que reflexionen sobre la solución aportada por el traductor y las diferencias con la versión propuesta por ellos ((1''), (2''), (3'')).

- (1'') Pero como lo que vale es la técnica y no la idea, el resto son baratijas.
- (2'') Por eso mi interlocutor lo había votado a pesar de tenerle por un deslenguado truhan.
- (3'') Sin llegar a tales extremos ni al negacionismo campante en Estados Unidos, Cataluña está participando de manera significativa al [sic] temor sanitario español denunciado y advertido por los países que imponen restricciones.

El resultado del proceso inductivo, como se muestra a continuación, se valoró de manera muy positiva. Los alumnos en general lo entendieron como una actividad detectivesca y manifestaron haberse sentido bastante satisfechos al comprobar, tanto en el original catalán como en la traducción 'autorizada', que sus intuiciones eran acertadas y sus alternativas, idénticas o similares a las del traductor profesional.

4. HERRAMIENTAS DIAGNÓSTICAS. RECEPCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA REVISIÓN.

4.1. Encuesta inicial y final sobre usos y actitudes

Las herramientas de aplicación del PID no solamente son métodos docentes, sino también un mecanismo de monitorización de la docencia, a través de las encuestas de usos y actitudes. Para evaluar el grado de éxito del plan y de su filosofía, se realiza una encuesta idéntica al principio y al final de la asignatura. Esta encuesta se había realizado, previamente, con algunas variaciones adaptativas, en la asignatura *Traducción general español-catalán*, en el primer cuatrimestre. Dado que muchos alumnos (cerca de la mitad) habían cursado esa asignatura el cuatrimestre anterior, y dado que esta asignatura participa en el PID con las mismas herramientas y objetivos, los resultados de la encuesta de nuestra asignatura se dividen entre los alumnos que la habían cursado y los que no. Al medir las actitudes con respecto a la revisión, la competencia de revisión se muestra peor considerada entre los alumnos que no habían cursado *Traducción español-catalán* y, por tanto, los resultados de la encuesta revelan un aumento mucho más significativo de su consideración en este grupo. Un total de 27 alumnos respondió la encuesta inicial y 29, la final.

La encuesta se divide en tres partes: una con metadatos sobre la formación y el *background* educativo del estudiante o la estudiante, entre ellos haber cursado o no *Traducción general español-catalán* durante el primer cuatrimestre del curso académico 2020-2021 (Tabla 2); la segunda versa sobre los conocimientos previos sobre revisión (Tabla 3), y la tercera aborda las actitudes y opiniones sobre esta destreza, tanto para la formación en traducción como para la empleabilidad futura (Tabla 4). Al finalizar la acción formativa, el alumnado cumplimentó de nuevo la encuesta. La comparación de los datos finales de las partes 2 y 3 con los de la encuesta inicial permite valorar los efectos de la acción de una manera clara, así como identificar problemas y apuntar posibles propuestas de mejora.

1. ¿Cuál es tu nivel de valenciano?	a. Lo hablo en casa y he cursado los estudios de primaria y secundaria en la línea en valenciano b. Lo hablo en casa, pero no he cursado los estudios de primaria y secundaria en la línea en valenciano c. No lo hablo en casa, pero he cursado los estudios de primaria y secundaria en la línea en valenciano d. No lo hablo en casa ni tampoco he cursado los estudios de primaria ni secundaria en la línea en valenciano e. Tengo un certificado oficial de conocimientos de valenciano (p.ej., C1)
2. ¿Qué lengua B cursas?	a. inglés b. francés c. alemán
3. ¿Qué lengua C cursas?	a. francés b. italiano c. alemán d. inglés
4. ¿Has cursado o vas a cursar la asignatura Traducción general español>catalán?	a. No, la cursaré el año que viene b. Sí, la he cursado en años anteriores c. Sí, la he cursado este año d. No

Tabla 2. Encuesta sobre usos y actitudes: metadatos (muestra)

