

ISSN: 1579-9794

Análisis empírico de la evaluación del español como L1 en Traducción e Interpretación

An empirical analysis of the assessment of Spanish as a first language in Translation and Interpreting

LAURA MEJÍAS-CLIMENT
lmejias@uji.es
Universitat Jaume I

PILAR ORDÓÑEZ-LÓPEZ
mordonez@uji.es
Universitat Jaume I

Fecha de recepción: 18/03/2025

Fecha de aceptación: 03/03/2026

Resumen: La investigación sobre las herramientas de evaluación del español como lengua materna (L1) en los grados en Traducción e Interpretación (Tel) es escasa. Probablemente, como consecuencia de ello, es habitual que en estas titulaciones se utilicen instrumentos de evaluación diseñados originalmente para asignaturas de traducción, adaptados en mayor o menor medida, para evaluar la competencia lingüística del alumnado. Ante esta situación, el presente estudio tiene como objetivo revisar empíricamente los instrumentos de evaluación de las asignaturas de español L1 para adaptarlos mejor a las necesidades formativas del alumnado y potenciar así la dimensión formativa de la evaluación. Así, para analizar la adecuación del baremo actual en las asignaturas de español L1 del grado en Tel de la Universitat Jaume I, se compiló un corpus de trabajos elaborados por el alumnado (*learner corpus*) para identificar y categorizar los errores cometidos; paralelamente, se administró un cuestionario al alumnado durante el curso 2023-2024, para valorar su nivel de comprensión del baremo de corrección utilizado; y se revisaron las guías docentes de las asignaturas de español L1 en los grados en traducción ofertados en España. Los resultados revelan una falta de correlación entre los errores cometidos con más frecuencia y la autopercepción del alumnado; asimismo, evidencian la falta de comprensión de algunas de las categorías de error incluidas en el baremo. La revisión de las guías docentes, a su vez, permite constatar las escasas referencias a instrumentos de evaluación estandarizados para el español como L1. Este análisis empírico en torno a la evaluación del español L1 en Tel nos permite avanzar en el diseño de

instrumentos adecuados y optimizados para favorecer el desarrollo de la competencia lingüística y fomentar la concienciación del alumnado sobre sus necesidades formativas.

Palabras clave: Español L1, Grados en traducción, Competencia traductora, Herramientas de evaluación, Análisis empírico

Abstract: Research on assessment tools for Spanish as a first language (L1) in Translation and Interpreting (TI) degree programmes is limited. Probably as a consequence of this lack of research, it is common to use assessment tools that were originally designed for translation assessment, which are adapted to varying extents, to evaluate students' linguistic competence in Spanish (L1). In light of this situation, the present study aims to empirically review the assessment tools used in Spanish L1 courses to better align them with students' formative needs, thereby enhancing the formative dimension of evaluation. To evaluate the suitability of the current rubric used in Spanish L1 courses within the TI degree programme at Jaume I University, a learner corpus was compiled in order to identify and categorize students' errors. Furthermore, during the academic year 2023-24, a questionnaire was administered to students to explore their understanding of the rubric. Additionally, the course syllabi for Spanish L1 modules in TI degree programmes offered across Spain were reviewed. The results indicate that there is a lack of correlation between the most frequent errors and students' perception of their weaknesses, and it is shown that students do not fully understand some of the error categories in the rubric. Finally, the review of course syllabi further reveals a scarcity of references to standardized assessment tools specific for Spanish as L1. This empirical analysis provides thus a foundation for developing more suitable and optimized assessment tools to foster a comprehensive development of linguistic competence.

Keywords: Spanish L1, Translation Degrees, Translation Competence, Assessment Tools, Empirical Analysis

INTRODUCCIÓN

A pesar de que en la práctica de la traducción el dominio de la lengua materna o L1 resulta indispensable, tal y como queda reflejado en las diversas propuestas de modelos de competencia traductora (Kelly, 2002; PACTE, 2003; EMT, 2017, entre otros), la revisión de los planes de estudio de las titulaciones en traducción que actualmente se ofertan en España revela que la formación en español como L1 para la traducción ocupa un papel secundario, en comparación con las lenguas extranjeras o las

asignaturas de traducción. De acuerdo con la información ofrecida en las páginas web de los distintos grados, las asignaturas de español L1 tienen asignados entre 12 y 24 ECTS, es decir, entre el 5 y el 10 % de los 240 créditos ECTS que conforman las titulaciones de grado. Estas asignaturas suelen situarse en los dos primeros cursos de formación en el 65,4 % de los grados, únicamente en el primer curso en el 27 % de los grados, y solo se incluyen asignaturas de español L1 en el tercer curso en el 7,6 % de los grados (Ordóñez-López, 2025, p. 48-49).

Por otro lado, en lo que respecta a la investigación, son escasos los trabajos centrados en el español como L1 en el área de los Estudios de Traducción. El nivel de conocimientos/competencias del alumnado en L1, en comparación con las lenguas extranjeras, que suelen acaparar más atención tanto en los planes de estudio como en el contexto investigador, podría indicar que no es necesario prestar mucha atención a la formación en L1 en estas titulaciones. Sin embargo, la práctica docente durante varias décadas en la formación de traductores/as, así como el intercambio con el profesorado en el área de traducción, nos ha permitido constatar que el alumnado presenta importantes carencias en el uso del español L1 en el contexto académico. De hecho, pese a la escasez de investigaciones en el área, encontramos un par de trabajos en los que se pone de relieve que el nivel de competencia en L1 del alumnado de grados en traducción no es del todo adecuado. Hace ya una década, en España, García Izquierdo, advertía de “un deterioro progresivo en la utilización de [la lengua materna]” (2015, p. 87); y, en Chile, Weinberg y Caamaño, hace unos años, evidenciaban “problemas en el manejo de aspectos formales y funcionales de la lengua, particularmente en contextos formales” (2022, p. 49). La falta de una competencia experta en el uso de la L1 por parte del alumnado que cursa estudios superiores en traducción no es un fenómeno aislado. Desde hace un par de décadas, encontramos trabajos, realizados en diversas universidades y con relación a distintas lenguas, en los que se deja constancia de ello (por ejemplo, Lang, 1994; Pollmann, 2004; Kujamaki, 2004).

Desde el grupo de innovación educativa TEDITRAD de la Universitat Jaume I, como respuesta a estas necesidades educativas –de las que el alumnado no siempre es consciente–, y con la intención de contribuir a la investigación en esta área, planteamos un proyecto de innovación educativa centrado en los instrumentos de evaluación de la L1¹. En publicaciones anteriores exploramos el grado de comprensión del alumnado de las

¹ Proyecto titulado “Revisión y mejora de los instrumentos de evaluación del español en la formación de traductores e intérpretes” (código 57334/24-25), financiado por la Universitat Jaume I (convocatoria 2024).

categorías del baremo de evaluación utilizado y su percepción con respecto a los errores en los que incurren con más frecuencia (Ordóñez-López y Mejías-Climent, 2024). En este trabajo, profundizamos en este análisis mediante la comparación de los resultados obtenidos con respecto a la (auto)percepción del alumnado con los datos extraídos de un corpus de trabajos realizados por el alumnado (*learner corpus*), evaluados por el profesorado del área, que revelan los errores que *de facto* se cometen con más frecuencia. A su vez, estos resultados se contrastan con los obtenidos en las escasas investigaciones realizadas en esta área. Por otro lado, a fin de ofrecer una visión actualizada y exhaustiva del escenario actual en lo que respecta a los instrumentos utilizados en la evaluación de estas asignaturas en los distintos grados ofertados en las universidades españolas, revisamos en profundidad la descripción de la evaluación proporcionada en las guías docentes correspondientes. Basándonos en los análisis anteriores, procedemos a presentar una propuesta optimizada de los instrumentos de evaluación para las asignaturas de español L1 ajustada a las necesidades detectadas.

