

La autoevaluación como oportunidad de aprendizaje: una experiencia en el ámbito de la formación de traductores jurídicos

Self-assessment as a learning opportunity: an experience in the field of legal translator training

Francisco J. Vigier Moreno

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

fvigier@upo.es

RESUMEN.

La motivación es uno de los elementos primordiales a la hora de conseguir que el estudiantado se involucre en su proceso de enseñanza-aprendizaje y adquiera, por tanto, un aprendizaje profundo de la disciplina objeto de estudio. No obstante, en los programas universitarios de formación de traductores, los estudiantes suelen enfrentarse a las asignaturas de traducción jurídica con una generalizada falta de confianza (que, a su vez, suele desembocar en una falta de motivación) debida, fundamentalmente, a sus limitados conocimientos en cuanto a derecho, ordenamientos jurídicos y discurso jurídico. Según defiende Stobart (2010), la Evaluación para el Aprendizaje fomenta que el estudiantado desempeñe un papel activo en su proceso de aprendizaje autorregulándose con autonomía por medio de la autoevaluación, lo que, en consecuencia, aumenta la confianza en sí mismos y su motivación. Con el fin de aplicar la autoevaluación como oportunidad de aprendizaje en la formación universitaria de traductores jurídicos, hemos diseñado un modelo de autoevaluación del desarrollo de la competencia en traducción jurídica, basado en el modelo de evaluación sistemática de competencia traductora de Way (2008) y en el de competencia en traducción jurídica de Prieto (2011). En este artículo, describimos cómo hemos aplicado este modelo de autoevaluación en nuestras clases de traducción jurídica de grado y desvelamos cómo esta práctica autoevaluativa ayuda a los estudiantes a la hora de identificar fortalezas y debilidades en cuanto al desarrollo de una determinada subcompetencia y, sobre todo, de apuntar acciones de mejora que subsanen las deficiencias señaladas.

Palabras clave.

Evaluación para el Aprendizaje; autoevaluación; competencia en traducción jurídica; acciones de mejora.

ABSTRACT.

Motivation is critical for students to get involved in their learning process and acquire a deep learning of what they are studying. Translation undergraduate students, however, tend to face their courses in legal translation with a general lack of confidence, and hence of motivation, due to their usually limited knowledge of law, legal systems and legal discourse. Assessment for Learning, as defined by Stobart (2010), triggers learners' active role in their learning through efficient feedback, providing opportunities for students to become



Fecha de recepción: 30-06-2016 Fecha de aceptación: 31-05-2017

Vigier-Moreno, F. (2017). La autoevaluación como oportunidad de aprendizaje: una experiencia en el ámbito de la formación de traductores jurídicos

International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 8, 260-269

ISSN: 2386-4303



autonomous and self-regulated through self-assessment, which in turn boosts students' self-confidence and motivation. With the aim of applying self-assessment in undergraduate legal translator training, we have designed a specific legal translation competence self-assessment grid, chiefly drawing upon the model of systematic assessment of translator competence drawn up by Way (2008) and the model of legal translation competence developed by Prieto (2011). In this paper, it is our intention to discuss our experience applying this self-assessment grid with our undergraduate legal translation students and present how our self-assessment model can help trainees identify their strengths and weaknesses in the development of a given subcompetence and encourage them to pinpoint future actions for improvement.

KEY WORDS.

Assessment for Learning; self-assessment; legal translation competence; actions for improvement.

1. Introducción: la formación de traductores jurídicos en la universidad.

La vertiginosa irrupción y expansión de la Traducción y la Interpretación como disciplinas académicas en el panorama universitario español resulta tan solo comparable con el auge experimentado por los estudios de Informática (Muñoz, 1996). Las titulaciones encaminadas a la formación de traductores e intérpretes profesionales se han convertido, sin duda alguna, en unas de las de mayor demanda estudiantil en el ámbito de las Humanidades, favorecida, asimismo, por la falta de titulaciones universitarias relacionadas con las lenguas modernas con un enfoque aplicado, diferente al filológico (Kelly, 2000). Así, actualmente, según el Registro de Universidades, Centros y Títulos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte¹, en más de 20 universidades públicas y privadas del territorio nacional se ofrecen grados con la Traducción como objeto de estudio, como el *Grado en Traducción e Interpretación* (el más frecuente), el *Grado en Traducción y Comunicación Intercultural* o el *Grado en Lenguas Modernas y Traducción*.

