

# La evaluación a distancia en traducción: propuesta de examen síncrono

Silvia Gamero Pérez  
Ana Cristina García de Toro



Silvia Gamero Pérez  
Universitat Jaume I  
gamero@uji.es;  
ORCID:  
[0000-0002-4262-1935](https://orcid.org/0000-0002-4262-1935)



Ana Cristina García  
de Toro  
Universitat Jaume I  
garciat@uji.es;  
ORCID:  
[0000-0003-4862-6953](https://orcid.org/0000-0003-4862-6953)

## Resumen

El propósito de este artículo es presentar una propuesta metodológica para la realización de exámenes escritos, en línea y síncronos. El modelo se apoya en tres ejes: elementos facilitadores, elementos disuasorios y parámetros de supervisión. Y se implementó en las asignaturas de traducción directa alemán-español en los cursos tercero y cuarto del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana en el contexto de confinamiento domiciliario y emergencia sanitaria derivados de la pandemia de la COVID-19. Los resultados de la prueba experimental permiten extraer conclusiones sobre las ventajas e inconvenientes de la evaluación a distancia en traducción, y son extrapolables a otras asignaturas, tanto del ámbito de la traducción como de otras materias y disciplinas.

**Palabras clave:** evaluación, evaluación en traducción, evaluación a distancia, supervisión en la evaluación a distancia, examen síncrono.

## Abstract

This article presents a methodological proposal for online assessments undertaken working from home during lockdown and the health emergency arising from the Covid-19 pandemic. This proposal consisted in designing and implementing an online and synchronous format for a final written assessment, based on the following three factors: enablers, deterrents and supervision criteria. The model was applied to two subjects of the undergraduate degree in translation and interpreting from the Universitat Jaume I (Spain), in particular in German to Spanish I and II translation classes. The results of the pilot test allow us to draw conclusions about the pros and cons of remote assessment in translation and could be applied to other translation courses or subjects in other disciplines.

**Keywords:** assessment, translation assessment, remote assessment, supervision of remote assessment, synchronous exam.

## Resum

El propòsit d'aquest article és presentar una proposta metodològica per a la realització d'exàmens escrits, en línia i síncrons. El model s'articula en tres eixos: elements facilitadors, elements dissuasius i paràmetres de supervisió. I es va implementar en les assignatures de traducció directa

alemany-espanyol en els cursos tercer i quart del Grau en Traducció i Interpretació de la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana en el context de confinament domiciliari i emergència sanitària derivats de la pandèmia de la COVID-19. Els resultats de la prova experimental permeten extreure conclusions sobre els avantatges i els inconvenients de l'avaluació a distància en traducció, i són extrapolables a altres assignatures, tant de l'àmbit de la traducció com d'altres matèries i disciplines.

**Paraules clau:** avaluació, avaluació en traducció, avaluació a distància, supervisió en l'avaluació a distància, examen síncron

## 1. Introducció

El confinamiento domiciliario ocasionado por la pandemia de la COVID-19 implicó pasar a la modalidad online en la docencia universitaria durante los períodos en los que la incidencia del virus lo aconsejaba, por lo que fue necesario reajustar la metodología docente y la evaluación. Por lo que respecta a la evaluación, y en concreto a los exámenes escritos, prescindir de la presencialidad supuso realizar modificaciones. Esencialmente, se abrían dos vías: sustituir los exámenes por otros instrumentos de evaluación (trabajo, portfolio, etc.), o bien mantenerlos, no sin antes adaptarlos a la modalidad en línea. En la propuesta que presentamos optamos por esta última vía, y diseñamos un formato de examen escrito a distancia síncrono que pudiera realizarse en condiciones de equidad y que a la vez permitiera mantener las características fundamentales del tipo de prueba inicialmente previsto para la modalidad presencial.

Para enmarcar el trabajo, haremos una breve introducción sobre la evaluación en traducción y sobre la evaluación a distancia, centrándonos en la evaluación sumativa. A continuación, expondremos los tres ejes sobre los que elaborar una propuesta concreta de examen a distancia síncrono: los elementos facilitadores de la prueba, los elementos disuasorios de comportamientos fraudulentos y los parámetros de la supervisión del examen. Y en último lugar, describiremos cómo se llevó a cabo la adaptación del examen final a la modalidad online síncrona en dos asignaturas de traducción general alemán-español del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I impartidas en los cursos de tercero y cuarto respectivamente, de acuerdo con el modelo de los tres ejes.

## 2. La evaluación en traducción

En las últimas décadas, la investigación sobre evaluación en el ámbito de la traducción ha comenzado a hacerse un hueco en la disciplina. De los primitivos trabajos de House (1977) o Delisle (1980, 1993), no dedicados específicamente a la evaluación (aunque fruto de las inquietudes docentes de sus autores), hemos pasado a trabajos que consideran la evaluación como objeto de estudio (Kelly, 2005; Orozco, 2006; Galán-Mañas, 2007, 2009; Way, 2008; Conde, 2009a, 2009b; Galán-Mañas y Hurtado, 2015; Hurtado, 2019, o los trabajos del grupo PACTE —Proceso de Adquisición de la

Competencia Traductora y la Evaluación—, 2014-2015, por citar solo algunos), y cuyos resultados son esenciales para el avance de la disciplina.