1. LA EVALUACIÓN DEL ESPAÑOL L1 EN LA FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Todas las propuestas de competencia traductora incluyen, como hemos mencionado, la competencia experta en L1 como una de las subcompetencias que se requieren para traducir. Esta competencia se define como “predominantly procedural knowledge needed to communicate in two languages [...] made up of pragmatic, socio-linguistic, textual, grammatical and lexical knowledge in the two languages”, en la propuesta formulada por PACTE (2003, p. 60). Para Göpferich (2009), la competencia en la L1 “determines the quality of the target text produced” (Göpferich, 2009, p. 21) y es necesaria “for monitoring processes in which source-language units and target-language units are compared for semantic equivalence, for example” (Göpferich, 2009, p. 21). A su vez, en la propuesta elaborada desde el EMT, se considera “the basis for advanced translation competence [...] [and] the driving force behind all the other competences described in this reference framework” (EMT, 2017, p. 6). Además, la importancia de la competencia lingüística experta en español como L1 ha sido reivindicada en trabajos como García Izquierdo *et al.* (1999), Martínez Fuertes (2004) o, más recientemente, Weinberg y Caamaño (2022).

En lo que respecta a la evaluación, elemento clave en el proceso de aprendizaje, en el área de traducción encontramos estudios en los que se presentan y analizan distintos modelos y propuestas, como Martínez Melis y Hurtado Albir (2001), House (2001), Waddington (2001), Karoubi (2016) o

Moorkens *et al.*, (2018). Ahora bien, todas ellas se centran en la evaluación de la traducción en sí misma, entendida como producto, es decir, como el texto traducido, o como proceso. La evaluación de la competencia lingüística en L1 ha recibido escasa atención hasta el momento, al quedar, más o menos implícitamente, reflejada en la producción del texto traducido. De ahí que, como constatamos en estudios anteriores (Ordóñez-López y Mejías-Climent, 2024, p. 218, 224), es habitual que se recurra a instrumentos de evaluación inicialmente diseñados para asignaturas de traducción en asignaturas de español L1 en las titulaciones en traducción, como también apuntan Romero-Muñoz y Juste Vidal (2024, p. 253-254).

La falta de definición y de adecuación, así como la opacidad de los instrumentos de evaluación, representan un obstáculo para el aprendizaje, por cuanto inciden negativamente en la identificación por parte del alumnado de los resultados de aprendizaje que se espera que adquiera en la asignatura (evaluación sumativa) y en el aprovechamiento de la retroalimentación recibida o *feedback* (evaluación formativa). Esta retroalimentación permite que el alumnado tome “conciencia de los logros en sus aprendizajes e identifique errores y faltas” (Anijovich y Cappelletti, 2018, p. 21; Irons y Elkington, 2022). Velasco-Martínez y Tójar Hurtado (2020) también reivindican la importancia de establecer unos criterios e instrumentos de evaluación adecuados y claros. En este sentido, en publicaciones recientes se plantea la necesidad de fomentar la alfabetización con respecto a la evaluación (*Assessment Literacy*), tanto del profesorado como del alumnado (Zhu y Evans, 2022; Hannigan *et al.*, 2022; Meijer *et al.*, 2023), para optimizar los procesos de aprendizaje.

En lo que respecta a la evaluación del español L1 en los grados en traducción, conviene destacar la necesidad de contar con estudios e instrumentos de evaluación adecuados, tanto en términos de valoración de las competencias y los conocimientos adquiridos (evaluación sumativa) como desde una perspectiva formativa, es decir, que contribuyan a que el alumnado aprenda de sus errores y de la retroalimentación recibida, y, en último término, pueda ir dando respuesta a sus carencias formativas, de manera autónoma y/o conjuntamente con el profesorado. En las escasas investigaciones que abordan la identificación y categorización de errores cometidos por el alumnado en asignaturas de español L1 en programas de grado en traducción se aplican las siguientes categorizaciones de error. Por un lado, García Izquierdo (2015, p. 93), en un análisis de corpus de reseñas redactadas por el alumnado de una asignatura de español L1, utiliza las siguientes categorías de errores: a) gramaticales, que incluyen usos morfosintácticos inadecuados; b) léxicos, debidos a una selección léxica inadecuada; c) ortotipográficos, que engloban cuestiones ortográficas y

usos inadecuados de los elementos tipográficos (empleo de la mayúscula, guiones, comillas, etc.), y d) de coherencia, relacionados con el sentido, que pueden influir en la expresión de forma generalizada. La autora advierte de que, en el caso de estos últimos, puede darse una confluencia con los errores gramaticales y léxicos, es decir, que una selección gramatical o léxica inadecuada derive en incoherencias de sentido, pero también se pueden producir sin que se haya incurrido en errores léxicos ni gramaticales.

Además, la autora añade en su análisis un apartado para los “errores extralingüísticos”, que atribuye al “desconocimiento del alumno de su entorno cultural [...] o [a] la falta de comprensión lectora, lo que hace que incurra en errores de falso sentido o no mismo sentido respecto del contenido del original” (García Izquierdo, 2015, p. 93).

Por su parte, Weinberg y Caamaño (2022), a fin de identificar los principales errores de lengua en un corpus de traducciones al español de artículos científicos, aplican una clasificación que distingue entre: a) errores formales (ortotipográficos y gramaticales); y b) errores funcionales, que incluyen aquellas “faltas atribuidas a elementos de la lengua atinentes al contenido de los enunciados, más allá de la estructura o construcción de los textos, y a si son pertinentes a factores como contexto, propósitos de los mensajes o requerimientos del encargo de traducción” (Weinberg y Caamaño, 2022, p. 43).

En nuestro caso, el baremo de corrección aprobado por el Departamento de Traducción y Comunicación de la Universitat Jaume I incluía una serie de categorías de error (“no mismo sentido” [NMS], “falso sentido” [FS], “adición” [AD] o de “supresión” [SUP]) que no tienen aplicación en las asignaturas de español L1 [véase Tabla 1]), pues hacen referencia a la transferencia o reproducción del sentido del texto origen en el texto meta. Por tanto, para las asignaturas de español excluimos dichas categorías, al no resultar relevantes para la evaluación de la competencia lingüística en español L1. Así, el baremo del que partimos al inicio de nuestro proyecto contempla las categorías que se incluyen en la Tabla 1.

| Puntos sustraídos | Tipo de error | Descripción |
|-------------------|---------------|---|
| 0,5-3 | COMPR | Comprensión Errores de comprensión (en tareas dedicadas al análisis de textos, elaboración de resúmenes, síntesis o reseñas u otras actividades que requieran |

| | | |
|--------|------|--|
| | | de la lectura y comprensión de textos). Se incluyen en esta categoría aquellos errores que indican que no se ha entendido el sentido de los textos. |
| 0,5-3 | CONT | Contenido Errores de contenido: se incluyen en esta categoría tanto errores que indican que el trabajo/examen no se ajusta a las pautas establecidas para su realización como incorrecciones/imprecisiones conceptuales relacionadas con el tema o el ámbito de especialidad tratados. |
| 0,25-1 | TIP | Tipografía Signos de puntuación, errores de impresión. |
| 0,25-2 | ORT | Ortografía Faltas de ortografía. |
| 0,5-2 | LEX | Léxico Barbarismos, calcos, usos inadecuados y poco precisos, elección de léxico erróneo. |
| 0,5-2 | GRAM | Gramática Errores sintácticos (falta de correspondencia entre los tiempos verbales, uso incorrecto de tiempos verbales, etc.) y morfológicos (falta de concordancia gramatical de género o número). |
| 0,5-2 | REG | Registro Uso de un registro inadecuado, tanto a nivel léxico como a nivel morfosintáctico. |
| 0,5-2 | PRAG | Pragmático Intencionalidad, ironía, inferencia, presuposiciones, implicaturas, actos ilocucionales. |
| 0,5-3 | TEX | Textual Incoherencia, falta de lógica, mal encadenamiento discursivo, uso inadecuado de los conectores, |

| | | |
|--------|------|---|
| | | estructuración inadecuada. |
| 0,5-2 | SEM | Semiótico a) Microsignos: alusiones extralingüísticas no solucionadas, referencias o implícitos culturales. b) Macrosignos: géneros y discursos, referencias intertextuales. |
| 0,25-1 | EST | Estilo Falta de eufonía, estilo pesado, telegráfico, pleonasmos, repeticiones innecesarias, estilo pobre, falta de riqueza expresiva. |
| 0,25-1 | DIAL | Dialecto Geográfico, temporal, social, estándar, idiolecto. |

Tabla 1. Baremo de corrección inicial (adaptado de baremo de traducción aprobado por el Departamento de Traducción y Comunicación de la Universitat Jaume I)

