

Reflexions sobre l'avaluació didàctica de la traducció en el nou paradigma de Bolonya

Carme COLOMINAS
Universitat Pompeu Fabra

Como citar este artículo:

COLOMINAS, Carme (2008) «Reflexions sobre l'avaluació didàctica de la traducció en el nou paradigma de Bolonya», en PEGENAUTE, L.; DECESARIS, J.; TRICÁS, M. y BERNAL, E. [eds.] *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007*. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 177-188. ISBN 978-84-477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<http://www.aieti.eu/pubs/actas/III/AIETI_3_CC_Reflexions.pdf>.



Reflexions sobre l'avaluació didàctica de la traducció en el nou paradigma de Bolonya

Carme Colominas
Universitat Pompeu Fabra

1. Introducció

L'ensenyament-aprenentatge de la traducció està sotmès a un procés de transformació cap a un nou escenari que ve configurat per l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) i en el qual, la docència presencial tradicional evoluciona cap a models en què les tecnologies de la informació imposen noves estratègies d'organització docent. La semipresencialitat, punt clau en aquest nou marc, comporta, des d'una perspectiva teòrica, una redefinició dels paràmetres que determinen la funció i l'activitat tant del professor com de l'aprenent, i des d'una perspectiva pràctica, l'adopció de noves estratègies i metodologies docents. Aquest nou enfocament imposa no pocs reptes a l'ensenyament-aprenentatge d'una disciplina tan complexa com és la traducció en la competència de la qual convergeixen subcompetències distintes. No obstant això, aquesta és també, des del nostre punt de vista, una ocasió ideal per a replantejar-nos qüestions clau a l'entorn de la didàctica de la traducció: és possible dissenyar exercicis autoavaluables en traducció? Quins tipus d'exercicis, més enllà de la traducció de textos, contribueixen a reforçar la competència traductora? Quina és la millor manera de gestionar el feedback subministrat pel professor per tal que aquest sigui el més «fructífer» possible? Quin tipus de treball pot ser autònom en l'aprenentatge de la traducció?

Aquest article se centra especialment en el paper i les funcions de l'avaluació en el marc de l'ensenyament-aprenentatge de la traducció i en les possibilitats i els reptes que en relació amb aquest aspecte comporta l'adopció del nou paradigma de Bolonya. L'article està dividit en dues parts; en la primera, abordarem l'avaluació didàctica de la traducció tal i com s'ha dut a terme tradicionalment, apuntant els principals reptes als quals s'han d'enfrontar els docents en la seva pràctica, mentre que en la segona ens plantejarem algunes pràctiques alternatives o complementàries a la tradicional que servint-se de les funcionalitats que ofereix una plataforma com la de Moodle permeten fins a un cert punt la pràctica de l'autoavaluació en l'aprenentatge de la traducció. Es tracta de models d'exercicis parcialment autoavaluables que han estat dissenyats per l'autora en el marc d'un curs semipresencial de traducció general alemany-català per a estudiants que s'inicien a la traducció entre aquest parell de llengües.

2. La revisió didàctica de traduccions

L'avaluació (de la qualitat) de la traducció (humana), tant des d'una perspectiva general com aplicada al context de l'ensenyament/aprenentatge, és un tema que, com ja s'ha assenyalat altres vegades (Hatim i Mason 1997: 197), ha estat relativament poc estudiat, i això a despit de ser un tema que interessa, i molt, a tots els actors implicats. Evidentment, el motiu ha de raure en el component subjectiu inherent i ineludible a l'hora de justificar una valoració sobre una traducció (Hönig 1998: 14, Larose 1998: 164, Wright 1987: 113).

Avaluar la qualitat —en termes de nombre i tipus d'errors— de la traducció humana, és, com és sabut, una tasca molt complexa. Naturalment aquesta complexitat varia segons el tipus de text de què es tracti, i *grosso modo* diríem que com menys «lliure» és el text,

menys complexa és la tasca d'avaluació de la seva traducció i viceversa.¹ En el context acadèmic, tanmateix, el professor (avaluador) ha de treballar amb textos de tipus i temàtiques diversos per tal de confrontar els estudiants amb un ventall el més representatiu possible de les dificultats amb què es poden trobar en el seu futur professional. Això naturalment fa que el procés d'avaluació sigui encara més complex en la mesura que exigeix del professor els coneixements d'un expert en diferents matèries i/o tipus de text (Bowker 2000).