Pero evaluación es un concepto muy amplio que, en el ámbito de la traducción, da cabida a nociones como calificación, valoración de traducciones, análisis del producto, análisis del proceso y análisis de errores (Hurtado, 2019: 67-68). A su vez, evaluación engloba también distintas tipologías: evaluación sumativa, continua, autoevaluación, etc. Por lo que, en estos primeros estadios de la investigación, el primer paso era describir el alcance de la noción de evaluación aplicada al campo de la traducción. Con este fin, Galán-Mañas y Hurtado (2015: 2-4) delimitan los tipos de evaluación y distinguen entre los siguientes grupos: 1) Un primer grupo integrado por la evaluación sumativa, evaluación diagnóstica y evaluación formativa, las cuales están determinadas por la finalidad de la evaluación, es decir, para qué se evalúa. La evaluación sumativa se utiliza para calificar; la diagnóstica, para determinar las características de los y las estudiantes; y la evaluación formativa, para observar el proceso de aprendizaje. 2) Un segundo grupo, que tiene que ver con el momento en que se realiza la evaluación. Así, distinguen entre evaluación inicial, evaluación continua y evaluación final. 3) Y un tercer grupo, determinado por el sujeto evaluador, y estaría integrado por la autoevaluación, la coevaluación (entre compañeros/as) y la heteroevaluación (entre agentes de diferente nivel, profesor/a-estudiante, cliente/a-profesional).

De acuerdo con la clasificación de Galán-Mañas y Hurtado (2015: 2-4), en este trabajo acotamos el estudio a la evaluación sumativa (cuya finalidad esencial es la de valorar el resultado del aprendizaje mediante instrumentos de cualificación o cuantificación), centrándonos en la evaluación del producto, realizada en la fase final, y atendiendo a la modalidad de heteroevaluación (profesor/a-estudiante).

Un instrumento habitual de la evaluación sumativa en traducción es la utilización de traducciones de textos, tal y como observaban Waddington (2000) o Martínez Melis (2001) en sus estudios realizados a partir de encuestas. No obstante, en los últimos años, diferentes estudios proponen otros instrumentos y tareas complementarios a la evaluación tradicional (la evaluación de un texto); como los de Hurtado (2015 a, b); Kelly (2005); Way (2008, 2017); Angelelli y Jacobson (2009); Pavani (2016). Pavani (2016: 135-277), por ejemplo, propone y analiza otras tareas evaluadoras para la evaluación sumativa, como son la traducción sintética, la corrección y la revisión de traducciones, la traducción con glosario, la traducción con informe sobre aspectos diversos (como los culturemas), la traducción con encargo, o la carpeta del estudiante o portfolio. A ellos podemos añadir otras como el análisis de traducciones, la comparación de traducciones, la identificación y análisis de problemas de traducción, la resolución de dificultades contrastivas o el análisis de textos paralelos (Hurtado, 2019).

El tipo de prueba que realizamos y que presentamos en este trabajo responde a esta premisa propuesta por Pavani (2016), y combina los instrumentos y tareas de la denominada evaluación tradicional con tareas complementarias de reflexión metacognitiva, como es la inclusión de comentarios sobre algunas de las soluciones traductorales adoptadas (Hurtado, 2019). Lo veremos con más detalle en el apartado 3. Antes, un apunte sobre la evaluación a distancia en traducción.

## 2.1. La evaluación a distancia en traducción

Horguelin (1985) señalaba que, hasta el congreso de la FIT de 1959, la evaluación en traducción había sido un ejercicio subjetivo y auguraba nuevos sistemas más objetivos que fueran desde «simple value scales to sophisticated global models» (citado en Martínez Melis y Hurtado, 2001: 273). Lo que no podía intuir Horguelin es que estos global models de evaluación irían más allá de modelos compartidos (globales) para la corrección de pruebas, que era lo que él vislumbraba, sino porque lo que nos encontramos son modelos compartidos para la realización de las pruebas mismas. En este sentido, Galán-Mañas (2009: 128) ya apuntaba en la década pasada que la utilización de herramientas informáticas se estaba convirtiendo en un instrumento esencial en este proceso de globalización de la evaluación. Proceso que se ha acelerado en la actualidad a consecuencia de las derivas de la pandemia y la necesidad de adaptar los sistemas de evaluación de las pruebas realizadas en la modalidad online. Hubscher-Davidson y Devaux (2021: 84) señalan que los elementos que comparten los y las docentes de Traducción e Interpretación ante este reto global son esencialmente diseñar y administrar evaluaciones adecuadas, garantizando el compromiso de los estudiantes, y fomentar la colaboración y la interacción entre iguales. Afortunadamente, el uso de las nuevas tecnologías, muy presentes en la formación en traducción y en la enseñanza de lenguas (Cánovas et al., 2010: 4; Kiraly et al., 2019; Valentine y Wong, 2021; Wu y Wei, 2021), había allanado el camino para que también la evaluación se pudiera realizar online y para fomentar el trabajo colaborativo y la interacción entre iguales (Olvera et al. 2009; Huertas, 2011; González-Davies, 2017); o Kerremans y van Egdon, 2018).

Tello y Valero (2017) analizan diferentes herramientas de formación síncrona y asíncrona, de naturaleza audiovisual e interactiva, como Moodle, Blackboard Learn, WebCT (plataformas que permiten estructurar la formación) o Blackboard Collaborate (una herramienta de videoconferencia), utilizadas en la formación de traductores, y concluyen que las TIC facilitan la observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y son un elemento esencial en la evaluación. Por otro lado, las TIC pueden proporcionar instrumentos facilitadores de los procesos de evaluación, ya que pueden servir para simplificar los procesos de corrección de las pruebas (como los cuestionarios y talleres en Moodle y las herramientas de revisión en Word, entre otros) y facilitar la supervisión de las mismas (por ejemplo, detectores de plagio, entre los que se encuentra Turnitin, y herramientas de monitorización como Veyon, etc.). Ahora bien, en lo que respecta a la seguridad del proceso evaluador surgen algunas cuestiones, que merecen un espacio de análisis.