Fuente. Elaboración propia

A la hora de revisar este baremo con el objetivo de explorar hasta qué punto se adapta a las necesidades formativas actuales del alumnado, contamos, como hemos visto, con escasas propuestas para el área del español como L1. Para poder recabar datos que nos permitan identificar estas necesidades y nos sirvan de base para la optimización de los instrumentos de evaluación de estas asignaturas en los grados en traducción, lo que, además, fomentará la alfabetización en evaluación tanto del profesorado como del alumnado, podemos recurrir a los denominados *learner corpora*, cuyas aplicaciones didácticas se han expuesto, discutido y ejemplificado en trabajos como Nesselhauf (2004), Aijmer (2009) o, más recientemente Meunier (2016), Gilquin (2022) o Götz y Granger (2024). Entre las múltiples aplicaciones pedagógicas de los *learner corpora* que se presentan en estos trabajos (por ejemplo, la creación y mejora de materiales didácticos, la descripción y el análisis de la competencia lingüística del alumnado, el diseño de materiales de evaluación o la revisión y optimización de la planificación docente), la identificación de los errores se relaciona directamente con los objetivos de nuestro trabajo. Como apunta Meunier (2016, p. 77), un aspecto que puede resultar polémico a la hora de trabajar con corpus para el análisis e identificación de errores es presentar estos

errores al alumnado². No obstante, encontramos abundante literatura en la que se descarta la concepción negativa del error y se sostiene que incorporar los errores al proceso de aprendizaje contribuye a desarrollar la comprensión del alumnado (Keogh *et al.*, 2008, p. 33; Guerrero Benavides *et al.*, 2013) y a iniciar un proceso de reorganización cognitiva (Bernardini, 2004, 19); es decir, el error se percibe como un instrumento útil en el proceso de aprendizaje (Muñoz-Basols y Bailini, 2018). En cualquier caso, en la fase actual de nuestro proyecto y, por ende, en el presente trabajo, la identificación y análisis de los errores en el corpus se aplica, únicamente, a la revisión crítica y empírica de los instrumentos de evaluación de las asignaturas de español L1.

2. METODOLOGÍA

A continuación, describimos nuestra aproximación metodológica para los tres análisis complementarios que llevamos a cabo en este proyecto, puesto en marcha durante el curso académico 2023-2024. Las materias objeto de estudio son las dos asignaturas de lengua española como L1 incluidas en el plan de estudios del grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I. Así, la población del estudio es el alumnado matriculado en dichas asignaturas de español durante el curso 2023-2024: TI0902 - Lengua Española, de primero (6 créditos ECTS), con 90 personas matriculadas en 2023-2024, y TI0922 - Lengua A1 Español para traductores e intérpretes, de segundo (9 créditos ECTS), con 71 personas matriculadas. Las dos son asignaturas anuales de formación básica (TI0902) y obligatoria (TI0922), respectivamente.

2.1. Identificación, análisis y clasificación de errores

A fin de mejorar la adecuación de los baremos y criterios de evaluación de la competencia lingüística en L1 en las citadas asignaturas, resulta necesario identificar, analizar y clasificar los errores en los que el alumnado tiende a incurrir. En línea con García Izquierdo (2015, p. 90) y extrapolando los planteamientos que se formulan para la enseñanza de la L2, hemos compilado un corpus de trabajos elaborados por el alumnado (*learner corpus*) de las dos asignaturas de español L1 que se incluyen en el grado en nuestra universidad.

Para contar con una muestra representativa, ajustada y comparable de trabajos para las asignaturas de primero y de segundo, y que nos permitiera identificar las necesidades formativas del alumnado según los

² Meunier (2016, p. 77) incluye una breve revisión de las posturas opuestas sostenidas por distintos autores con respecto a la idoneidad de la exposición del alumnado a los errores.

errores cometidos en sus trabajos, desde el equipo de trabajo del proyecto consensuamos los siguientes criterios de selección:

- a) Tipo de tarea: para analizar la producción del alumnado tanto a nivel estrictamente lingüístico como a nivel textual (estructura, coherencia, etc.) y, al mismo tiempo, poder establecer una comparación entre el alumnado del primer y del segundo curso, compilamos redacciones y análisis textuales. En el caso de las redacciones de primer curso, el tema se relaciona con la posición del español en el mundo, mientras que en las redacciones de segundo curso se aborda la relevancia de los lenguajes de especialidad para la traducción. Además, dado que desempeñan un papel importante en la asignatura de español de especialidad de segundo curso, incluimos en el corpus análisis textuales de géneros audiovisuales y administrativos. Es importante destacar, también, que todos estos trabajos se realizaron en las mismas condiciones, ya que forman parte de los exámenes de las asignaturas en la primera convocatoria del curso académico 2023-2024.
- b) Nivel de competencia: para obtener una idea más ajustada de las necesidades del alumnado, calculamos la nota media de cada una de las tareas evaluadas y seleccionamos el número de trabajos acordado en el rango de 0,5 puntos por encima y por debajo de la nota media. De esta manera, nuestro corpus es representativo del nivel de competencia medio del alumnado de estas asignaturas.

Aplicando los criterios anteriores, y teniendo en cuenta la tipología de actividades incluidas en ambas asignaturas, nuestro corpus de trabajo se compone de 25 redacciones realizadas por el alumnado de primer curso, y 17 redacciones, 17 análisis textuales de un guion audiodescriptivo y 17 análisis textuales de un memorando, elaborados por el alumnado de segundo curso; es decir, 51 tareas de segundo. Las actividades recopiladas de la asignatura de primer curso tienen una nota media de 6,2, mientras que, en el caso de la asignatura de segundo curso, la calificación media del corpus es 7,3, en una escala de calificación del 0 al 10.

La identificación, el análisis y la clasificación de los errores contenidos en el corpus se llevó a cabo en distintas fases. En primer lugar, dado que los miembros del equipo de trabajo (5 personas) del proyecto compartimos la docencia de las asignaturas de español, cada docente identificó y clasificó los errores contenidos en los trabajos que correspondían a su bloque de docencia. Seguidamente, cada docente elaboró un informe de

dificultades que había encontrado en la aplicación del baremo para la categorización de los errores, así como de los errores que había identificado con más frecuencia. Una vez compartidos los trabajos y sus respectivos informes, procedimos a consensuar unos criterios de clasificación de errores comunes y a solucionar en equipo las dudas sobre la categorización de estos. Así, por ejemplo, establecimos la siguiente distinción entre errores de contenido y errores textuales (véase Tabla 1): los primeros hacen referencia a inconsistencias, inexactitudes o a un uso incorrecto de los conceptos tratados en la asignatura, mientras que los errores textuales son aquellos debidos a una estructuración inadecuada de los trabajos (falta de introducción, conclusión, párrafos compuestos por una única oración, etc.) y a inconsistencias en el desarrollo de la argumentación (uso inadecuado de pronombres, conectores, etc.). Del mismo modo, acordamos no contabilizar los errores repetidos en el mismo trabajo (la repetición exacta del error, no del tipo de error). Una vez acordados estos criterios básicos para la identificación y el cómputo de errores, el corpus fue revisado por todos los docentes participantes en el proyecto. Finalmente, se llevó a cabo una sesión de puesta en común, resolución de posibles dudas y se elaboró un informe final.

2.2. Análisis del nivel de comprensión del baremo de corrección por parte del alumnado

Para explorar hasta qué punto el alumnado de lengua española comprende las categorías incluidas en el baremo de evaluación utilizado para evaluar su trabajo, se recurrió a un análisis cuantitativo que emplea una metodología no experimental de carácter descriptivo. El instrumento fundamental para recabar datos fue un cuestionario que se envió tanto al alumnado de primero como al de segundo curso.