En la pràctica docent distingim entre dos tipus d'avaluació didàctica: la sumativa i la formativa (Lara Ros 2001). La sumativa és la que es realitza al final d'una etapa formativa (al final d'un trimestre, d'un any acadèmic, etc.) i en la qual el més important és comprovar els coneixements adquirits per l'estudiant; aquesta avaluació se sol dur a terme mitjançant una prova escrita que s'ha de realitzar en un temps limitat i amb uns recursos determinats. Tradicionalment aquesta avaluació consisteix en la traducció d'un text que posteriorment el professor corregeix i pondera en base a algun tipus de categorització d'errors (vegeu punt 3).

L'avaluació formativa, en canvi, té com a objectiu subministrar *feedback* a l'estudiant per ajudar-lo a entendre i corregir els seus errors; l'objectiu final d'aquesta avaluació no és, per tant, atorgar una qualificació sinó recolzar l'estudiant en el seu procés d'aprenentatge donant-li un *feedback* constructiu i raonat sobre on i per què ha comès errors; en definitiva, l'avaluació formativa no constitueix un fi en sí mateix, sinó un mitjà (Hönig 1998: 32). Tradicionalment aquesta avaluació es du a terme o bé a l'aula i de forma col·lectiva (els textos traduïts pels estudiants són llegits i comentats a classe, de manera que els estudiants poden sentir altres solucions alternatives a partir de les quals el professor, amb la participació de tots va confegint una versió «correcta»), o bé individualment (el professor corregeix la traducció de cada estudiant mitjançant la inserció de comentaris o anotacions).

Per bé que tots dos tipus d'avaluació persegueixen objectius diferents (en el cas de la sumativa, qualificar amb una nota el treball de l'estudiant al final d'un període i en el de la formativa, ajudar l'estudiant a progressar), plantegen tanmateix dificultats similars, que des del nostre punt de vista es concreten en els següents punts:

- la subjectivitat inherent al concepte de qualitat en traducció ;
- la necessitat de justificar errors/encerts mitjançant un metallenguatge prou precís;
- el cost en termes de temps invertit per part del docent *versus* la incertesa respecte als guanys que representa per a l'aprenent.

2.1. La subjectivitat

Com apuntàvem més amunt, el component subjectiu ineludible a l'hora de justificar una valoració sobre una traducció representa possiblement un dels reptes més importants en l'avaluació didàctica de traduccions. Efectivament, a través d'un petit experiment dut a terme a la Facultat de Traducció i Interpretació de la UPF que consistia a fer corregir una mateixa traducció realitzada per un estudiant a deu docents diferents² hem pogut constatar de forma directa la transcendència d'aquest fet. Un cop anotades les

¹ Una prova evident que això és així, és el fet que per al llenguatge tècnic sí que existeixen sistemes d'avaluació que tenen per objecte establir una norma constant amb la qual es pugui mesurar objectivament la qualitat de les traduccions; el Sistema per avaluar la qualitat SAE J2450 desenvolupat per la Society of Automotive Engineers n'és un bon exemple.

² Agraïxo a tots els meus companys de traducció de l'alemany de la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra la seva col·laboració desinteressada en aquest petit experiment.