7. Antes de cursar esta asignatura, ¿conocías en qué consiste el proceso de revisión de la traducción?	a) no b) sí
8. ¿Has realizado ejercicios específicos de revisión de traducciones en otras asignaturas?	a) no b) sí
9. Si has trabajado de forma práctica la revisión de traducciones, especifica en qué asignatura o asignaturas lo has hecho.	f. (campo libre)
10. ¿Con qué frecuencia revisas tus ejercicios de traducción antes de entregarlos?	a) Casi nunca b) Ocasionalmente c) A menudo d) Siempre
12. Con qué frecuencia revisas las correcciones hechas en clase o corregidas por el profesor o profesora, después de haberse realizado la corrección?	a) Casi nunca b) Ocasionalmente c) A menudo d) Siempre

Tabla 3. Encuesta sobre usos y actitudes: conocimientos sobre traducción

13. ¿Qué importancia crees que tiene el proceso de revisar tus propias traducciones antes de entregarlas?	a. importante b. muy importante
14. ¿Qué importancia crees que tiene formarse en la revisión de traducciones como parte de la adquisición de competencias traductoras?	a. importante b. muy importante
15. ¿Qué importancia consideras que tiene para el mundo profesional el hecho de poseer conocimientos sobre revisión de traducciones?	a. importante b. muy importante
16. Otros comentarios sobre la revisión de las traducciones en el grado o en el mundo laboral	(Campo libre)

Tabla 4. Encuesta sobre usos y actitudes: usos y actitudes respecto a la competencia de la revisión

En cuanto al bloque de metadatos, el dato más relevante es que la mitad de los alumnos no han cursado previamente *Traducción general*

español-catalán y, por tanto, no están familiarizados con el sistema de evaluación del carnet por puntos ni con la filosofía del PID. En cuanto a los conocimientos, la mayoría dice conocer en qué consiste la revisión (81%), pero solamente un 63% declara haber realizado ejercicios específicos en otras asignaturas. Del total de alumnos que sí los han realizado ejercicios, la mayoría indican haberlos hecho precisamente en la asignatura de *Traducción general español-catalán*. Aproximadamente la mitad de estudiantes dice revisar las correcciones siempre o a menudo (22% / 30%) y la otra mitad, ocasionalmente (44%), mientras que solo un 4% afirma no revisar casi nunca. Por lo que respecta a las actitudes, todo el mundo valora la revisión de las propias traducciones como importante (4%) o muy importante (96%), pero el porcentaje baja cuando se plantea la revisión como parte de la adquisición de competencias traductoras (importante 22%, muy importante 78%) y para el mundo profesional (30% importante y 70% muy importante).

Tras haber cursado la asignatura, en la encuesta final se detectan valores similares en los ítems de revisión antes de entregar ejercicios y revisión de correcciones, de manera que los datos apuntan a una estabilización del comportamiento. Sin embargo, en la parte de la importancia de la revisión, se mantienen valores estables (muy altos) tanto para la importancia de revisar propias traducciones como la de adquirir y trabajar esta destreza y se observa un incremento de casi un 20% en la valoración de la revisión como competencia para el mundo laboral.

4.2. Valoración global de la asignatura. Resultados de la evaluación final

Habiendo concebido la asignatura como un proceso de evaluación continua, el volumen de trabajo del alumnado es significativamente alto. Cada semana se entrega una traducción y una revisión, a lo cual se suman los seis ejercicios (uno por cada tipo textual) evaluables. En total, se trabajan 17 textos, 6 específicos de (hetero)revisión y 11 de traducción + (auto)revisión, de los cuales 5 se incorporaron en el carnet por puntos y se exigen, por tanto, sendas versiones revisadas con los errores detectados ya enmendados. Dado que el carnet por puntos fue seguido regularmente por

29 alumnos, un 53% de la matrícula, se puede considerar que la iniciativa fue un éxito, especialmente porque solo 6 personas no mantuvieron los 60 puntos necesarios para sumar la bonificación a su nota final. De hecho, hubo una persona que, gracias a las bonificaciones, finalizó el curso con más de 100 puntos en el carnet, de modo que a su nota final sobre 10 se sumó 1 punto completo. La ficha de control de errores, incluida en la hoja Excel del carnet por puntos, tuvo un grado de seguimiento medio-bajo: al no ser obligatorio detallar el tipo de error cometido, solo la mitad de los participantes (15 alumnos) clasificaron de forma sistemática sus errores.