El cuestionario se puso a disposición de este alumnado en el segundo semestre. Dado que las dos asignaturas de español en nuestra titulación son anuales, como se ha mencionado anteriormente, el alumnado se había familiarizado ya con el sistema de trabajo y la evaluación, y había recibido retroalimentación por parte del profesorado con relación a distintas tareas evaluadas. Este instrumento de análisis se diseñó mediante *Google Forms* y se insertó con el correspondiente enlace en sendas aulas virtuales. Las preguntas recogidas en él abarcaron, para comenzar, la información esencial sobre el tratamiento de datos personales y el consentimiento para participar en el estudio. A continuación, la primera pregunta se centró en la autopercepción del alumnado con respecto a su competencia lingüística. Para ello, en esta pregunta se incluían las categorías de error que figuran en el baremo de evaluación (véase Tabla 1) y se pedía que se indicara qué errores se cometían con más frecuencia (podían seleccionar hasta tres

categorías). La segunda sección de preguntas se destinó a explorar hasta qué punto el alumnado comprende las categorías de errores del baremo. Cada categoría constituyó una pregunta independiente y el alumnado debía valorar su nivel de comprensión de dicha categoría mediante una escala de Likert (1 = “no lo comprendo en absoluto” y 5 = “lo comprendo perfectamente”).

De esta forma, el cuestionario, mediante dos secciones diferenciadas, exploró, por una parte, la autopercepción del alumnado sobre los errores que comete con más frecuencia y, por otra, su comprensión de las categorías recogidas en el baremo de corrección. Se pretendía, así, explorar la relación entre el grado de comprensión de las distintas categorías de error y la percepción del alumnado de sus propias dificultades o necesidades formativas, de manera que pudiéramos valorar si se establecía alguna relación entre el autodiagnóstico y la (no) comprensión de las categorías de error del baremo.

2.3. Revisión crítica de la evaluación en las asignaturas de español L1 en los grados en Tel

Por último, a fin de explorar qué instrumentos de evaluación se emplean en las asignaturas de español L1 en las distintas universidades españolas, llevamos a cabo una revisión de los apartados dedicados a la evaluación en las guías docentes de estas asignaturas. Para identificar las titulaciones en traducción a nivel de grado que se ofertan actualmente en España, recurrimos al Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) que ofrece el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2025). En los casos en los que se recoge más de una titulación de grado en traducción en una misma universidad, seleccionamos una sola, porque las asignaturas de español L1 son compartidas entre las titulaciones ofertadas (por ejemplo, en la Universidad Pontificia de Comillas conviven actualmente dos titulaciones, una a extinguir y otra que se va implantando progresivamente). Por la misma razón, en el caso de titulaciones que se ofertan de manera conjunta entre más de una universidad, como es el caso del Grado en traducción e interpretación de la Universitat de Vic y la Universitat Oberta de Catalunya, solo incorporamos a nuestro análisis una titulación. Procedimos de la misma forma en los casos en los que una misma universidad ofrece dos titulaciones en traducción, combinadas con distintas áreas de estudio (por ejemplo, la Universitat de Lleida ofrece dos dobles grados, Grado en Lenguas Aplicadas y Traducción y Grado en Lenguas Aplicadas y Traducción y Grado en Filología Hispánica). Finalmente, cabe mencionar que, si en los planes de estudio correspondientes se incluye más de una asignatura de español L1, se han revisado las guías docentes de todas estas asignaturas.

Con el propósito de realizar un análisis fundamentalmente cuantitativo, pero que incorpore también matices cualitativos, adoptamos una aproximación metodológica mixta. Así, en función de la información sobre los instrumentos de evaluación que se proporciona, establecemos distintas categorías: a) no se incluye ninguna información sobre criterios ni baremos de evaluación; b) se incluye información sobre las penalizaciones aplicadas; c) se incluye información sobre las competencias evaluadas (con mención explícita a la corrección lingüística); y d) se remite a otras fuentes para encontrar información sobre los criterios o baremos de evaluación utilizados.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos a partir de la categorización de errores detectados en el corpus analizado, así como las respuestas del alumnado al cuestionario sobre su grado de comprensión del baremo empleado para la evaluación y su autopercepción acerca de los errores que consideran que cometen con más frecuencia. Finalmente, se presentarán los resultados de la revisión de guías docentes de otros grados en traducción en España.

3.1. Identificación y categorización de errores

En este apartado se recogen los resultados del análisis y la cuantificación de los errores detectados en el corpus de trabajo, en comparación con la percepción del alumnado respecto a los tipos de error en los que incurren con mayor frecuencia. Para empezar, en la Imagen 1 pueden apreciarse los tipos de error, en porcentajes, identificados en el corpus, desglosados para primer y segundo curso.

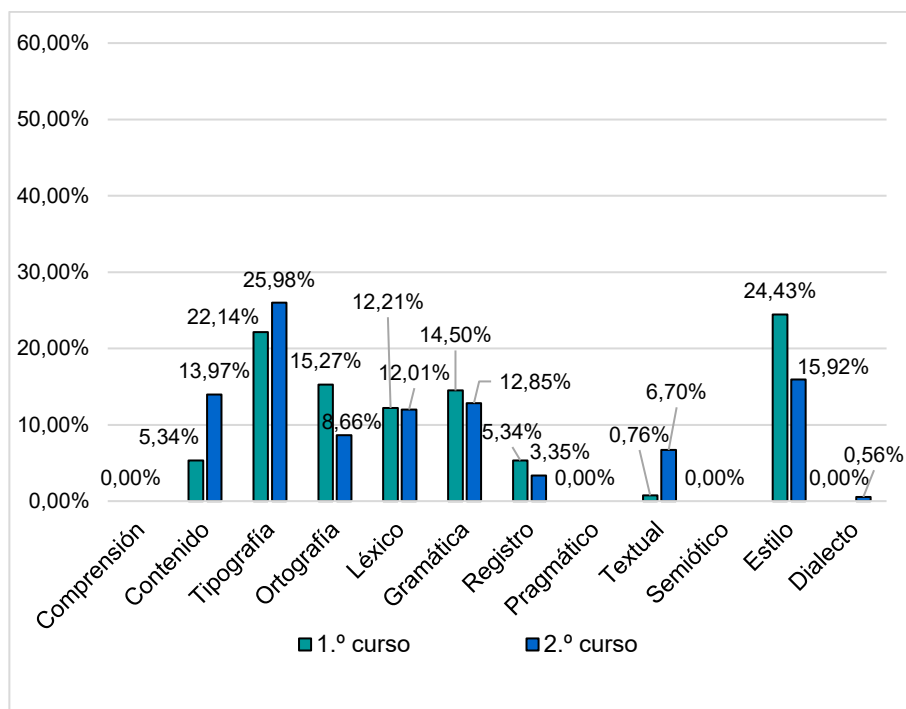


Imagen 1. Errores detectados en el corpus de redacciones corregidas para las asignaturas TI0902 (1.º) y TI0922 (2.º)

Fuente. Elaboración propia

Imagen 1 nos permite identificar patrones de errores recurrentes y establecer comparaciones entre ambos cursos. En concreto, se aprecia que el perfil de ambos gráficos es similar y los errores más habituales son los de tipografía y estilo, en ambos cursos, mientras que las categorías de comprensión, errores pragmáticos, textuales, semióticos y de dialecto fueron los menos habituales. Asimismo, como cabría esperar, varias categorías mejoran en segundo con respecto a primero: se detectaron menos errores de ortografía, gramática, registro y estilo en el corpus de segundo curso. Sin embargo, es llamativo que los errores de tipografía, textuales, de dialecto y, sobre todo, de contenido se dieron con más frecuencia en el corpus de segundo que en el de primero.

En Imagen 2 recogemos, también mediante porcentajes, la cantidad de errores detectados en las 25 redacciones de primer curso frente a la frecuencia con la que el alumnado de primero seleccionó, en la primera sección del cuestionario, las categorías que consideran que se dan con más

frecuencia en sus trabajos. El total de estudiantes que respondió al cuestionario de primero fue 27, es decir, el 30 % de las personas matriculadas.