traduccions, varem procedir a analitzar el grau de coincidència entre les anotacions i vàrem observar una remarcable manca d'acord entre els anotadors, no només a l'hora d'anotar un error amb una determinada categoria, sinó també a l'hora de marcar una producció com a error o no. De fet, només en els errors semàntics més greus (omissions, deformacions) i en errors ortogràfics hem pogut constatar una major unanimitat. I en canvi, en errors que generalment considerem menys «greus» (estil, registre) constatem un unanimitat menor. És a dir que el grau d'unanimitat és directament proporcional al grau de *gravetat* dels errors. La manca de consens observada s'explica per descuits (pràcticament inevitables en una única revisió degut a la pròpia naturalesa multifactorial de la traducció), per la incidència (derivada possiblement d'un interès personal) en determinats fenòmens en detriment d'altres, per les pròpies tendències en l'exercici de la traducció (per exemple, tendència més o menys forta a la literalitat), per les diferents possibilitats d'interpretació d'una mateix error i en definitiva per la mera subjectivitat a l'hora de jutjar una solució com a més o menys encertada estilísticament. Tanmateix, la variació en els resultats obtinguts, no deixa de ser sorprenent i de fer evident la necessitat de prendre mesures o de desenvolupar estratègies per minimitzar els efectes d'aquesta subjectivitat. Essent l'avaluació, com és, un element importantíssim en el desenvolupament de la competència traductora dels traductors en formació, hauríem de garantir la màxima unanimitat possible en els barems de correcció. Des del nostre punt de vista, una mesura que contribuiria a assolir aquest objectiu seria el fet que la traducció «model» amb la qual es confronten les traduccions dels estudiants fos consensuada (com a mínim) per dos docents i que la revisió de les traduccions fos realitzada i consensuada també com a mínim per dos docents. Per una altra banda, la utilització d'un metallenguatge comú prou precís, contribuiria sens dubte també a garantir una major objectivitat en les tasques d'avaluació.

2.2. El metallenguatge

El requeriment d'un metallenguatge adequat ha donat lloc a diferents categoritzacions. Si bé hi ha tipus d'errors que són presents en moltes de les categoritzacions existents (contrasentit, fals sentit, addició o supressió innecessària d'informació, etc.), generalment cada docent aplica la seva pròpia metodologia a l'hora de corregir les traduccions. Entre les categoritzacions d'errors existents podem destacar, entre moltes altres, la de Nord (1996b), el Framework for Standard Error Marking de la American Translators Association,³ o la plantilla d'errors elaborada recentment en el marc del projecte Mellange.⁴ Aquestes categoritzacions solen dividir els errors en errors de traducció (o de comprensió del text original) i errors de llengua (o de reexpressió), que al seu torn es subdivideixen en tipus d'errors més concrets i que donen com a resultat categoritzacions força exhaustives. Tanmateix, tant la nostra experiència docent com els resultats de l'experiment descrit en l'apartat anterior fan palès que una de les premisses bàsiques que fan que una classificació sigui realment efectiva és precisament: la simplicitat. Idealment la millor classificació d'errors seria aquella que sent prou exhaustiva no admetés ambigüitats en la interpretació de les seves categories. En la pràctica, la nostra proposta consisteix a partir d'una categorització bàsica com la de (1) que pot ser ampliada ad hoc segons les necessitats concretes:

Categorització d'errors basada en la plantilla d'errors desenvolupada en el marc

³ V. http://www.atanet.org/certification/aboutexams_error.php.

⁴ V. <http://mellange.eila.jussieu.fr/annot.en.shtml>.

del projecte Mellange (v. nota 4).

A Informació

- omissió
- addició
- deformació (equival al que en altres contextos s'anomena «fals sentit»)
- interferències

B Llengua

B.1 (sintaxi)

- preposició no correcta
- temps_mode_aspecte
- gènere
- nombre

B.2 (lèxic)

- terme_no_correcte
- selecció_lèxica_no_apropiada (al context immediat)
- terme_traduit_amb_no_terme
- incoherència_interna_text_d'arribada

B.3 (higiene)

- ortografia
- accents
- majúscula_minúscula
- puntuació

B.4 (registre i estil)

- registre_incoherent_text_de_partida
- registre_incoherent_text_d'arribada
- estil_manca_naturalitat

La utilització d'una plantilla d'errors com aquesta no evita, naturalment, el fet que un error pugui ser interpretat de diferents maneres, però sí que contribueix a una major claredat i a orientar l'aprenent en la tasca de correcció, al temps que facilita, fins a un cert punt, la feina al docent. Aquests avantatges s'incrementen amb l'ús d'una eina de correcció com Markin⁵ (vegeu figura 1) que, a banda d'anotacions, permet inserir comentaris i valoracions predefinides per l'usuari. Els avantatges d'una eina d'aquest tipus són:

- la flexibilitat en el disseny de les plantilles d'errors o comentaris que es poden configurar ad-hoc;
- una major coherència en la revisió tant dintre d'una mateixa traducció com entre diferents traduccions (possibilitat de cerca i anotació del mateix error);
- una visió global dels errors (tipus i nombre) comesos en el conjunt de traduccions d'un mateix text, així com una visió general de progrés al llarg d'un curs;
- una major homogeneïtat en la visualització de les traduccions anotades.

⁵ V. <http://www.cict.co.uk/software/markin/>.

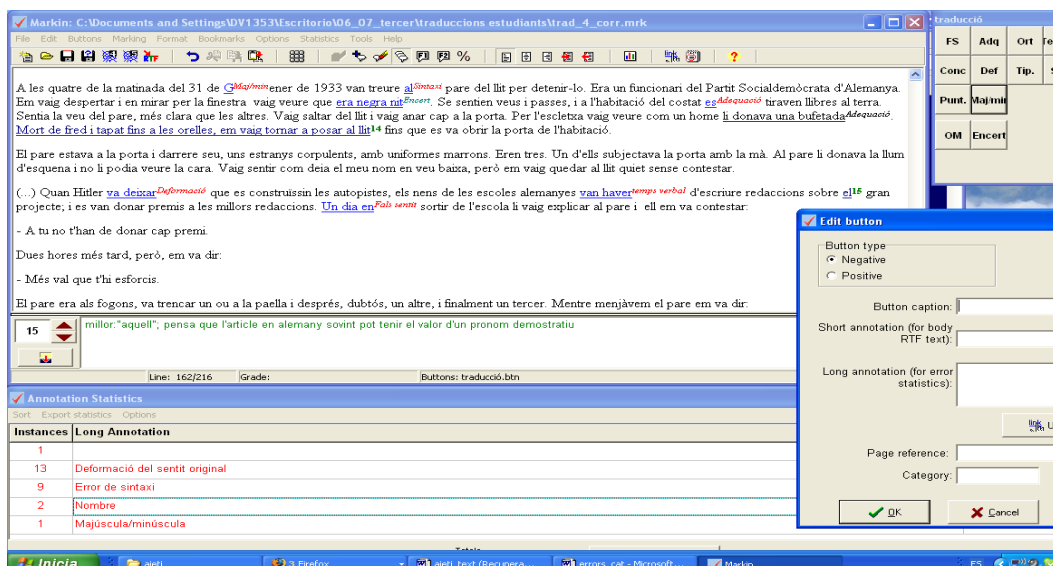


Figura 1

Evidentment, com dèiem més amunt, la utilització d'aquests recursos no resol les qüestions de caire teòric (sobre quins i quants errors és adequat contemplar o sobre l'origen d'un determinat fals sentit), però sens dubte contribueix a facilitar la feina; no oblidem que l'objectiu final no és altre que donar un feedback raonat a l'estudiant sobre els seus encerts i els seus errors, per tal de guiar-lo en la correcció i en definitiva en el seu procés d'aprenentatge.

3. L'avaluació en el nou paradigma de Bolonya

L'adaptació al nou model de Bolonya comporta, com és sabut, una disminució de la presencialitat que per a l'ensenyament/aprenentatge de la traducció, tradicionalment basat en la presencialitat, suposa un repte important. Donat que el *feedback* és decisiu en el desenvolupament de la capacitat traductora, caldrà buscar altres formes de canalitzar-lo ja que una part del *feedback* que l'estudiant rebia de forma directa durant la classe presencial s'haurà de fer arribar ara a través d'altres vies que no requereixen la presència del professor. Bàsicament això es pot fer de dues maneres:

- canalitzant el feedback del professor a través d'una plataforma virtual⁶ (a través de fòrums, xats, etc.);
- mitjançant la creació d'estratègies i materials adequats que fomentin l'autoavaluació.