Más allá del análisis cuantitativo, destacan tres indicadores cualitativos: el de los comentarios insertados en el campo libre 16 de la encuesta, que recoge *Otros comentarios sobre la revisión de las traducciones en el grado o en el mundo laboral*, el de los comentarios personales de los alumnos y el resultado final de la asignatura, considerando las calificaciones generales. En cuanto a los comentarios de la encuesta, en general se percibe satisfacción con los resultados. Los alumnos subrayan la importancia de la competencia en comentarios como "Es esencial tener práctica en la revisión de textos para realizar una buena traducción" o "Considero que la revisión de traducciones es esencial a la hora de identificar y prevenir posibles dificultades durante el proceso traductológico". Un buen número de las respuestas insiste en la conveniencia de implementar la revisión la carrera "No se le da la importancia que realmente necesita, de hecho, ni se conoce este proceso. Antes de entrar en la carrera podría decir que nadie lo consideraba como un paso más en el proceso de traducción, y ahora sabemos que incluso se puede trabajar de ello", e incluso demandan más contenido específico sobre la revisión "Debería insistirse un poco más en ello y quizás ofrecer un poco más de información teórica que se pueda aplicar al proceso práctico de revisión".

Los comentarios personales de los alumnos van en esa misma dirección. El último día de clase, manifestaron su satisfacción con el hecho de que la práctica de la revisión hubiera mejorado de forma notoria para ellos sus habilidades en traducción, hubiera "entrenado su instinto" y les

hubiera ayudado a “encontrar un equilibrio” —como se mencionaba más arriba— entre el impulso de reescribir el texto y el respeto a la redacción original. Encontrar el grado de libertad que tiene el traductor para intervenir en el texto es, en sus palabras, una de las principales dificultades a las que se enfrentan en el grado, y el ejercicio de revisión se percibió como una práctica positiva en este sentido.

Por último, el indicador más definitivo del éxito de la metodología del PID es el análisis de los resultados académicos, que fueron los más altos de los últimos diez años: solamente una persona no superó la asignatura y otra apareció como no presentada (Tabla 5), y es significativo comprobar (Figura 7) cómo la polarización de los resultados en años anteriores se mitiga en 2020-21 y crea una zona de aprobado con equilibrio de notas, lo cual, en nuestra opinión, refleja de modo mucho más acertado las capacidades y competencias adquiridas por el alumnado.:

Calificación	2018-19		2019-20		2020-21	
	Total	%	Total	%	Total	%
No presentado	3	6,38%	2	4,17%	1	2,22%
Presentados	44	93,62%	46	95,83%	44	97,78%
Suspenso	4	9,09%	6	13,04%	1	2,27%
Aprobado	2	4,55%	12	26,09%	12	27,27%
Notable	29	65,91%	23	50,00%	20	45,45%
Sobresaliente	7	15,91%	3	6,52%	9	20,45%
Sobresaliente-matrícula de Honor	2	4,55%	2	4,35%	2	4,55%
TOTAL	47	100,00%	48	100,00%	45	100,00%

Tabla 5. Comparación de resultados en primera convocatoria en los tres últimos cursos. En gris, el año de aplicación del PID