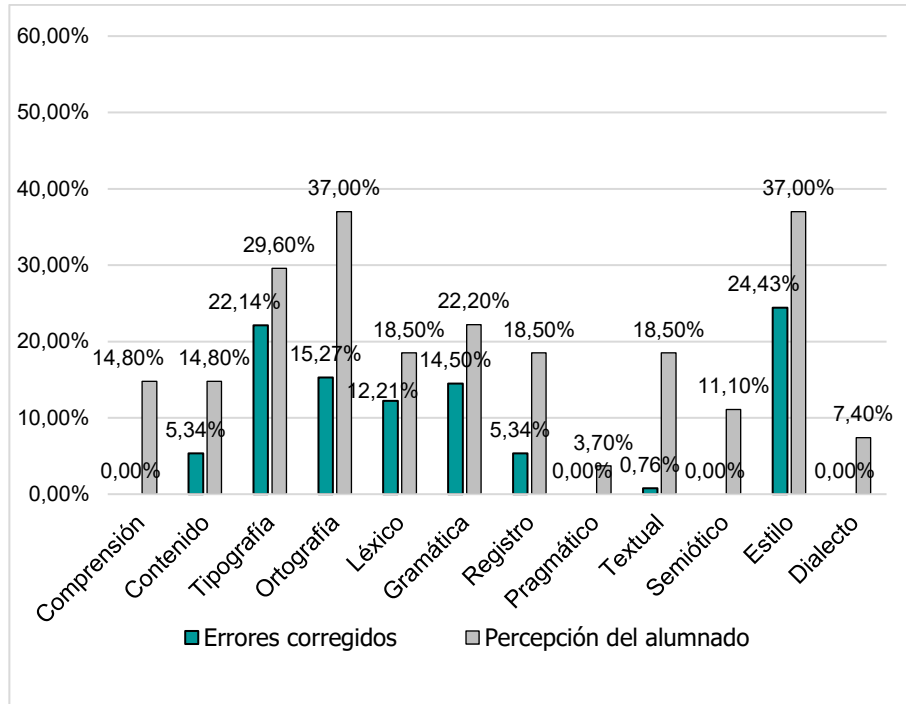


Imagen 2. Errores detectados en el corpus de la asignatura TI0902 y percepción del alumnado de los errores que comete con más frecuencia
 Fuente. Elaboración propia

Imagen 3 incluye los mismos datos para segundo curso; en este caso, respondieron 37 estudiantes, es decir, el 52,11 % de las personas matriculadas, lo que puede indicar un compromiso ligeramente superior con la asignatura.

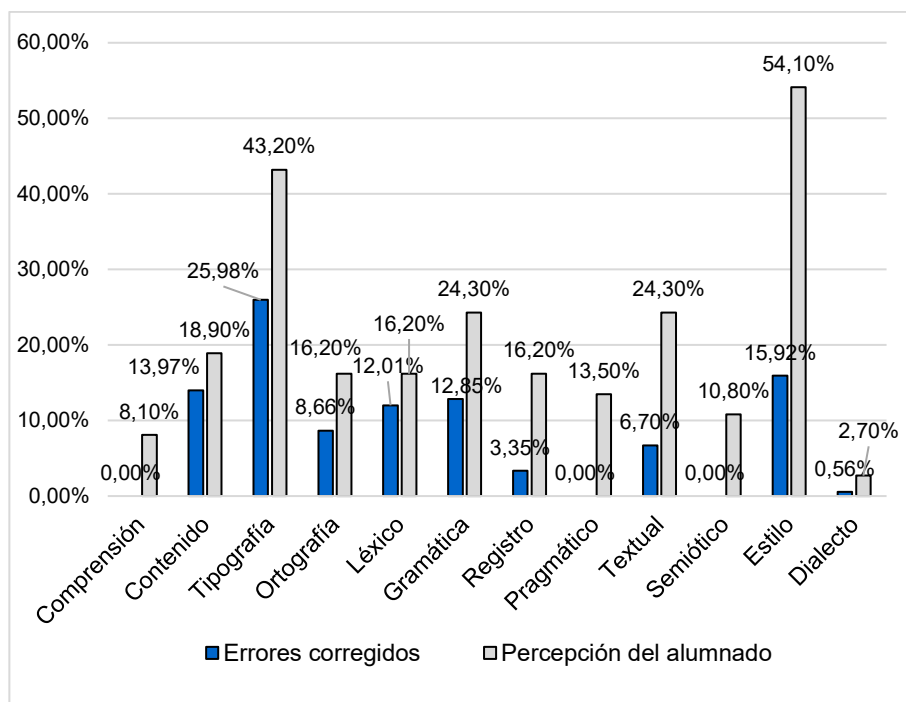


Imagen 3. Errores detectados en el corpus de la asignatura TI0922 y percepción del alumnado de los errores que comete con más frecuencia

Fuente. Elaboración propia

El perfil de ambos gráficos (imágenes 2 y 3) es similar en cuanto a los errores detectados en el corpus de primer y segundo curso. Los errores que más presencia tienen son los tipográficos y de estilo, mientras que las categorías de comprensión, pragmático, textual y semiótico parecen presentarse en menor medida en los trabajos corregidos.

A la vista de estos datos, no parece darse una correlación evidente entre los errores identificados en el corpus y la autopercepción del alumnado de aquellos que cometen con más frecuencia, que en primer curso son los de ortografía y estilo (37 %) y en segundo son de estilo (54,10 %) y tipografía (43,20 %). Sí parece haber cierta correspondencia entre la falta de selección del alumnado, tanto de primero como de segundo, de los errores pragmáticos, semióticos y de dialecto y su menor presencia en el corpus. Estos errores, a su vez, son los que aparecen resultar más opacos para su comprensión, como se verá en el siguiente apartado.

3.2. Nivel de comprensión del instrumento de evaluación por parte del alumnado

En cuanto a la percepción del alumnado sobre la comprensión de cada categoría siguiendo la citada escala de Likert (de 1 a 5), las imágenes 4 y 5 recogen la media obtenida para cada categoría. Se observa que, en el primer curso (Imagen 4), las medias se mantienen por encima de 4, lo que indica una comprensión considerable de las categorías de error, salvo en las de contenido, estilo y textual, que están por encima de 3. Los errores pragmáticos y, sobre todo, los semióticos, obtienen las medias más bajas, es decir, parecen comprenderse peor.

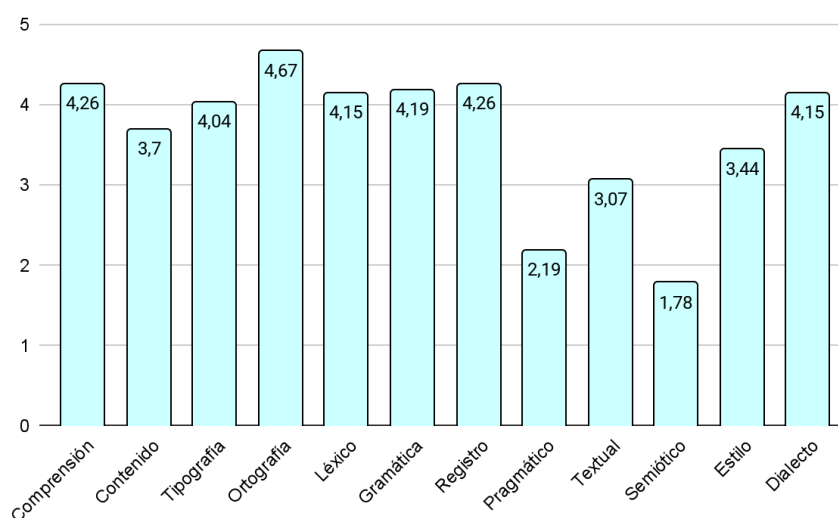


Imagen 4. Media de percepción del alumnado de la asignatura T10902 según la escala de Likert de 1 a 5

Fuente. Elaboración propia

En segundo (Imagen 5), solo los errores pragmáticos, textuales y semióticos están por debajo de 4. Así, en segundo, en general, los valores son algo mayores, lo cual apuntaría a una mejor comprensión de las categorías.