Però com podem pensar en autoavaluació en una activitat tan complexa i inexacta com la traducció? Evidentment la única manera de pensar en autoavaluació en traducció és posant a disposició dels estudiants models de referència contra els quals puguin contrastar les seves pròpies produccions, és a dir, creant materials adequats que substituïxin parcialment la funció del professor. Donat que la traducció d'un text no té una única solució possible (com passa amb les ciències exactes), la creació d'aquests materials és més laboriosa, ja que no admet algunes de les variants possibles i més populars com ara els qüestionaris amb resposta de vertader o fals. Tanmateix, sí que admet formules complementàries a les estratègies d'avaluació tradicionals i que fins ara no ens havíem plantejat. A continuació descriurem dos tipus de recursos per al treball

⁶ Des d'un punt de vista tècnic, pressuposem que es treballa sobre algun tipus de plataforma d'ensenyament a distància com ara Moodle, tal com ja s'està fent en molts centres.

autònom de l'estudiant de traducció en un entorn semipresencial.

3.1. Creació d'exercicis de traducció amb solucions de referència

La nostra experiència docent ens ha permès comprovar que paral·lelament als exercicis de traducció de textos, també poden resultar molt efectius per a l'aprenentatge els exercicis de traducció de fragments curts seleccionats pel professor per la seva idoneïtat com a exemples de determinada dificultat de traducció. Naturalment ens estem referint a dificultats de traducció del nivell microtextual que no requereixen un context gaire més ampli que el de l'oració per ser considerats en la seva totalitat. Des del punt de vista de la seva aplicabilitat en un entorn virtual, la traducció de fragments més curts té, a més, l'avantatge que admet un nombre més reduït de possibles solucions correctes. El que proposem, per tant, és la creació de bateries d'exercicis de traducció autoavaluables (amb possibles solucions de referència) centrats en dificultats de traducció determinades que serveixin de material base utilitzable en diferents cursos de traducció. Aquest tipus d'exercicis permet focalitzar l'atenció en aspectes concrets de la traducció, contribueix a desenvolupar l'autonomia en l'aprenentatge i a més resulta molt gratificant en la mesura que l'aprenent pot consultar immediatament solucions «correctes»⁷ i autoavaluar la seva pròpia proposta. El treball de comparació de les pròpies versions amb les versions de referència substitueix en part el treball de correcció del professor tal com s'havia fet fins ara i requereix una participació més activa per part de l'aprenent.

Els exercicis autoavaluables de traducció han de ser concebuts com un reforç als aspectes més teòrics i a les generalitzacions plantejats a classe a partir de la pràctica de traducció de textos. Entre els aspectes teòrics que es plantegen tradicionalment en un curs de traducció hi ha la documentació, les tècniques de traducció, els contrastos interlingüístics en els diferents nivells de descripció lingüística, els contrastos interculturals, l'avaluació de traduccions etc., aplicats al parell de llengües en qüestió. Per una altra banda, com és sabut, la pràctica de traducció de textos motiva l'explicació de fenòmens contrastius o dificultats de traducció que en molts casos permeten ser generalitzats. Per tal de ser realment assimilats, tant aquestes generalitzacions com els aspectes plantejats en la part més teòrica de la classe requereixen un treball focalitzat i actiu per part de l'aprenent. L'objectiu dels exemples d'exercicis que presentem a continuació és el d'oferir a l'estudiant la possibilitat d'aprofundir en tots aquests aspectes de forma autònoma. Els següents exemples han estat extrets d'un primer curs de Metodologia i Pràctica de la Traducció Alemany-Català implementats en una plataforma Moodle com a qüestionaris:⁸

⁷ A diferència de les traduccions que l'estudiant pot trobar en un corpus paral·lel, que tenen un caràcter descriptiu i que no necessàriament han de ser correctes, les traduccions de referència haurien de tenir un caràcter normatiu

⁸ Un qüestionari a Moodle permet que les preguntes es realitzin aleatòriament, que les respostes apareguin també a l'atzar cada cop que es fa, i sobretot, que es faci un retorn immediat del resultat a l'estudiant (amb la puntuació aconseguida i els comentaris que el professorat vulgui fer), una possibilitat altament motivadora per a l'aprenent.