Okada et al. (2019: 3264) explican que en la última década abundan los estudios que inciden en la necesidad de utilizar mecanismos que aseguren la autoría y eviten las prácticas fraudulentas por parte del alumnado en la evaluación a distancia (entre otros, los de Harmon et al., 2010; Watson y Sottile, 2010; Osman, Salim y Abuobieda, 2012; Simon et al., 2013). Es indudable que el acceso a internet durante la evaluación puede propiciar este tipo de prácticas, y de ello se han venido ocupando en especial las universidades a distancia o con docencia híbrida. Sin embargo, a consecuencia de

la suspensión temporal de la presencialidad, esta preocupación se ha extendido al resto de la enseñanza universitaria. Lo cierto es que, aunque hasta la fecha no se han encontrado soluciones definitivas, sí que se cuenta con una serie de procedimientos y recursos tecnológicos que ofrecen garantías razonables de autenticidad cuando se lleva a cabo una evaluación a distancia.

En concreto, para la vigilancia de una prueba síncrona realizada por vía telemática podemos distinguir entre dos tipos de procedimientos:

1. supervisión a distancia realizada en vivo por el profesorado con apoyo de herramientas TIC
2. uso de programas de autenticación y vigilancia automática síncrona basados en tecnologías de reconocimiento facial (software de *proctoring*)

Los dos tipos implican el tratamiento de datos de carácter personal y, según se desprende de la respuesta 0036/2020 del Gabinete Jurídico de la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD, 2020), ambos procedimientos son legítimos según la normativa de protección de datos (Reglamento general de protección de datos [RGPD, 2016] y la Ley orgánica de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales [LOPDGDD, 2018]), a condición de que estén avalados por resoluciones normativas dictadas por la institución correspondiente, y de que afecten al mínimo número de datos posible, con proporcionalidad y siempre que los interesados hayan dado su consentimiento después de que se les haya facilitado información clara y completa sobre su utilización, en particular sobre los fines del tratamiento de los datos, con arreglo a lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. Además, al grabar el escritorio si se trata de pruebas escritas, o la imagen y el sonido si son pruebas orales, se deben cumplir los requisitos de conservación en cuenta institucional y de destrucción siguiendo el procedimiento fijado por la institución o, en su caso, la Comisión de Valoración Documental, conforme a la normativa legal aplicable (Martínez, Arenas y Gumbau, 2020).

El primer enfoque, supervisión con apoyo de herramientas TIC, es idóneo en contextos universitarios presenciales en los cuales se recurre de manera excepcional a la evaluación en línea, dado que el profesorado puede comprobar la identidad del alumnado como parte de la supervisión remota. Para ello, la herramienta tecnológica fundamental son los servicios de videollamada que cada institución tenga contratados (LOPDGDD, 2018); por ejemplo, Blackboard Collaborate, Google Meet, Zoom, Jitsi Meet, WebEx o Microsoft Teams. Estos permiten la observación de la persona que se examina, así como el registro del escritorio o de la imagen y sonido si es prueba oral, siempre que la normativa de la institución lo permita expresamente. Además, en el caso de los exámenes escritos, dichas herramientas pueden combinarse con sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), como Moodle, Blackboard, Canvas, o WebCT, para facilitar el acceso al examen y su entrega, y para acceder a funciones adicionales, como implementar cuestionarios (pruebas tipo test y de respuesta corta) e integrar instrumentos antiplagio (por ejemplo, Turnitin).

En el segundo enfoque, uso de programas de autenticación y vigilancia automática síncrona, se engloban herramientas diseñadas específicamente para la supervisión remota

en línea en enseñanza a distancia, como la desarrollada por la UNED (Universidad Nacional de Evaluación a Distancia) en 2020, denominada AvEx (Aula Virtual de Examen), la cual incluye el reconocimiento facial automático mediante inteligencia artificial y la captura de imágenes del examinando o de la examinanda de manera aleatoria durante la prueba. Otro instrumento, resultado de un proyecto europeo coordinado por la UOC (Universitat Oberta de Catalunya), es TeSLA (Trust-based Authentication & Authorship e-Assessment Analysis), un software de identificación personal y de autoría, que se encuentra en su última fase de desarrollo y que estará disponible con licencia de código abierto. Esta aplicación utiliza instrumentos biométricos (imagen facial y voz), reconocimiento del ritmo de pulsaciones de las teclas y herramientas de análisis textual. Por otro lado, algunas tecnologías de vigilancia automática, como Mercer/Mettl, admiten su integración dentro de las propias plataformas LMS mediante una extensión del navegador. Otros ejemplos de programas de vigilancia son ProctorU, Examity, SMOWL, o Respondus. Con todas estas tecnologías se están consiguiendo avances notables, pero su uso no está exento de controversia, debido a sus implicaciones jurídicas, éticas y técnicas; por otro lado, como indican Aznarte y Lacruz (2021), todavía no han alcanzado el grado de desarrollo suficiente como para eliminar errores en la detección ni impedir el uso de determinados medios fraudulentos, como son el acceso mediante sistema operativo virtual y la conexión al ordenador mediante un segundo teclado y monitor, entre otros. Y en relación con la protección de datos personales, es significativo que el subgrupo de trabajo de la asociación CRUE Universidades Españolas integrado por delegados y delegadas de protección de datos de las universidades excluyera explícitamente las técnicas de reconocimiento facial de sus recomendaciones para la evaluación en línea (Martínez, Arenas y Gumbau, 2020).

El presente trabajo se enmarca dentro del primer enfoque, esto es, la implementación de pruebas de evaluación en línea mediante la supervisión síncrona en vivo con apoyo de TIC. Dicho marco ofrece metodologías que, como veremos más adelante, permiten supervisar ampliamente al alumnado en condiciones razonables de equidad, comparables a las que se aplican en pruebas presenciales realizadas con ordenador.