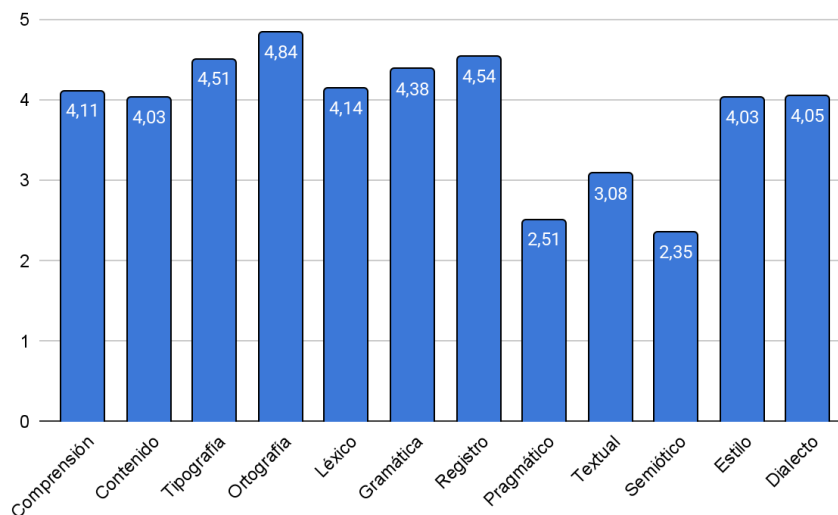


Imagen 5. Media de percepción del alumnado de la asignatura T10922 según la escala de Likert de 1 a 5

Fuente. Elaboración propia

Los perfiles de estos dos gráficos, además, se asemejan a las Imágenes 2 y 3 de la sección anterior. Podríamos señalar, así, que las categorías con menor presencia en el corpus, menos frecuentes según la autopercepción del alumnado y con medias de comprensión más bajas parecen ser aquellas más opacas para la evaluación.

La Tabla 3 (para primer curso) y la Tabla 4 (para segundo) recogen las medias, desviaciones típicas, medianas y modas de esta expresión de la comprensión del alumnado. Las desviaciones típicas, que nos proporcionan información sobre cómo de distanciadas están las observaciones respecto de la media, no son altas en la mayoría de los casos y son menores en segundo (Tabla 4) que en primero (Tabla 3). Ninguna supera el 1,22, lo cual indica que las observaciones, en promedio, no están muy alejadas de la media. La mediana (el valor que deja un 50 % de observaciones tanto a la izquierda como a la derecha) es alta, de 4 o más, en todas las categorías, salvo en los errores pragmáticos, textuales y semióticos en ambos cursos. El estilo mejora de primero (3) a segundo (5). Los resultados para la moda (el valor que más se repite) son análogos a los de la mediana.

| Comprensión | Media | Desviación típica | Mediana | Moda |
|-------------|-------|-------------------|---------|------|
| Comprensión | 4,26 | 1,11 | 5 | 5 |
| Contenido | 3,70 | 1,21 | 4 | 5 |
| Tipográfico | 4,04 | 1,20 | 5 | 5 |
| Ortográfico | 4,67 | 0,86 | 5 | 5 |
| Léxico | 4,15 | 1,18 | 5 | 5 |
| Gramatical | 4,19 | 1,12 | 5 | 5 |
| De registro | 4,26 | 0,97 | 5 | 5 |
| Pragmático | 2,19 | 1,06 | 2 | 2 |
| Textual | 3,07 | 1,18 | 3 | 3 |
| Semiótico | 1,78 | 1,03 | 2 | 1 |
| De estilo | 3,44 | 1,20 | 3 | 3 |
| De dialecto | 4,15 | 1,11 | 5 | 5 |

Tabla 3. Valores medios de la percepción del alumnado de la asignatura TI0902 según la escala de Likert de 1 a 5

Fuente. Elaboración propia

| Comprensión | Media | Desviación típica | Mediana | Moda |
|-------------|-------|-------------------|---------|------|
| Comprensión | 4,11 | 0,89 | 4 | 5 |
| Contenido | 4,03 | 1,17 | 4 | 5 |
| Tipográfico | 4,51 | 0,86 | 5 | 5 |
| Ortográfico | 4,84 | 0,55 | 5 | 5 |
| Léxico | 4,14 | 0,87 | 4 | 5 |

| | | | | |
|-------------|------|------|---|-----|
| Gramatical | 4,38 | 0,78 | 5 | 5 |
| De registro | 4,54 | 0,68 | 5 | 5 |
| Pragmático | 2,51 | 1,08 | 3 | 2 |
| Textual | 3,08 | 1,17 | 3 | 2,5 |
| Semiótico | 2,35 | 1,14 | 2 | 3 |
| De estilo | 4,03 | 1,08 | 4 | 5 |
| De dialecto | 4,05 | 1,23 | 5 | 5 |

Tabla 4. Valores medios de la percepción del alumnado de la asignatura TI0922 según la escala de Likert de 1 a 5

Fuente. Elaboración propia

De estos datos podemos deducir que las categorías que entrañan mayor dificultad para el alumnado son las de errores semióticos, seguidos de errores pragmáticos, y que la comprensión de dichas categorías parece mejorar de primero a segundo.

3.3. La evaluación del español L1 en los grados en traducción

En la revisión de las guías docentes llevada a cabo con el objetivo de explorar la información sobre los criterios o baremos de evaluación que se utilizan en las asignaturas de español L1 en los grados en traducción, hemos incluido un total de 28 titulaciones de grado en traducción (véase Tabla 5), siguiendo los criterios que detallamos anteriormente (véase 2.3. *Revisión crítica de la evaluación en las asignaturas de español L1 en los grados en Tel*).

| Universidad | Titulación |
|-----------------------------------|--|
| Universidad de Alcalá de Henares | Grado en Lenguas Modernas y Traducción |
| Universidad de Alicante | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universitat Autònoma de Barcelona | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad Autónoma de Madrid | Grado en Traducción e Interpretación |

| | |
|---|---|
| Universidad Católica de San Antonio | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad Complutense de Madrid | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad de Córdoba | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad Europea del Atlántico | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad Europea de Madrid | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad Europea de Valencia | Grado en Traducción y Comunicación Intercultural |
| Universidad de Granada | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad Internacional de Valencia | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universitat Jaume I | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad de Las Palmas de Gran Canaria | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universitat de Lleida | Grado en Lenguas Aplicadas y Traducción y Grado en Filología Hispánica (doble titulación) |
| Universidad de Málaga | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad de Murcia | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad de Pablo Olavide | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad del País Vasco | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universitat Pompeu Fabra | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad Pontificia de Comillas | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad Rey Juan Carlos | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad de Salamanca | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universidad de San Jorge | Grado en Traducción y Comunicación Intercultural |

| | |
|--|--|
| Universitat de València | Grado en Traducción y Mediación Interlingüística |
| Universidad de Valladolid | Grado en Traducción e Interpretación |
| Universitat de Vic y Universitat Oberta de Catalunya | Grado en Lenguas Aplicadas y Traducción |
| Universidade de Vigo | Grado en Traducción e Interpretación |

Tabla 5. Listado de titulaciones y universidades incluidas en el análisis³

Fuente. Elaboración propia

Debemos puntualizar que el hecho de que no se aporte ninguna información sobre los criterios de evaluación aplicados en las guías docentes, o de que esta sea limitada, no implica que no se estén utilizando unos criterios o baremos de evaluación adecuados, ni que el alumnado desconozca su existencia. Dado que es habitual que las asignaturas, pese a integrarse en titulaciones presenciales, cuenten con soporte virtual (*Moodle*, etc.), cabe la posibilidad de que la información se proporcione a través de este canal. De hecho, algunas de las guías docentes revisadas, como veremos a continuación, remiten a otras localizaciones para la consulta de los criterios o baremos de evaluación aplicados.

En el 39,1 % de las guías docentes no se proporciona ninguna información sobre los criterios ni el baremo de evaluación que se aplica en la asignatura. Esto no significa que el apartado dedicado a la evaluación se encuentre vacío, sino que se dedica exclusivamente a la descripción de las distintas pruebas de evaluación, la distribución de los porcentajes que cada una de estas pruebas aporta a la calificación global y las calificaciones mínimas para superar la asignatura. En el resto de titulaciones (60,9 %) sí encontramos alguna información sobre las penalizaciones que se aplicarán en la evaluación de los trabajos o las competencias evaluadas (con referencia explícita a la corrección lingüística). Podríamos considerar que tampoco se aporta ninguna información en las guías a las que se remite al alumnado a consultar criterios o baremos que se encuentran en otros recursos u otras fuentes; no obstante, el hecho de incluir una referencia explícita a estos e indicar al alumnado cómo puede acceder a ellos aporta ya alguna información y hace que el alumnado sea consciente de su aplicación en la asignatura y de que puede consultarlos. Por ejemplo, en el caso de las guías docentes de la Universidad de Murcia, se remite al

³ Las guías docentes del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Internacional de La Rioja no están disponibles en línea.

alumnado al Campus Virtual; en las guías docentes de la Universidad de Alicante se proporciona el enlace correspondiente al baremo aprobado por el departamento; y en la Universidad de San Jorge se indica que se proporcionarán al inicio de la materia. Nuestro análisis revela que es relativamente frecuente (véase Imagen 6), que se incluya en las guías docentes información sobre las penalizaciones que se aplicarán en la corrección de trabajos.