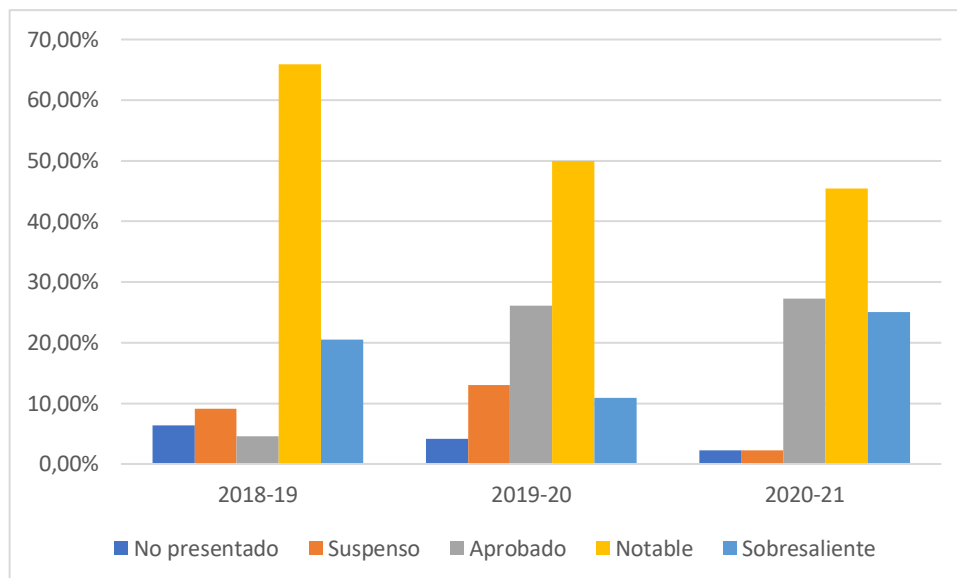


Figura 7. Comparación de suspensos y sobresalientes en primera convocatoria en los tres últimos cursos. En naranja, el número de suspensos; en azul, el de sobresalientes.

Por supuesto, los buenos resultados no pueden ni deben atribuirse únicamente a la implantación del PID, sino a una conjunción de factores entre los que, sin duda, la evaluación continua tiene una importancia capital. No obstante, la metodología de este plan de innovación, encaminada a fomentar el trabajo continuado, la autocrítica y la reflexión sobre el error ha influido de modo muy positivo en la exitosa finalización del curso.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de implantación del PID viene acompañado de toda una serie de aprendizajes docentes a partir de las experiencias de éxito (carnet por puntos, actividades de heterorrevisión) y las de fracaso, que no motivaron a los estudiantes (ficha de errores). Estos datos actúan como indicadores claros del camino que debería seguirse en el futuro. Por un lado, la conclusión más evidente es que la implantación de la revisión es positiva, útil de cara a la formación laboral y, sobre todo, interesante como aprendizaje transversal, puesto que contribuye a la reflexión sobre el propio proceso de traducción y activa la autoconciencia del alumno, así como su autocontrol sobre los procesos.

Sin duda, será interesante replicar las actividades en un entorno sanitario que permita realizar actividades colaborativas, aumentar el tiempo de estancia en el aula o la comunicación interpersonal, pero habiendo funcionado satisfactoriamente en un contexto desfavorable como el del curso 2020-21s, merece la pena extraer conclusiones y buenas prácticas extrapolables, quizás, a otras asignaturas. En la línea de lo señalado por la UNESCO sobre 'el día después' de la pandemia en la educación superior, la *reanudación de las actividades presenciales de las [Instituciones de Educación Superior] debe verse como una oportunidad para repensar y, en la medida de lo posible, rediseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje* (UNESCO/IALC 2020: 46).

5. REFERENCIAS

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA y REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010): *Ortografía de la lengua española*, Madrid, Espasa.

BRUNETTE, L. (2000): Towards a Terminology for Translation Quality Assessment. *The Translator*, 6:2, 169-182

CUENCA, M. J. (en evaluación) El carnet per punts: una eina d'avaluació formativa. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*.

DEL CASTILLO-OLIVARES, J. M.; DEL CASTILLO-OLIVARES, A. (2021). El impacto de la CoVId-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. *Campus Virtuales*, 10(1), 89-101.

IAU- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES (2020): Regional/National Perspectives on the Impact of COVID-19 on Higher Education. París: International Association of Universities. Disponible en: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid-19_regional_perspectives_on_the_impact_of_covid-19_on_he_july_2020_.pdf

MARINONI G, VAN'T LAND H, JENSEN T. (2020): The impact of COVID-19 on higher education around the world. París: International Association of Universities. Disponible en: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

MOSSOP, B. (1982): A Procedure for Self-Revision. *Terminology Update* 15 (3), 6-9.

PARRA GALIANO, S. (2007): Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros. *Trans. Revista de traductología* 11, 197-214

RICO PÉREZ, C. (2002): Translation and project management. *Translation journal* 6(4).

SCOCCHERA, G. (2017): Translation Revision as Rereading: Different Aspects of the Translator's and Reviser's Approach to the Revision Process. *Mémoires du livre / Studies in Book Culture*, 9 (1). DOI: 10.7202/1043122ar. Disponible en: <http://id.erudit.org/iderudit/1043122ar>.

UNESCO. IESALC (2020): COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. México: UNESCO. IESALC; 2020. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>