La mayor parte de estos grados centran su contenido curricular en la docencia de las siguientes materias: dos lenguas y culturas extranjeras; lengua y civilización españolas; teoría de la traducción; traducción general; y traducción especializada, fundamentalmente en dos grandes bloques correspondientes a la traducción científico-técnica y a la jurídico-económica. Así, si bien es cierto que la enseñanza de la traducción especializada encuentra un mejor asiento en el nivel de posgrado, con cursos y másteres que versan específicamente sobre una determinada especialidad de la Traducción o la Interpretación, los programas actuales de grado en la disciplina de la Traducción incluyen, en su gran mayoría, el objetivo de formar a traductores de textos jurídicos.

La formación en traducción jurídica se articula en torno a la traducción de textos jurídicos y económicos, es decir, a la necesidad del trasvase de una lengua a otra de distintas manifestaciones textuales de la comunicación especializada (experto-experto) o semiespecializada (experto-semiexperto; experto-lego) en los ámbitos del Derecho y de la Economía. Lógicamente, la propia naturaleza de las enseñanzas de grado, que, en teoría, están estructuradas en torno a enseñanzas generalistas, confiere a las asignaturas de traducción jurídica impartidas en este nivel universitario un claro carácter introductorio. Es



decir, no se pretende especializar al estudiantado en esta práctica específica de la traducción, sino introducirlos a la traducción de este tipo de textos, dotándoles de una base suficiente para que, de manera autónoma y con formación complementaria, puedan continuar profundizando en su formación como traductores jurídicos.

Como puede esperarse, los estudiantes de los grados en Traducción, en su mayor parte, provienen de una formación de enseñanzas medias en Humanidades y, por tanto, carecen siquiera de una base en cuanto a conocimientos jurídicos, por lo que aprender a traducir textos semiespecializados (y aún más especializados) de naturaleza jurídica suele resultarles un reto muy importante. No es de extrañar, además, que precisamente este desconocimiento del ámbito jurídico haga que, muy frecuentemente, parte del estudiantado se enfrente a esta asignatura con incertidumbre, falta de confianza e incluso cierto miedo, todo lo cual suele tornarse en un rechazo hacia dicha especialidad y, sobre todo, en una gran desmotivación por parte del estudiantado.

En nuestra experiencia, las dinámicas habituales de las clases de traducción en general, en virtud de las cuales se presenta en cada sesión la traducción de un texto jurídico, que se somete a la evaluación de todo el grupo mediante el debate y la argumentación, suele favorecer el aprendizaje profundo, reflexivo y colaborativo (Bain, 2007). No obstante, en cuanto a la evaluación, quizás porque vivamos inmersos en un sistema en el que prima más la nota que el aprendizaje en sí, muchos estudiantes la siguen percibiendo como una mera clasificación o sanción de aprendizajes que se produce al final del curso según las virtudes y defectos que encuentre el docente en la traducción de un determinado texto jurídico. Así, la evaluación suele centrarse fundamentalmente en el producto y no en el proceso. Además, como arguyen ciertos autores, estamos haciendo prevalecer la heteroevaluación (del estudiante por parte del docente) sin favorecer la evaluación formativa mediante la coevaluación (por pares) o la autoevaluación (por el propio sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje):

Estamos limitando la posibilidad de participación real de los estudiantes, de quienes aprenden, aplazándolos a un papel secundario de meros receptores pasivos (...), no tanto de constructores del aprendizaje que debe darse con y en la evaluación. No permitimos al estudiante asumir la iniciativa ni la autonomía en sus propios procesos de evaluación, restringiendo su responsabilidad en dicho proceso, de manera que se reparte de manera asimétrica: es el docente quien la asume, en detrimento del desarrollo de dicha capacidad en el estudiante, que se ve limitado para evaluar(se) (Canabal, 2011: 88-89).