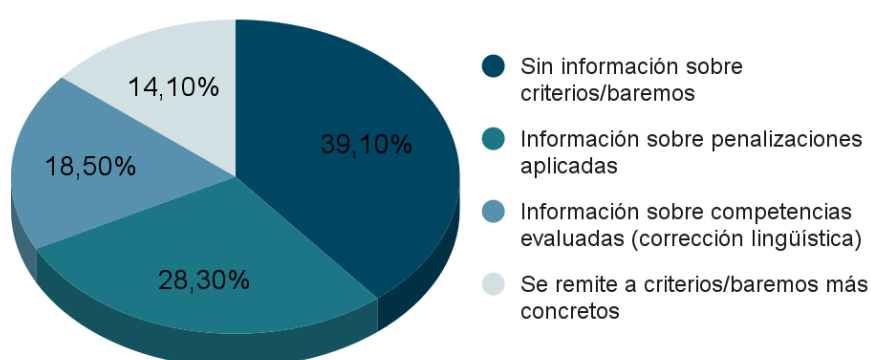


Imagen 6. Información sobre evaluación proporcionada en las guías docentes de las asignaturas de español L1 en los grados en traducción⁴

Fuente. Elaboración propia

Sin llegar a ser rúbricas, ni baremos de corrección, sí que se cuantifican las penalizaciones que se aplicarán en la evaluación de los trabajos. Por ejemplo, en el caso de las guías docentes de la Universitat de Lleida (2024, sección “Información complementaria de la asignatura”), se indica:

Asignaturas de 1.º

Dos faltas de gracia: se disculparán un par de descuidos. A partir de la tercera falta, se descontarán 0'5 puntos por cada falta. Las faltas repetidas descontarán igualmente. Un ejercicio con 12 faltas no podrá obtener el aprobado (5). La nota de un ejercicio con 22 faltas o más será 0.

Asignaturas de 2.º, 3.º y 4.º

⁴Las titulaciones con guías docentes en las que se incluye más de una de las categorías establecidas (por ejemplo, información sobre penalizaciones aplicadas y competencias evaluadas), se han asignado proporcionalmente a las categorías correspondientes.

Una falta de gracia: el primer descuido no se tendrá en cuenta. A partir de la segunda falta, se descontará 1 punto por cada falta. Las faltas repetidas descontarán igualmente. En ningún caso un ejercicio con 6 faltas podrá obtener el aprobado (5). La calificación de un ejercicio con 11 faltas o más será 0.

El resto de guías docentes que incluyen información sobre las penalizaciones aplicadas lo hacen en términos muy similares. Se mencionan los puntos que se sustraen, si bien no se categorizan los errores o, si se mencionan tipos de error, estos se limitan a las categorías de ortografía y puntuación, sin hacer alusión directa a otro tipo de errores de naturaleza textual o contextual, como podemos observar en la guía docente de la Universidad Complutense de Madrid (2024, sección "Evaluación"):

En todo ejercicio escrito (examen o recensión), cometer dos faltas de ortografía, atildación o puntuación obligatoria supondrá un suspenso del ejercicio. Además, se descontará un punto de la nota final por cada falta cometida.

Finalmente, encontramos guías en las que se enumeran las competencias que se van a evaluar (18,5 %), y se menciona de manera explícita la corrección lingüística, con formulaciones como la siguiente, que aparece en la guía docente de la asignatura Lengua A I Español de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2024):

En ambos sistemas de evaluación, además de los criterios emanados de otros aspectos computables relacionados con la adquisición de competencias, se valorarán especialmente las dimensiones siguientes:

- La adecuación y la corrección expresiva.
- La fluidez, la precisión y la propiedad lingüística (gramatical, léxica y estilística).
- La calidad y originalidad de las respuestas y de los textos producidos.
- La capacidad de reflexión, de análisis y de argumentación mostrada en el trabajo sobre los distintos aspectos de la asignatura (2024, p. 5).

En algunos casos, se incluye información sobre penalizaciones y también se mencionan explícitamente las competencias evaluadas (14,2 % de las titulaciones), como, por ejemplo, en las guías docentes de las asignaturas de español de la Universidad Pablo de Olavide y de la Universidad de Vigo; y, en otros casos, se incluye información sobre penalizaciones y se menciona la existencia de criterios/baremos de corrección para la asignatura (7,1 % de las titulaciones), lo que sucede en

las guías docentes de las asignaturas de español en la Universidad de Murcia y la Universidad de Alicante.

CONCLUSIONES

En este artículo, nos proponíamos analizar el baremo de corrección empleado en las asignaturas de lengua española como L1 en el grado en Traducción e Interpretación de nuestra universidad, como respuesta a la escasez de investigaciones sobre los instrumentos de evaluación de la L1 en los grados en traducción y, en consecuencia, el habitual recurso a herramientas originalmente diseñadas para evaluar la competencia traductora en general y no la lingüística (L1) en particular. Con este fin, planteamos un estudio empírico basado en el análisis de un corpus de trabajos elaborados por alumnado de las asignaturas de español de nuestra titulación; la exploración del grado de comprensión del alumnado del baremo de evaluación utilizado y su autopercepción con respecto a los errores que cometen con más frecuencia; y la revisión de las guías docentes de las asignaturas de lengua española de los grados en traducción en España, para identificar las herramientas que se están empleando en otras universidades.

Tras el análisis del corpus de trabajos del alumnado, podemos concluir que las categorías de error que se identifican con más frecuencia son los errores de estilo (más en primero que en segundo) y tipografía, seguidos de los errores de ortografía (más en primero que en segundo), gramaticales y de léxico. Por otro lado, los errores pragmáticos, semióticos y de dialecto apenas tienen incidencia. En cierta medida, estas frecuencias de error coinciden con la autopercepción del alumnado, que considera que comete con más frecuencia errores de estilo (mucho más en segundo que en primero), ortográficos (más en primero que en segundo) y tipográficos (más en segundo que en primero). No obstante, como hemos visto, existen disparidades entre la percepción del alumnado respecto a su nivel competencia y el análisis de errores del corpus.

Con respecto al grado de comprensión del baremo de evaluación por parte del alumnado, los resultados obtenidos nos permiten realizar algunas adaptaciones. De este modo, las categorías de “error semiótico” y “error pragmático”, con una incidencia mínima en el corpus analizado y opacas a ojos del alumnado, se integran en otras categorías (errores textuales y, en algún caso, de contenido). También se suprime la categoría de “error de comprensión”, dado que los errores de contenido cubren las incorrecciones o imprecisiones conceptuales derivadas de un planteamiento poco acertado de la tarea o de la falta de comprensión de esta. Por último, el “error de

dialecto”, al presentar también una incidencia mínima, queda asimilado en las categorías de registro o estilo, según el caso.

Debe tenerse en cuenta, asimismo, que durante el análisis empírico del corpus se ha experimentado cierta dificultad a la hora de asignar determinados errores a algunas categorías del baremo, especialmente en los casos de errores pragmáticos, semióticos y, en ocasiones, textuales y de contenido. De este modo, además de servir de base para proponer una ligera modificación del baremo empleado hasta ahora, la reflexión y alfabetización en evaluación del profesorado fomenta la toma de contacto con las necesidades formativas. Al mismo tiempo, el haber expuesto de manera explícita al alumnado a las categorías de corrección mediante el cuestionario y no solamente a través del *feedback* de sus trabajos (pues no siempre adoptan un papel tan activo como cabría suponer) contribuye a su alfabetización en evaluación y a que sean más conscientes de dónde se sitúan sus principales dificultades.