### 3. Diseño de un examen a distancia síncrono: ejes de la propuesta

El diseño de la propuesta se basó en estos tres ejes: 1) elementos facilitadores que garantizaran la viabilidad de la prueba, 2) elementos disuasorios de comportamientos fraudulentos y 3) integración de las herramientas TIC más adecuadas.

El primer paso consistió en identificar una serie de elementos facilitadores, para crear el contexto adecuado en el que la prueba fuera viable y en el que los alumnos pudieran demostrar sus competencias con objetividad y en condiciones de equidad. Distinguimos tres categorías: 1) diseño de la prueba, 2) preparación del alumnado y 3) tratamiento de los datos personales. Todos ellos en conjunto sientan las bases técnicas y jurídicas de la prueba, y persiguen al mismo tiempo la aceptación del propio examen en línea por parte de alumnado y profesorado.



En segundo lugar, para incentivar el cumplimiento de las normas y aminorar el previsible aumento del fraude en la evaluación en línea, enumeramos una serie de elementos disuasorios. El punto de partida fundamental es que el alumnado perciba que tanto el profesorado como la institución invierten esfuerzos y recursos en tratar de garantizar el cumplimiento de las normas (Bretag y Harper, 2019: 17). Podemos clasificar los elementos disuasorios en tres grupos: 1) concienciación acerca de la dimensión ética del fraude, 2) desarrollo de la prueba y 3) verificación posterior de la autoría en caso necesario.

Por último, en lo que respecta a la supervisión remota en vivo de la prueba mediante el servicio de videollamada, analizamos las distintas opciones para cada parámetro de observación y de registro.

En la tabla 1 se resumen los tres ejes que vertebran la propuesta, con los distintos elementos y parámetros, que explicaremos con detalle en los siguientes apartados. El modelo responde a un enfoque global que incluye todos los aspectos relevantes identificados, pero su diseño está concebido como modular y adaptable a los diferentes contextos educativos.

Elementos facilitadores	Elementos disuasorios	Parámetros de la supervisión remota en vivo
-Diseño de la prueba -Preparación del alumnado -Tratamiento de los datos personales	-Concienciación ética -Desarrollo de la prueba -Verificación posterior de autoría	-Herramienta/s de observación -Número de salas para el estudiante -Registro -Tamaño del grupo de examen

Tabla 1. Ejes de la propuesta de examen a distancia síncrono con supervisión en vivo

### 3.1. Elementos facilitadores

El primer elemento facilitador es el propio diseño de la prueba. Al convertir el examen, inicialmente previsto para un contexto presencial, en una prueba online, aspectos como el tipo de prueba o la duración/longitud, cobran especial relevancia, si tenemos en cuenta las posibles incidencias técnicas. Aquí entran en juego opciones como la de reducir la ponderación en la nota global, o acortar el contenido y duración de la prueba respecto del formato presencial. Otro elemento clave consiste en elaborar un protocolo de actuación para posibles incidencias técnicas durante la prueba, y darlo a conocer al alumnado con antelación.

El segundo elemento facilitador tiene que ver con la preparación previa del alumnado ante el nuevo modelo de examen. Consiste en suministrarles con antelación suficiente un listado de recomendaciones para optimizar sus equipos y conexiones, así como instrucciones detalladas sobre el formato y la mecánica del examen. Pero además resulta imprescindible realizar una prueba práctica con el alumnado, para solucionar incidencias y reducir la probabilidad de que estas se produzcan durante la prueba. De hecho, son estas pruebas las que resultan clave para superar posibles inseguridades de carácter técnico.

Por último, por lo que respecta al tratamiento de datos personales, tomamos como referencia la Resolución de 30 de abril de 2020, de la rectora de la Universitat Jaume I, en la que se disponen directrices relacionadas con las pruebas de evaluación en línea de naturaleza excepcional. En ella se explica la necesidad de informar al alumnado de la acción de monitorización y grabación del escritorio (no de la imagen del estudiante), así como proporcionarles información sobre las condiciones de estos tratamientos y sobre la forma de ejercer sus derechos al respecto. Cabe señalar que el hecho de informar al alumnado no solo es importante para cumplir con una exigencia legal, sino que también contribuye a vencer posibles reticencias respecto a la supervisión en línea.

A modo de resumen, recogemos en la tabla 2 los distintos elementos facilitadores expuestos. Son complementarios y acumulables entre sí, pero no es imprescindible incluirlos todos en el diseño final, puesto que su selección depende de la prueba y contexto concreto; recordemos el carácter modular y adaptable de la propuesta. La única excepción que cabe mencionar es la de informar sobre el tratamiento de datos personales, que es preceptivo y por tanto debe ser siempre incluido.

Diseño de la prueba	Preparación del alumnado	Tratamiento de los datos
<ul style="list-style-type: none"><li>-Reducir la ponderación en la nota global</li><li>-Acortar contenido y duración</li><li>-Sustituir algunas partes por otras tareas asíncronas</li><li>-Elaborar un protocolo para repetir la prueba en caso de incidencia técnica imprevista</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Ofrecer recomendaciones para evitar incidencias técnicas (equipos y conexiones)</li><li>-Proporcionar instrucciones claras sobre la mecánica del examen</li><li>-Realizar pruebas y resolver problemas técnicos con antelación suficiente</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Informar sobre el tratamiento de datos personales en la monitorización y grabación del escritorio en las pruebas en línea (preceptivo)</li></ul>

Tabla 2. Elementos facilitadores de la prueba



### 3.2. Elementos disuasorios

Bretag y Harper (2019: 9) destacan que uno de los principales factores que mueve al estudiantado a hacer trampas es su percepción de tener la oportunidad de hacerlo. Por tanto, es posible que, si este percibe que se han tomado suficientes medidas disuasorias, su predisposición disminuya. En este sentido, hablamos de elementos que incentivan el cumplimiento de las normas, y que van más allá de las herramientas de observación y grabación, que trataremos más adelante.