Por ello, entendiendo que la Evaluación para el Aprendizaje (EpA) constituye un “intento consciente de hacer de la evaluación un elemento productivo del proceso de aprendizaje” (Stobart, 2010: 168) y que, para que esto se materialice, se tiene que contar con la participación activa del alumnado y con la facilitación al alumnado de retroalimentación eficaz, así como con la necesidad de que los alumnos sean capaces de evaluarse a sí mismos para que aumente su motivación y autoestima, decidimos aplicar una estrategia innovadora de autoevaluación en la formación de traductores jurídicos que se detalla en el siguiente apartado.



2. Material y método.

Como hemos argumentado en el apartado anterior, el propósito de nuestra experiencia consiste, fundamentalmente, en involucrar al estudiantado en su proceso de evaluación, con el fin de que consigan los objetivos de la EpA, a saber, que tengan más claro qué hay que aprender, reconozcan lo que comprenden y lo que no en el momento de la evaluación, y se percaten de la mejor manera de avanzar (Stobart, 2010: 179). Para conseguirlo, nos hemos marcado el objetivo de diseñar y aplicar un modelo de autoevaluación de la adquisición de la competencia en traducción jurídica que puedan utilizar los estudiantes de asignaturas de grado en traducción jurídica.

Para el diseño de nuestro instrumento de autoevaluación, nos hemos basado en el modelo de autoevaluación de la adquisición de la competencia traductora denominado Talón de Aquiles (Way, 2008). Este modelo desglosa la competencia traductora (Kelly, 2002) en subcompetencias sobre las que el estudiantado puede identificar sus puntos débiles y apuntar a soluciones de mejora. Dado que nuestro modelo se iba a centrar específicamente en traducción jurídica, habida cuenta de las peculiaridades que ya hemos expresado, consideramos útil adaptar este instrumento de autoevaluación sistemática a un modelo específico de competencia de traducción jurídica.

Según, el modelo de Prieto (2011), la macrocompetencia que ha de desarrollar todo traductor jurídico engloba las siguientes subcompetenciasⁱⁱ:

1. Competencia metodológica o estratégica: controla la aplicación de las demás destrezas y habilidades, y comprende: el análisis de los encargos de traducción; la macrocontextualización y la planificación general de la tarea; la identificación de problemas de traducción y la aplicación de estrategias y técnicas de traducción; la justificación de la toma de decisiones, la autoevaluación y el control de calidad.
2. Competencia comunicativa y textual: conocimiento lingüístico, sociolingüístico y pragmático, incluyendo el conocimiento de las variedades y registros lingüísticos, el discurso especializado jurídico en las dos lenguas de trabajo y las convenciones textuales de los documentos jurídicos.
3. Competencia temática y cultural: conocimiento de los sistemas jurídicos, de la jerarquía de las fuentes de Derecho, de las ramas del Derecho y de los principales fundamentos jurídicos; así como el reconocimiento de la asimetría jurídica entre diferentes sistemas y tradiciones jurídica.
4. Competencia instrumental: centrada en la documentación y la tecnología, comprende el conocimiento de fuentes especializadas, la gestión terminológica y documental, el uso de textos paralelos y el empleo de herramientas informáticas al proceso traductológico.
5. Competencia interpersonal y de gestión profesional: trabajo en equipo; interacción con clientes y otros profesionales; conocimiento del marco sociolaboral y fiscal del ejercicio de la traducción; código deontológico.