a. *Procediments de traducció*

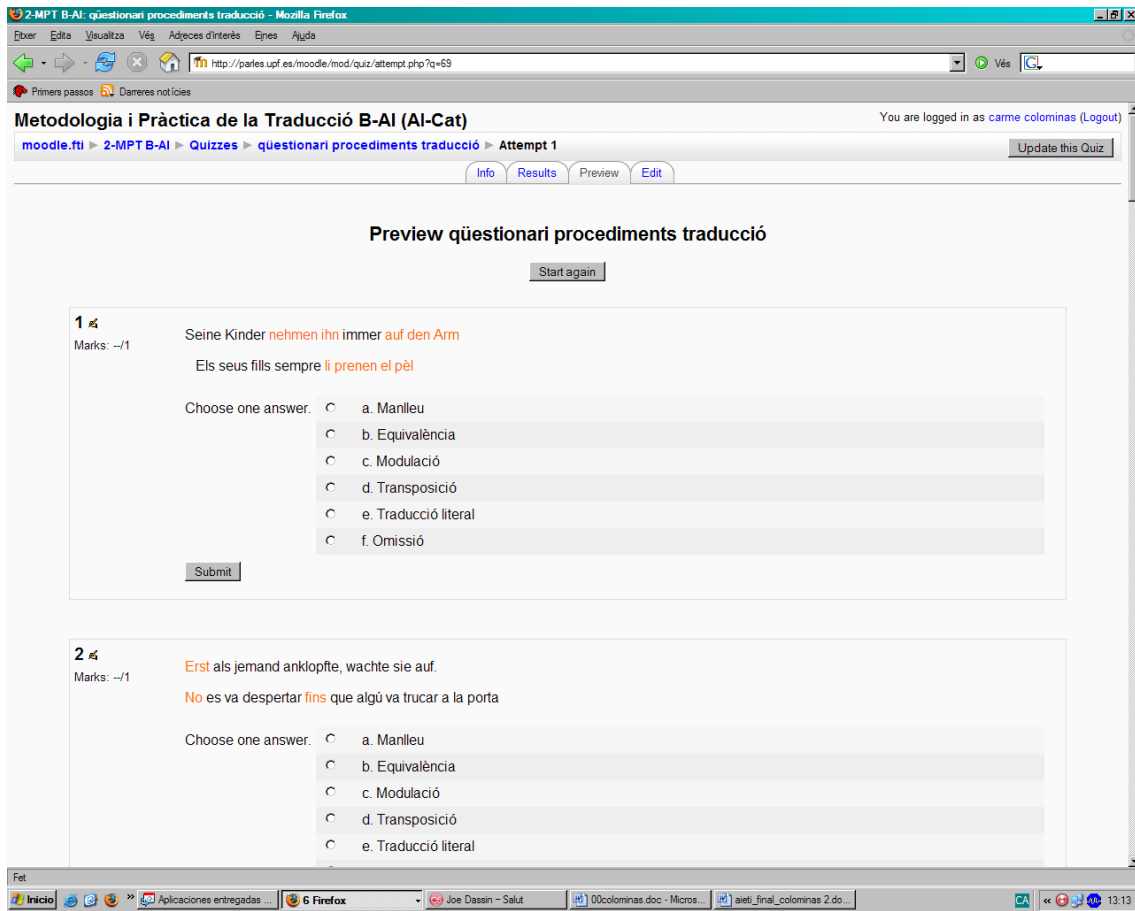


Figura 2

b. *Aspectes lèxics rellevants per la seva complexitat des d'un punt de vista contrastiu*

Tasca: Tradueix els següents compostos nominals i classifica'ls segons si els has traduït per:

- (a) nom + adjectiu relacional
- (b) nom+ *de* + nom
- (c) nom+prep altre que *de*+ nom

Familienleben		
Hemdenknopf		
Eislauf		

c. *errors de traducció*

Tasca: Basant-te en la tipologia d'errors adjunta, tipifica els errors marcats en la traducció d'aquest text.