Por otra parte, tras revisar las guías docentes de las asignaturas de lengua española de otros grados en traducción, observamos que se están dando pasos hacia una evaluación más transparente e informada, ya que la mayor parte de las guías incluye información sobre cómo se llevará a cabo la evaluación. Ahora bien, apreciamos que el énfasis recae en las penalizaciones aplicadas, más que en presentar unos criterios o instrumentos de evaluación claros que, además de informar al alumnado sobre las penalizaciones, puedan orientarlo en su aprendizaje y fomentar la asimilación del *feedback* que recibe. Así, los resultados de la revisión de las guías docentes dibujan un escenario dispar en el que se aprecia cómo se ha avanzado en la transparencia en la evaluación, pero también se observa que queda aún camino por hacer para lograr una mayor alfabetización en evaluación tanto del alumnado como del profesorado.

Este trabajo contribuye a poner el foco en la necesidad de contar con herramientas de evaluación adecuadas para las asignaturas de español L1 en los grados en traducción, lo que, a su vez, permitirá avanzar en el diseño de instrumentos optimizados que den respuesta a las necesidades formativas actuales del alumnado. Somos conscientes de las limitaciones que nuestro estudio presenta en cuanto al tamaño (relativamente reducido) del corpus de trabajo y de la población. Así, en investigaciones futuras, se prevé ampliar tanto el corpus de trabajo como la participación del alumnado para valorar la adecuación de las herramientas de evaluación utilizadas. Por otro lado, para poder profundizar el análisis de estas herramientas, convendría extender el estudio más allá de las guías docentes (mediante consultas al profesorado, por ejemplo). En último término, sería interesante explorar la relación entre el nivel de comprensión por parte del alumnado de

los instrumentos de evaluación utilizados y su nivel de competencia en el uso de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aijmer, K. (2009). Introduction: Corpora and Language Teaching. En K. Aijmer (Ed.), *Corpora and Language Teaching* (pp. 1-10). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.33.02aj>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). La evaluación como oportunidad. *Paidós*.
- Bernardini, S. (2004). Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments. En J. M. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp. 15-36). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.12.05ber>
- EMT. (2017). European Master's in Translation Competence Framework. https://commission.europa.eu/system/files/2018-02/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf
- García Izquierdo, I., Masiá, M. L. y Hurtado Albir, A. (1999). La lengua materna. En A. Hurtado Albir (Dir.), *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes* (pp. 87-99). Edelsa.
- García Izquierdo, I. (2015). La competencia en lengua materna (español) de los estudiantes de traducción e interpretación: Un estudio de caso. *Hermeneus*, 17, 87-100.
- Gilquin, G. (2022). Written learner corpora to inform teaching. En R. R. Jablonkai y E. Csomay (Eds.), *The Routledge handbook of corpora and English language teaching and learning* (pp. 281-295). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003002901-23>
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp. En S. Göpferich, L. A. Jakobsen y I. M. Mees (Eds.), *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (pp. 11-39). Samfundslitteratur.
- Götz, S. y Granger, S. (2024). Learner corpus research for pedagogical purposes: An overview and some research perspectives. *International Journal of Learner Corpus Research*, 10(1), 1-38. <https://doi.org/10.1075/ijlcr.00039.got>
- Guerrero Benavides, J. I., Castillo Molina, E. J. S., Chamorro Quiroz, H. G. e Isaza de Gil, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje

- desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), 361-381. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.388.2013>
- Hannigan, C., Alonzo, D. y Oo, C. Z. (2022). Student assessment literacy: Indicators and domains from the literature. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29(4), 482-504. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2121911>
- House, J. (2001). Translation quality assessment: Linguistic description versus social evaluation. *Meta*, 46(2), 243-257. <https://doi.org/10.7202/003141ar>
- Irons, A. y Elkington, S. (2022). *Enhancing learning through formative assessment and feedback* (2.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138610514>
- Karoubi, B. (2016). Translation quality assessment demystified. *Babel*, 62(2), 253-277. <https://doi.org/10.1075/babel.62.2.05kar>
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño. *Puentes*, 1, 9-20.
- Keogh, B., Dabell, J. y Naylor, S. (2008). *Active assessment in English: Thinking, learning and assessment in English*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203827765>
- Kujamaki, P. (2004). What happens to “unique items” in learner’s translation. En A. Mauranen y P. Kujamaki (Eds.), *Translation universals: Do they exist?* (pp. 187-204). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.48.16kuj>
- Lang, M. F. (1994). The problem of mother tongue competence in the training of translators. En M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (Eds.), *Translation studies – An interdiscipline* (pp. 395-400). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.2.46lan>
- Martínez Fuertes, M. (2004). Didáctica del español en los estudios de traducción. *Jornades de foment a la investigació*. <https://repositori.uji.es/items/b143bc64-198d-49a7-84d9-b1bdfc734c9c>
- Martínez Melis, N. y Hurtado Albir, A. (2001). Assessment in translation studies: Research needs. *Meta*, 46(2), 272-287. <https://doi.org/10.7202/003624ar>

- Meijer, K., Baartman, L., Vermulen, M. y de Bruijin, E. (2023). Teachers' conceptions of assessment literacy. *Teachers and Teaching*, 29(7–8), 695–709. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2190091>
- Meunier, F. (2016). Learner corpora and pedagogical applications. En F. Farr y L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 376-387). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315657899>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2025). Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). <https://www.educacion.gob.es/ruct/consultaestudios.action>
- Moorkens, J., Castilho, S., Gaspari, F. y Doherty, S. (Eds.). (2018). *Translation quality assessment: From principles to practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-91241-7>
- Muñoz-Basols, J. y Bailini, S. (2018). Análisis y corrección de errores. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching* (pp. 94-108). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646169>
- Nesselhauf, N. (2004). Learner corpora and their potential for language teaching. En J. M. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp. 125-152). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.12.11nes>
- Ordóñez-López, P. (2025). Translation students' attitudes towards their native language (L1): an understudied area. *The Interpreter and Translator Trainer*, 19(1), 46-69. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2025.2460408>
- Ordóñez-López, P. y Mejías-Climent, L. (2024). Revisión crítica y optimización de la evaluación de la competencia en español L1 en grados en Traducción e Interpretación: análisis de la percepción del alumnado. En A. L. López de Ramos, G. Quintero Barreto y B. Bonnett Bogallo (Eds.), *Formación docente, fundamentos metodológicos y evidencias empíricas* (pp. 218-230). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16443-1>
- PACTE. (2003). Building a translation competence model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process-oriented research* (pp. 43-66). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.45.06pac>

- Pollmann, T. (2004). A fordítói kompetenciaelemei a fordítóképzésben [Elements of translation competence on translation courses]. *Fordítástudomány*, 6(1), 82-95.
- Romero-Muñoz, A. y Juste Vidal, N. (2024). Los instrumentos de evaluación del español como L1: Revisión y propuesta de mejora en el grado de traducción e interpretación. En A. L. López de Ramos, G. Quintero Barreto y B. Bonnett-Bogallo (Eds.), *Formación docente, fundamentos metodológicos y evidencias empíricas* (pp. 252-260). Octaedro.
- Universitat de Lleida. (2024). Guía docente de Lengua y Norma (curso 2024–2025). https://guiadocent.udl.cat/es/html/2024-25_101046
- Universidad Complutense de Madrid. (2024). Grado en Traducción e Interpretación: Plan de estudios. Guía docente de la Lengua A: Redacción y composición de textos – 805227. <https://www.ucm.es/estudios/grado-traduccioneinterpretacion-plan-805227>
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (2024). Guía docente: Lengua A I Español (curso 2024-2025). https://www2.ulpgc.es/aplicaciones/proyectosdocentes/pdf.php?id_proyecto=71796&NUEVA=1
- Velasco-Martínez, L. y Tójar-Hurtado, J. C. (2020). Análisis del nivel de transparencia en el sistema de evaluación de las asignaturas universitarias. I Simposio Internacional sobre Métodos Mixtos en Investigación Social y de la Educación. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Waddington, C. (2001). Different methods of evaluating student translations: The question of validity. *Meta*, 46(2), 311-325. <https://doi.org/10.7202/004583ar>
- Weinberg, J. y Caamaño, R. (2022). Español como lengua materna: ¿Cuál es la mejor ecuación para desarrollar aspectos formales y funcionales de la competencia lingüística en los traductores en formación? *Onomázein*, Número especial X, 31–54. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne10.02>
- Zhu, X. y Evans, C. (2022). Enhancing the development and understanding of assessment literacy in higher education. *European Journal of Higher Education*, 14(1), 80–100. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2118149>