Además, para no centrar la evaluación exclusivamente en los aspectos deficitarios de la formación, como ocurre en el Talón de Aquiles, hemos querido incluir no solo estas debilidades sino también las fortalezas ya adquiridas, con el objetivo de que los estudiantes ganen en autoestima y motivación al cobrar consciencia de los progresos ya realizados en cuanto a su adquisición de la competencia en traducción jurídica. Además, consideramos que es crucial que exista una tercera columna para apuntar a determinadas actuaciones de mejora, tanto a corto como a largo plazo, para que los propios estudiantes pudieran encontrar, de manera autónoma, soluciones ante las deficiencias previamente identificadas. De este modo, nuestra plantilla de autoevaluación en competencia en traducción jurídica se materializó como se presenta en la siguiente figura:

	<u>Fortalezas</u>	<u>Debilidades</u>	<u>Actuaciones de mejora</u>
<i>Competencia estratégica/metodológica</i>			
<i>Competencia comunicativa y textual</i>			
<i>Competencia temática y cultural</i>			
<i>Competencia instrumental</i>			
<i>Competencia interpersonal y de gestión profesional</i>			

Figura 1. Plantilla de evaluación de competencia en traducción jurídica.

Este modelo de autoevaluación se aplicó con los estudiantes de la asignatura *Traducción Especializada (Jurídico-Económica)* del *Grado en Lenguas Modernas y Traducción* de la Universidad de Alcalá en los cursos 2013-14 y 2014-15ⁱⁱⁱ. Se trata de una materia de 8 créditos ECTS y de tipo básica (es decir, de obligado cumplimiento para todos los graduados), que se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso, y constituye una de las asignaturas angulares del segundo ciclo de este Grado, ya que, junto con *Traducción Especializada (Científico-Técnica)*, constituye una de las dos únicas asignaturas básicas que versan sobre la traducción en ámbitos especializados. Esta asignatura, además, tiene como objetivo que el estudiantado desarrolle competencias genéricas (entre otras, el desarrollo de su autonomía formativa, la consolidación de destrezas comunicativas, el desarrollo de pensamiento crítico y de argumentación, y el desarrollo de la capacidad de



autoevaluación) y específicas (como la adquisición de conceptos y metalenguaje propios de la traducción jurídica y económica y el manejo de herramientas y recursos propios para la resolución de problemas de traducción de una manera justificada).

Este ejercicio de autoevaluación se llevó a cabo en las últimas semanas del curso y tuvo una doble vertiente: individual y colectiva. Tras haber recibido la corrección de la traducción de un documento jurídico que habían realizado individualmente, se les explicó a los estudiantes el funcionamiento de la plantilla de autoevaluación, se les recordó la relevancia que tiene como instrumento de autoevaluación y autoconocimiento, y se les pidió que, fruto de un ejercicio de reflexión, rellenaran la plantilla en virtud de su propia experiencia de aprendizaje; posteriormente, los resultados de este ejercicio autoevaluativo individual se pusieron en común en una sesión grupal, con el fin de conocer las principales fortalezas que se habían adquirido y las principales debilidades que se habían identificado de manera colectiva, de tal modo que se compartiesen también las posibilidades que se brindaban para mejorar su situación y desarrollar los aspectos competenciales deficitarios. Además, después de la sesión grupal, se realizó una entrevista cualitativa con tres estudiantes elegidos aleatoriamente para conocer su opinión general acerca de este ejercicio de autoevaluación.

3. Resultados.

En nuestra experiencia, las sesiones se produjeron con gran fluidez y, para nuestra sorpresa, la inmensa mayoría de los estudiantes acudió a la sesión con su plantilla rellena, a pesar del carácter voluntario de la actividad al no ser una actividad evaluable de la asignatura. Además de que esto ya de por sí puede constituir una muestra de la relevancia que los estudiantes le confieren a la autoevaluación, la implicación de los estudiantes en la tarea autoevaluativa facilitó que se contase con numeroso material sobre el que se pudo reflexionar colectivamente.

El desarrollo de estas sesiones consiste en la siguiente dinámica: se elige a un estudiante para que vaya tomando nota de los puntos fuertes y débiles (individuales) que los compañeros van expresando sobre el grado de desarrollo que han alcanzado en cada una de las subcompetencias anteriormente señaladas; una vez recopilados, se debaten las posibles actuaciones de mejora tanto a corto plazo como a largo plazo (por ejemplo, conocer fuentes terminológicas y lexicográficas de fiabilidad o ir adquiriendo una competencia temática mayor en una rama concreta del Derecho); el papel del profesor se limita al de un mero moderador del intercambio, solo interviniendo en el caso de que estudiantes se *atasquen* en algún punto.