Holland feiert Sinterklaas	Els holandesos celebren Sinterklaas
Bei unseren Nachbarn in Holland wird der heilige Nikolaus gefeiert. Er heißt dort Sinterklaas und wird nicht nur als Geschenkbringer sondern auch als Schutzpatron der Seefahrer verehrt.	<u>Els nostres veïns</u> els holandesos, celebren Sant Nicolau; l'anomenen Sinterklass i <u>per els</u> neerlandesos aquest personatge no solament representa aquell qui porta els regals, sinó que també <u>s'el</u> venera com a patró dels navegants.

Naturalment, aquest tipus de qüestionaris permet treballar i autoavaluar molts altres aspectes rellevants en qualsevol de les fases del procés de traducció d'un text: per comprovar la correcta comprensió del text, per guiar la fase de documentació, per activar el lèxic o les col·locacions en la llengua d'arribada, per treballar els aspectes aspectes sintàctics que suposen una dificultat de traducció de forma aïllada, per guiar la revisió i correcció de les pròpies produccions, etc.

3.2. Explotació de traduccions corregides

Un altre tipus de recurs que pot contribuir a desenvolupar el treball autònom i el sentit crític en traducció són els corpus de traduccions corregides, confeccionats a partir de traduccions realitzades per estudiants i anotades amb etiquetes sobre errors. Un corpus d'aquest tipus es pot generar pràcticament d'una forma natural a partir de les traduccions realitzades per estudiants de cursos anteriors, i és una manera de rendibilitzar un treball (tant d'estudiants com de professors) que tradicionalment ha estat, per dir-ho d'alguna forma, desaprofitat. Però quines aplicacions pot tenir un corpus d'aquest tipus? Al marge de les possibles aplicacions que pot tenir en l'àmbit de la investigació per analitzar errors de traducció, o investigar solucions o eleccions de traducció que fins al moment han estat poc estudiades, en l'àmbit de l'ensenyament-aprenentatge pot ser utilitzat per a crear materials didàctics de base empírica, és a dir, materials desenvolupats a partir de textos reals creats per estudiants. Com qualsevol docent sap, les traduccions corregides d'un mateix text contenen una informació valuosa sobre les dificultats (així com de les «facilitats») de cara a la seva traducció, que no sempre han estat evidents a priori (quin no ha decidit desestimar un text per a futurs cursos després d'haver-lo fet traduir a un grup d'estudiants?). De la correcció de vint traduccions d'un mateix text se'n pot extreure un «mapa» de les dificultats que comporta la seva traducció, però a més a més, també se'n poden extreure conclusions sobre el tipus de solucions que resulten més o menys satisfactòries davant una dificultat concreta, sobre encerts en els quals hom no havia pensat, etc. I és aquest coneixement el que constitueix el potencial d'un corpus d'aquest tipus. Les maneres d'explotar-lo poden ser molt diverses i resten a la imaginació de cada docent. Sí que volem remarcar, però, que evidentment, com en qualsevol altre tipus de corpus, l'anotació utilitzada determinarà les possibilitats d'explotació. Un corpus de traduccions que a més d'anotacions sobre errors⁹ estigui etiquetat lingüísticament (com a mínim amb etiquetes morfològiques) i contingui metainformacions sobre l'estudiant (com ara curs al qual pertany, la llengua materna, etc.), sobre el text (font, tema, tipus de text etc.) o sobre la situació de traducció (encàrrec, realitzat de forma totalment autònoma o no, etc.) com el que s'està confeccionant en el marc del projecte Mellange¹⁰ naturalment té unes possibilitats d'explotació majors que una simple col·lecció de traduccions corregides. D'un corpus anotat amb tota aquesta informació podem extreure informació, per exemple, sobre els tipus d'errors més freqüents en estudiants de diferents nivells, sobre seqüències de categories morfològiques que indueixen a més errors en la traducció, sobre tipus de text en què s'han detectat més errors i de quin tipus, etc. D'aquestes informacions n'hi haurà que seran més interessants de cara a l'ensenyament-aprenentatge, i d'altres de cara a la investigació en traducció per a estudiants de màster, però en qualsevol cas és evident que un corpus d'aquest tipus té unes possibilitats

⁹ Per a l'anotació d'errors, existeixen eines com Markin que simplement faciliten l'anotació d'errors en suport electrònic (<http://www.cict.co.uk/software/markin/index.htm>), i d'altres més sofisticats com MMAX2 (<http://www.eml-research.de/english/research/nlp/download/mmax.php>).