El primer elemento disuasorio es la concienciación, y son varias las acciones disponibles: promover entre el alumnado la reflexión sobre la equidad en la evaluación y los valores éticos; especificar en la propia hoja de examen las normas detalladas, incluidas las posibles medidas de verificación y las consecuencias del incumplimiento; y, por último, solicitar la firma de una declaración jurada de autoría y de no utilización de medios fraudulentos.

En lo que respecta al formato de la prueba, algunas tipologías de examen escrito en traducción se prestan menos al fraude (tanto en línea como presencial): examen de aplicación práctica de competencias; con apuntes; con reflexión metacognitiva sobre el proceso de resolución de problemas; secuenciado en apartados con tiempos ajustados; con preguntas cuyas respuestas no estén disponibles en internet; cuestionarios aleatorios con amplio banco de preguntas y plazos de respuesta ajustados, etc. Por otro lado, como viene haciéndose en exámenes presenciales, se pueden utilizar simultáneamente distintas variantes de examen (modelo A, B, C...); en este sentido, para la situación de evaluación en línea es útil la opción de crear grupos con acceso restringido en la plataforma de aprendizaje utilizada para la prueba, de modo que cada grupo solo pueda acceder a un modelo de examen concreto. También se pueden poner ciertas trabas utilizando una hoja de examen en formato no editable. Durante el desarrollo de la prueba, tenemos la opción de utilizar herramientas TIC para la supervisión y gestión, a través de servicios de videollamada y de plataformas LMS, que pueden facilitar, entre otras cosas, la visualización del estudiantado y de sus pantallas.

El último elemento disuasorio es el de la verificación posterior de la autoría; aquí las opciones son: aplicar recursos antiplagio, como Turnitin y comparadores de texto; verificar manualmente la posible copia; revisar el vídeo grabado del examen; y comprobar la autoría mediante entrevista individual posterior a la prueba, en caso de identificar alguna irregularidad. Una combinación de estas estrategias puede ser útil en el caso de que se haya utilizado fraudulentamente un servicio de parafraseo o reescritura de textos mediante plataformas como smodin.me. El tiempo para la verificación de estos procesos resulta un reto para el formador, pero esta situación es equiparable a cuando se realiza un examen presencial con ordenador y acceso a internet, como es habitual en los exámenes de traducción escrita.

La tabla 3 recoge los elementos disuasorios que acabamos de exponer, todos ellos complementarios entre sí y acumulables al diseñar una prueba para un contexto concreto.

Concienciación	Desarrollo de la prueba	Verificación posterior
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Promover la reflexión sobre aspectos éticos y de equidad en la evaluación</li> <li>-Incluir información en la hoja de examen acerca de las normas, medidas de verificación y consecuencias del incumplimiento</li> <li>-Solicitar firma de declaración jurada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Convertir el examen en prueba oral final de validación de la evaluación continua</li> <li>-Tipologías que eviten replicar contenidos (con apuntes, de aplicación práctica, de reflexión metacognitiva)</li> <li>-Tiempos ajustados (incluso secuenciando por partes)</li> <li>-Múltiples modelos de examen simultáneos</li> <li>-Cuestionarios con preguntas aleatorias (a partir de un gran banco de preguntas)</li> <li>-Formato no editable</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recursos antiplagio</li> <li>-Verificación manual de copia</li> <li>-Revisión del vídeo grabado</li> <li>-Entrevista individual</li> </ul>

Tabla 3. Elementos disuasorios

### 3.3. Parámetros de la supervisión síncrona en vivo

El último eje de nuestra propuesta consiste en seleccionar las distintas opciones dentro de cada uno de los parámetros que ofrece la herramienta TIC elegida (sea Google Meet, Teams de Microsoft, Jitsi Meet, Cisco WebEx o Zoom, entre otras). Estas plataformas tienen en común que permiten el acceso de un número amplio de participantes, a través de ordenador u otros dispositivos, y además ofrecen las funciones de compartir pantalla, enviar archivos o enlaces, crear salas para grupos y grabar las videollamadas. Nos centraremos en la aplicación de videoconferencias de Google Meet, que es el servicio contratado por la institución en la que se aplicó la metodología objeto del presente estudio.

1. Herramientas de observación: podemos observar la imagen del alumnado mediante la webcam de su equipo, y también el escritorio de su ordenador mediante la función de compartir pantalla completa.
2. Número de salas en las que participa el estudiante durante la videollamada: se puede crear una sala general en la que está presente todo el alumnado y añadir una segunda sala individual para que cada alumno/a pueda compartir la pantalla de su ordenador.
3. Opción de registro: es posible grabar el escritorio del examen para consultarlo más tarde en caso de detectar alguna irregularidad. No se graba imagen del alumnado, por protección de datos personales.

4. Tamaño del grupo de examen: grupos reducidos de hasta 15 estudiantes; o bien más amplios, entre 16 y 25 estudiantes. Esta última opción solo es viable con una única sala general, ya que las salas individuales consumen mucho tráfico de datos y recursos del equipo.

En la tabla 4 se recogen los parámetros y opciones para la supervisión en vivo mediante Meet. A diferencia de los dos ejes anteriores, aquí las opciones dentro de cada parámetro son excluyentes entre sí.