Sin lugar a dudas, resulta una actividad muy estimulante, ya que los estudiantes ponen de manifiesto determinadas debilidades que, a ojos del docente, deberían estar ya superadas, lo que supone una fuente de información muy valiosa para conocer el verdadero grado de desarrollo de las competencias que se pretende que los estudiantes adquieran. Además, aunque la tendencia de los estudiantes era la de resaltar los puntos débiles, también se van mencionando ciertas fortalezas adquiridas a lo largo del cuatrimestre en las que parece existir un mayoritario consenso por parte de los estudiantes, proporcionando de nuevo información muy interesante al profesor de los aspectos en los que más o menos conscientemente se ha estado haciendo hincapié durante el proceso formativo y, al mismo



tiempo, fomentando la confianza en sí mismos por parte del estudiantado ante los logros ya alcanzados y, por ende, su motivación para seguir consolidando su formación. Gracias al intercambio de estas sesiones, se puede completar un cuadro con los puntos fuertes y los puntos débiles resaltados por los estudiantes de manera grupal en lo que concierne al desarrollo y adquisición de una competencia en particular (o habilidades y destrezas que la componen), así como recoger determinadas actuaciones de mejora consensuadas para abordar tales puntos, tal y como se muestra a continuación en el caso de la competencia estratégica/metodológica.

Competencia estratégica/metodológica		
Fortalezas:	Debilidades:	Actuaciones de mejora:
Aplicación de diferentes estrategias de traducción con éxito, lo cual supone conocer tales estrategias de traducción y sus implicaciones	Errores en cuanto a la identificación de problemas o a la resolución de dichos problemas una vez identificados	Ser conscientes de las diferentes estrategias y técnicas de traducción a nuestro alcance para la resolución de problemas de traducción identificados
Ser capaz de analizar la situación comunicativa para comprender los diferentes factores que pueden condicionar la toma de decisiones	Necesidad de mejora en cuanto al control de calidad de las traducciones efectuadas	Realizar una revisión concienzuda de nuestro texto, especialmente exhaustiva en aquellos elementos que hayamos identificados como problemáticos (en caso de traducción en grupo, encargar a un miembro del equipo de la revisión y corrección de la traducción)
	Falta de confianza en uno mismo y, por tanto, inseguridad a la hora de tomar decisiones	Realizar una labor de documentación textual, terminológica y temática mucho más exhaustiva para poder tomar decisiones justificada y acertadamente

Figura 2. Ejemplo de puesta en común a partir de autoevaluaciones.

Teniendo en cuenta nuestra experiencia de autoevaluación (desarrollada en el seno de una asignatura dedicada a la formación de traductores jurídicos inglés-español), los principales aspectos que se vertieron a la *autoevaluación colectiva* fueron:

- Entre las fortalezas formativas adquiridas, los estudiantes destacaron: la aplicación con éxito de diferentes estrategias; ser capaces de analizar la situación comunicativa para comprender los factores que afectan a la traducción; mejor comprensión del discurso jurídico; concienciación sobre la competencia temática e intercultural necesaria en traducción jurídica; el empleo de recursos fiables, como diccionarios especializados y bases de datos terminológicas; capacidad de trabajo en equipo; y capacidad de trabajo en situaciones de estrés.
- Como principales debilidades, los estudiantes resaltaron: incapacidad de resolver ciertos problemas o incluso de identificar tales elementos como causas de problemas de traducción; falta de autoestima y confianza, que hace muy dubitativa la toma de decisiones; falta de conocimientos jurídicos en general y, sobre todo, no haber adquirido una base suficiente para poder progresar en el proceso de documentación especializada en virtud del encargo de que se trate; ineficiencia a la hora de la gestión terminológica (vaciado terminológico y confección de glosarios); escasísimos conocimientos de la realidad del mercado de la traducción; y ausencia de conocimientos sobre aspectos deontológicos.