¹⁰ V. http://mellange.eila.jussieu.fr/public_doc.en.shtml.

d'exploració fins ara desaprofitades. Els materials que hem presentat (exercicis amb solucions de referència i corpus de traduccions corregides) són dos exemples paradigmàtics del tipus de fonts que hauríem de desenvolupar i que idealment requeriria l'esforç conjunt i la col·laboració entre diversos centres d'educació.

4. Conclusions

L'avaluació de traduccions en el context d'ensenyament/aprenentatge és especialment complexa, ja que a més dels handicaps propis de l'avaluació de traduccions en altres contextos, derivats bàsicament de la subjectivitat inherent al concepte de «qualitat» en traducció, en el context acadèmic, el professor (avaluador) ha de treballar amb textos de tipus i temàtiques diversos (s'ha de convertir en un expert en diferents matèries i/o tipus de text), i ha d'explicar i justificar els errors per tal d'ajudar el futur traductor a desenvolupar la seva competència traductora. Els resultats de l'experiment que hem presentat a partir de deu traduccions d'un mateix text corregides per diferents docents fan paleses clarament aquestes dificultats. Per pal·liar els efectes «indesitjables» dels factors esmentats en l'avaluació, en aquest article hem apuntat estratègies que promouen l'autoavaluació en traducció i que, per tant, són especialment avantatjoses en el nou paradigma de Bolonya que estem adoptant. A part de l'estratègia de l'avaluació doble (com a mínim dos docents) per a l'avaluació sumativa, per a l'avaluació formativa defensem la idea bàsica que la reflexió (de l'estudiant) sobre les pròpies produccions enfront d'exemples alternatius (bons o corregits) ha de substituir una part del feedback canalitzat fins ara a través de valoracions i explicacions (del professor).

Referències bibliogràfiques

- Bowker, L. (2000). «A Corpus-based Approach to Evaluating Student Translations». *The Translator* 6 (2). 183-210.
- Dipper, S., M. Götz i M. Stede (2004). Simple Annotation Tools for Complex Annotation Tasks: an Evaluation. Potsdam: University of Potsdam. En línia a <http://www.ling.uni-potsdam.de/%7Edipper/papers/xbrac2004-sfb.pdf>.
- Hatim, B. i I. Mason (1997). *The translator as communicator*. Londres: Routledge.
- Hönig, H. G. (1988). «Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment». Dins C. Schäffner (ed.). *Translation and Quality*. Clevedon: Multilingual Matters. 6-34.
- Kiraly, D. C. (2003): «From instruction to collaborative construction: A passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education?». Dins J. B. Baer i G. Koby (ed.). *Beyond the Ivory Tower. American Translators Association*. Amsterdam: John Benjamins. 3-33.
- Lara Ros, S. (2001). La evaluación formativa en la universidad a través de internet: aplicaciones informáticas y experiencias prácticas. Pamplona: EUNSA.
- Larose, R. (1998). «Méthodologie de l'évaluation des traductions». *Méta* 43 (2). 163-186.
- Nord, C. (1996). «El error en la traducción: categorías y evaluación». En Hurtado Albir, A. (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Universitat Jaume I. 91-103.
- Popescu-Belis, A., M. King i H. Benantar (2002). «Towards a Corpus of Corrected Human Translations». Dins *LREC 2002 Workshop: Machine Translation Evaluation: Human Evaluators Meet Automated Metrics*. Las Palmas de Gran Canaria: LREC. 17-21.
- Waddington, C. (1999). Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de Traducción General (inglés-español). Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid. [Tesis doctoral.]
- Wright, S. E. (1987). «Translation Excellence in the Private Sector». Dins M. G. Rose (ed.). *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance*. Binghamton: SUNY. 113-124.