Herramienta/s de observación	Número de salas para el estudiante	Registro	Tamaño del grupo de examen
-Cámara -Pantalla compartida -Cámara y pantalla compartida	-Una: solo general de todo el grupo (solo imagen del estudiante, sin compartir la pantalla de su ordenador) -Una: solo individual (imagen y pantalla) -Dos: una general de todo el grupo (imagen) y otra individual (pantalla)	-Con una sala general: grabar (se genera un vídeo por examen) -Con una sala individual: grabar (se generan tantos vídeos como alumnos por examen) -Con dos salas: no grabar la general (imagen) y grabar la individual (pantalla) (se generan tantos vídeos como alumnos por examen) -Capturar imagen / pantalla a intervalos -No grabar	-Hasta 15 estudiantes -De 16 a 25 estudiantes (requiere mayor capacidad de conexión en todos los equipos si se opta por salas individuales)

Tabla 4. Parámetros de la supervisión síncrona en vivo mediante Meet

Combinando uno o varios elementos de cada uno de los ejes de la propuesta (elementos facilitadores, elementos disuasorios y parámetros de la supervisión), obtenemos distintas soluciones que se pueden adaptar a las características de la asignatura concreta. En la siguiente sección veremos las acciones desarrolladas para comprobar la utilidad del modelo en el contexto de un caso práctico: las asignaturas de Traducción alemán-español, del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I.

#### 4. Desarrollo de la prueba de evaluación a distancia síncrona

El caso práctico que presentamos consistió en diseñar e implementar un formato de examen final escrito –que hasta ese momento se había venido realizando presencialmente– adaptándolo a la situación excepcional que suponía realizar un examen en línea síncrono. Sin olvidar que, al igual que en contextos presenciales, era necesario promover condiciones de equidad para la realización de la prueba.

Las investigaciones de campo realizadas por Bretag y Harper (2019: 15) habían puesto de manifiesto que las pruebas menos expuestas a las trampas son las orales individuales, o las que consisten en redactar textos en el aula, mientras que los exámenes de opción múltiple son los que más se prestan al fraude. En la situación online, una solución podía ser el examen oral individual. Sin embargo, no siempre es posible convertir en orales las pruebas previstas inicialmente como escritas; entre otras razones, por la naturaleza de las competencias evaluadas. En nuestro caso, evaluar las competencias de traducción de textos escritos excluía la posibilidad de examinar por vía oral. Pero además intervienen otros factores, como el número de estudiantes, la disponibilidad de tiempo y de personal evaluador, o las dificultades que comporta diseñar una prueba distinta e individual para cada estudiante.

Nuestra opción fue mantener la prueba, inicialmente prevista para su realización de manera presencial, pero realizarla a distancia y de manera síncrona. La implementación de la prueba se llevó a cabo en las asignaturas de Traducción alemán-español I y II, ambas anuales, de 10 ECTS cada una. Estas asignaturas se imparten en los cursos de tercero y cuarto del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I respectivamente, y son asignaturas que corresponden a los niveles A1-A2 y B1 (iniciación a la traducción y traducción generalista, no especializada), de acuerdo con los niveles descritos en el proyecto NACT (PACTE, 2018, 2019). Participaron en la prueba 49 estudiantes (40 mujeres, 9 hombres).

La evaluación de ambas asignaturas está compuesta por una serie de instrumentos de evaluación continua, entre los que el examen final representa el 40 % de la nota global en la asignatura de tercero, y el 60 %, en la de cuarto. Se trata en ambos casos de un examen práctico que requiere aplicar las destrezas adquiridas: el alumnado traduce un fragmento de texto del alemán al español y realiza comentarios sobre algunas de las soluciones traductorales aplicadas. La prueba se realiza mediante ordenador, con acceso a internet, pero las normas de examen establecen que los recursos que se pueden consultar están limitados. No está permitido el uso de herramientas que permitan compartir documentos o comunicarse con terceras personas, y tampoco se admite consultar traductores automáticos, dado que en estos niveles NACT no se incluyen las tareas de posesición (PACTE, 2019: 12).

Partiendo de la premisa de que no es posible reproducir las condiciones del examen presencial en una situación online, y de que también en los exámenes presenciales se producen más comportamientos fraudulentos de los que el profesorado parece detectar (Harper et al., 2020), nos propusimos diseñar un formato de examen final escrito en línea y síncrono que permitiera ofrecer una solución razonablemente satisfactoria al problema de la evaluación en remoto, manteniendo la ponderación del examen en el

conjunto de la evaluación de la asignatura. Es importante señalar que se asumieron ciertos inconvenientes asociados al formato de examen en línea: por parte del profesorado, una mayor inversión de tiempo y recursos, y por parte del alumnado, la necesidad de prepararse frente a posibles dificultades técnicas imprevistas durante la realización de la prueba.