- c) Entre las actuaciones de mejora, destacan: concienciación sobre la importancia del proceso de revisión, tanto de contenido como ortotipográfica; aumentar la lectura progresiva (en cuanto a nivel de especialización) de textos jurídicos en ambas lenguas; conocer obras de referencia de fácil y rápida consulta que puedan resolver los problemas asociados a la falta de conocimiento temático; investigar las condiciones actuales del mercado de la traducción para conocer la realidad socioprofesional del traductor jurídico; y, muy fundamentalmente, adquirir práctica y experiencia en el ejercicio de la traducción para poder automatizar procesos y ganar en eficiencia.

Como puede verse, todos estos aspectos resultan de enorme trascendencia para la adquisición y consolidación de todas las competencias requeridas en un traductor profesional de textos jurídicos.

Además, como ya avanzamos con anterioridad, una vez realizada la actividad de autoevaluación, se entrevistó a dos estudiantes para conocer cuál ha sido su opinión con respecto a la actividad. A continuación reproducimos un extracto de la transcripción de dicha entrevista:

Profesor – ¿Qué os pareció la actividad de la autoevaluación?

Estudiante 1 – Yo creo que es útil porque te das cuenta de lo que ya eres capaz de hacer y de lo que no eres capaz de hacer, lo que tienes que mejorar.

Profesor - ¿Qué otras ventajas o inconvenientes visteis?

Estudiante 1 – Yo, por mi parte... Es que soy muy crítica conmigo misma... pero...

Estudiante 2 – Yo veo muy bien que entre todos expongamos nuestros fallos y busquemos soluciones, porque cada uno, a lo mejor... Yo tengo un fallo, y otros tienen otros; y cada uno, pues, se forma...

Estudiante 1 – Y también dices “Uy, eso también me pasa a mí”, y ya no te sientes tan mal [risas]

Estudiante 2 – Claro, es mejor hacerlo en grupo, porque a lo mejor dices: “Venga, no voy a decir yo aquí mis cuatro fallos... o cinco”, sino que uno va diciendo uno, otro va mencionando otro... y se reparte... ¡y se comparte!

4. Discusión y conclusiones.

Teniendo en cuenta los resultados anteriormente descritos, apuntamos las siguientes conclusiones con respecto a nuestra experiencia en la autoevaluación de la competencia en traducción jurídica. Como ha quedado demostrado, la autoevaluación aumenta la implicación de los estudiantes, como ya se había puesto de manifiesto en anteriores prácticas autoevaluativas en la formación de traductores (Way, 2008; Elena, 2011). Se consigue que el estudiantado se involucre en el proceso de evaluación, entendida como instrumento que proporcione información sobre el proceso de aprendizaje, y que se sienta protagonista absoluto y responsable de su propia formación. En el caso de la traducción jurídica, este aspecto es primordial, pues ayuda a vencer las reticencias, e incluso el rechazo, que el estudiante siente hacia este ámbito como consecuencia de su propio desconocimiento del ámbito jurídico en los ordenamientos jurídicos en cuestión.

Además, hay claros beneficios si se combina la autoevaluación (individual) con la puesta en común (grupala). Poner en común los resultados de cada una de las autoevaluaciones que se han realizado de manera individual en sesiones grupales fomenta la autoestima, ya que





se comparten las reflexiones y aumentan exponencialmente los puntos de vista con respecto a actuaciones de mejora futuras para los estudiantes y la información pertinente para la futura reflexión por parte del docente.

No obstante, para que sea eficaz, la autoevaluación requiere de un seguimiento individualizado por parte del docente. A pesar de su gran utilidad, la autoevaluación debería realizarse de forma continua, para que el estudiantado vaya evaluando su propia progresión a lo largo del proceso formativo y evaluando la pertinencia de las actuaciones de mejora que se hayan marcado. En el caso de la formación de traductores jurídicos, por ejemplo, es necesario que los estudiantes vayan familiarizándose progresivamente con el discurso jurídico y con la textología jurídica, pero no resulta fácil pasar de ser lego en la materia a tener un conocimiento suficiente que permita la comprensión del original y la expresión del texto traducido, por lo que ha de controlarse su progresión.