En primer lugar, se seleccionaron los elementos facilitadores que podían contribuir a la viabilidad del examen en línea. Se mantuvo el tipo de prueba: traducción de un texto del alemán al español, acompañada de reflexión metacognitiva, con acceso a internet, pero sin acceso a traductores automáticos ni a herramientas de comunicación con terceras personas (esto se controló mediante la observación y grabación del escritorio que compartían, y mediante la verificación posterior de la autoría en caso necesario). Se mantuvo la ponderación del examen en la nota global. Por otro lado, se elaboró un protocolo que recogía instrucciones en caso de experimentar alguna incidencia técnica durante el examen y el derecho a repetirlo si la incidencia estaba debidamente justificada. En cuanto a la preparación de la prueba en línea, se proporcionó al alumnado un listado con recomendaciones detalladas para que pudieran optimizar sus equipos y conexiones antes del examen y poder prevenir de este modo posibles incidencias técnicas durante el mismo (mantener actualizado el software, cerrar aplicaciones innecesarias, utilizar navegadores compatibles con Meet, comprobar la velocidad de conexión, solucionar problemas con la webcam, acceder al programa de préstamo de hardware/conexión de la universidad, etc.). También se proporcionaron instrucciones precisas sobre la mecánica del examen, tanto por escrito como mediante videotutorial, para que el alumnado comprendiera en qué consistía el nuevo formato. Dichas instrucciones describían con detalle la secuencia temporal de pasos (entrar en las salas, fijar o anclar pestañas, comprobar la webcam, compartir pantalla, grabar, entregar el examen y salir de las videollamadas). Después se realizaron pruebas conjuntas, que permitieron resolver dudas y solventar todos los problemas técnicos. En el proceso de resolución de problemas se trabajó de modo colaborativo con el alumnado y también se contó con el asesoramiento del Centro de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universitat Jaume I. Con todo ello, antes del examen la totalidad del alumnado había tenido oportunidad de comprobar que sus equipos y conexiones funcionaban de modo correcto. Por último, se realizó una labor de documentación acerca de aspectos relacionados con el tratamiento de datos personales y se informó al alumnado al respecto; al comienzo del examen se recordó al alumnado dichos derechos. En nuestro caso, no contamos con ningún estudiante con necesidades educativas especiales, por lo que no fue necesario realizar ninguna adaptación en este sentido.

En cuanto a la selección de elementos disuasorios, en primer lugar se crearon espacios de reflexión con el alumnado sobre las implicaciones éticas de la normativa de examen, así como sobre la necesidad de garantizar condiciones de equidad en la evaluación, y la importancia de obtener conocimientos, competencias y valores que los conviertan en buenos profesionales y ciudadanos, más allá del interés por el resultado inmediato de superar asignaturas. Por otro lado, en la hoja del examen se incluyeron las normas para la realización de la prueba, las consecuencias de su incumplimiento y las medidas de verificación. El examen final, que mantuvo el formato de la prueba

presencial: aplicación práctica de competencias mediante la traducción de un texto del alemán al español y reflexión sobre la resolución de problemas de traducción. La gestión del espacio requirió también especial atención en su paso de la presencialidad a la virtualidad. Para ello, se crearon diferentes tandas de 15 alumnos y se utilizaron modelos de examen distintos para cada una. Se seleccionaron las herramientas tecnológicas adecuadas para implementar la prueba: tarea de Aula Virtual (para la entrega del examen mediante Moodle) y videollamada de Meet (para la observación del alumnado y la grabación del escritorio).

En lo relacionado con las medidas de verificación posterior, se utilizó Turnitin y se recurrió en su caso a la revisión del vídeo grabado (del escritorio). Respecto a las herramientas de observación y grabación, identificamos tres posibles formatos:

- Formato 1: una sala individual de Meet con grabación local del examen escrito mediante aplicación local de captura de pantalla.
- Formato 2: una sala individual con grabación del examen escrito mediante Meet.
- Formato 3: dos salas (una individual y una general), con grabación del examen escrito mediante Meet en la sala individual.

El formato 1 presentó el inconveniente de que resultaba más intrusivo para el estudiantado porque éste tenía que asumir la responsabilidad de la grabación, además de consumir recursos en su equipo y de que en ocasiones la subida posterior del archivo grabado podía llevar más de dos horas.

El formato 2 tenía el inconveniente de que Meet no permite seleccionar para la grabación solo la imagen o solo el escritorio: se graba todo a la vez, y se descartó porque no debe grabarse la imagen del estudiante en los exámenes escritos. Incluso aunque el alumnado hubiera prestado su consentimiento, este no habría sido válido. Las alternativas para poder usar el formato 2 sin dejar de cumplir la legislación sobre protección de datos personales son: a) renunciar a grabar tanto imagen como escritorio, b) que los propios estudiantes graben localmente su escritorio, y c) que los estudiantes desconecten su cámara para poder grabar el escritorio con Meet. Ninguna de estas opciones era aceptable en nuestro contexto, puesto que no permitían verificar el cumplimiento de las normas de examen (opciones a y c), o bien suponían una sobrecarga para el alumnado (opción b).

Finalmente, el formato elegido fue el 3, que consiste en implementar dos salas simultáneas en Meet para la observación del examen: una general donde está presente todo el alumnado con la cámara activada pero sin micrófono, y una individual para cada estudiante, sin cámara, con micrófono y con pantalla completa compartida. Se puede comprobar fácilmente que es la pantalla completa y no una ventana o pestaña lo que se comparte porque la barra de tareas del ordenador debe aparecer en la parte inferior; en caso contrario, el profesorado comunica la incidencia al alumno/a por el chat de la sala individual. Esta sala sin cámara y con escritorio compartido es la que se graba mediante Meet.