En esta línea, resultaría muy interesante que los estudiantes se trazaran un plan personal de mejora tanto en el corto plazo (que se puede ir verificando conforme se vayan produciendo las sesiones) como en el largo plazo, para que, de este modo, aumente su compromiso con las actuaciones que se hayan consensuado y desarrollen mejor la competencia.

Por último, se ha de contar con la participación del máximo número de estudiantes. Para hacerse una *radiografía* realista del progreso de los estudiantes, no solo se ha de contar con las intervenciones de los estudiantes que quieran participar, sino que se han de articular mecanismos que permitan (y promuevan) la participación de todos los estudiantes. Sin renunciar a lo grupal, que, como se ha argumentado, presenta numerosos beneficios, quizás este tipo de actividad tiene mejor cabida en sesiones recucidas (8-10 estudiantes) y con un entorno físico (aula) que propicie la participación e interacción de todos los asistentes.

En resumen, la autoevaluación, entendida como proceso de evaluación formativa al servicio de la EpA, puede proporcionarnos a los docentes información muy valiosa acerca del verdadero desarrollo de las competencias que pretendemos que nuestros estudiantes desarrollen. Siguiendo la senda de estudios previos en el ámbito de la formación de traductores y autoevaluación (Way, 2008; Elena, 2011; Chaia, 2016), en el caso concreto de la traducción jurídica, ámbito en el que la evaluación suele centrarse exclusivamente en la calificación numérica de un producto presentado por un estudiante (en este caso, la traducción de un texto jurídico), el modelo de autoevaluación que hemos presentado supone una herramienta de máxima utilidad no solo para el docente –pues le ofrece información que, de otro modo, no le resulta fácil de obtener– sino fundamentalmente para el propio estudiantado, ya que le permite identificar su progresión en cuanto al desarrollo de la competencia en traducción jurídica (y de las subcompetencias que la componen) y cobrar consciencia respecto de las fortalezas adquiridas y de las debilidades mostradas para poder, consecuentemente, establecer mecanismos de mejora con eficiencia y autonomía.



Referencias bibliográficas.

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Canabal García, C. (2011). Paradojas y dilemas en la evaluación de competencias, en Labrador Arroyo, F. & Santero Sánchez, R. (Coords.). *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo* (pp. 79-94). Madrid: Dykinson.
- Chaia, M. (2016). Interrelación traducción y traductología: su enseñanza y evaluación. *Estudios de Traducción*, 6, 227-242. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESTR/article/viewFile/53014/48667>
- Elena, P. (2011). El aprendizaje activo en traducción y su evaluación. *Estudios de Traducción*, vol. 1, 171-183. Recuperado de http://campus.usal.es/~tradop/wp-content/uploads/2012/03/ElenaP_EIAprendizajeActivoEnTraduccionYSuEvaluacion.pdf
- Kelly, D. (2000). *La traducción y la interpretación en España hoy: perspectivas profesionales*. Granada: Comares.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: Bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20. Recuperado de <http://www.ugr.es/~greti/puentes/puentes1/02%20Kelly.pdf>.
- Muñoz Martín, R. (1996). El lugar de los estudios de traducción e interpretación en la universidad española. *Actes del III Congrés Internacional sobre Traducció*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB.
- Prieto, F. (2011). Developing Legal Translation Competence: An Integrative Process-Oriented Approach. *Comparative Legilinguistics - International Journal for Legal Communication*, 5, 7-21. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:16166>.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de prueba: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Way, C. (2008). Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles' Heel, en Kearns, J. (Ed.). *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates* (pp. 87-103). Londres: Continuum.

ⁱ Disponible en <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action?actual=estudios> [última consulta: 30/06/2016]

ⁱⁱ Nuestra traducción.

ⁱⁱⁱ Impartidas por el autor de este artículo.