Las ventajas de este formato son las siguientes:

1. Permite visualizar al alumnado, por un lado, y el escritorio donde se está realizando el examen, por otro. Así es posible grabar este último para facilitar



- revisiones posteriores, sin que quede registrada la imagen del alumnado, lo cual permite soslayar problemas jurídicos relacionados con el tratamiento de datos personales.
2. El proceso de grabación del escritorio es extremadamente sencillo. El estudiante inicia la grabación mediante Meet en su sala individual en el momento en que lo indica el profesorado; cuando finaliza el examen y después de haberlo entregado en Aula Virtual, detiene la grabación, y al cabo de unos minutos, profesor/a y alumno/a reciben copia de la grabación en su correo electrónico (mediante un enlace a Drive, en una carpeta que contiene todas las grabaciones de Meet del usuario). Si el/la estudiante olvida detener la grabación, lo puede hacer el/la profesor/a; en cualquier caso, si ambos abandonan la sala, la grabación finaliza y se guarda automáticamente.
  3. El alumnado comparte el escritorio de su ordenador en su sala individual. Esto permite al profesorado observar la pantalla de examen sin que otros alumnos la puedan ver. Es importante seleccionar la opción pantalla completa (y no ventana o pestaña). Al mismo tiempo, se está visualizando la imagen del alumnado en la sala general, porque en dicha sala sí que está activada la cámara.
  4. Al entrar con la cuenta institucional en Meet, el alumnado puede acceder directamente a ambas salas sin permiso previo, lo cual agiliza el proceso.
  5. El enlace a la sala general se genera mediante Google Calendar. A continuación, se invita al alumnado matriculado al evento mediante el código de la asignatura (si la institución ha activado esta opción), o bien se envía el enlace URL mediante el tablón de anuncios de Aula Virtual o cualquier otro sistema habilitado para el envío de mensajes al alumnado matriculado.
  6. Se puede usar un apodo para la sala individual; por ejemplo, el primer apellido. Esto evita tener que enviar un enlace de Meet a cada estudiante para su sala individual. Esta función está disponible solo con cuentas institucionales.
  7. Se puede pedir al comienzo del examen que el alumno active la cámara brevemente en su sala individual, y que muestre su documento de identidad.
  8. El chat de la sala individual es útil para consultas e imprevistos mientras se realiza el examen. En caso de que el profesorado detecte irregularidades y se dirija al estudiante mediante el chat, quedará constancia, porque los mensajes se guardan en un archivo adjunto al vídeo que contiene la grabación de la pantalla compartida.
  9. La hoja de examen y el enlace de entrega deben abrirse en Aula Virtual una vez que todo el alumnado ha comenzado a grabar su sala individual (en cada sala aparece un mensaje que indica que se está grabando).

Los inconvenientes fundamentales que plantea el formato propuesto son:

1. Cómo superar las dificultades técnicas que pueda tener el alumnado.
2. Cómo organizar  $n$  salas + 1; siendo  $n$ = número de alumnos/as y 1 = la sala general.
3. Cómo observar y atender a todo el alumnado que está realizando el examen.

En nuestra experiencia se adoptaron las siguientes medidas para tratar de resolver estos inconvenientes. En primer lugar, es fundamental la correcta preparación de los equipos y conexiones con antelación suficiente, lo cual queda cubierto seleccionando esta opción en la primera fase de diseño de la prueba (elementos facilitadores). Si surge algún problema imprevisto con la cámara el mismo día del examen, el/la estudiante puede conectarse con su móvil a la sala general. Y si la incidencia no puede resolverse,

se activa el protocolo para casos de incidencias imprevistas: envío de informe al profesorado en un plazo máximo de 48 horas.

En segundo lugar, los grupos de examen deben estar formados por un máximo de 15 personas, de manera que, añadiendo una sala general, no se supere el número máximo de 16 salas, que es viable gestionar simultáneamente en Meet. Por tanto, puede ser necesario realizar tandas o contar con otros/as profesores/as para vigilar varios grupos a la vez.

En tercer lugar, es conveniente tener a la vista durante el examen los siguientes recursos:

1. Un guion con la mecánica del examen.
2. Una plantilla basada en el listado de estudiantes para registrar datos durante la prueba: nombre y apellidos del alumnado, su correo electrónico, enlace URL de la sala individual (tres últimas letras; para localizar el vídeo grabado si es necesario), número de pestaña en el navegador, incidencias.
3. Correo electrónico para avisos de última hora.

Por último, ofrecemos algunas instrucciones prácticas a la hora de gestionar simultáneamente las 15 salas individuales y la sala general:

- Abrir Meet, fijar la pestaña (para evitar cerrarla por error) y duplicarla con el botón derecho del ratón hasta alcanzar el número de salas necesarias; después se entra en cada sala mediante el apodo acordado con el alumnado.
- Durante el examen: se puede cambiar rápidamente de sala para observar la pantalla de cada alumno, y también pasar a la sala general, donde están activadas las cámaras. Para evitar ruidos ambientales, el alumnado mantiene cerrado el micrófono en la sala general y abierto en la individual. Para evitar retorno de sonido, el profesorado mantiene conectados los auriculares en su equipo y abre su micrófono en la sala general solo cuando necesita dar avisos.

## 5. Resultados y conclusiones

El método descrito se aplicó a cuatro exámenes finales en el segundo semestre del curso 2019-20. Correspondían a las dos convocatorias que son preceptivas en el sistema español, primera y segunda convocatoria.

En relación con las incidencias técnicas, el resultado fue mejor de lo esperado, ya que solo hubo un 4 % de estudiantes con algún tipo de problema técnico en la primera convocatoria. Otro dato muy positivo es que, tanto en la repetición de la prueba a dicho alumnado, como en la segunda convocatoria, ya no se produjo ninguna incidencia. Ello da muestra de que el trabajo previo de preparación de los equipos y conexiones, y el haber familiarizado al alumnado con la mecánica del examen, permitió superar los inconvenientes técnicos.

Otro signo de éxito del modelo es el reducido índice de plagio detectado. Aplicando instrumentos antiplagio y de control manual de copia, y posterior verificación mediante entrevista oral individual, se identificó la utilización de recursos no permitidos en un

3 % de los exámenes, lo cual es un indicio razonable de que el formato y método empleados incentivó a la mayoría a cumplir con las normas.

En cuanto a las calificaciones obtenidas, la tasa de superación del curso fue de un 84,6 % en la asignatura Traducción alemán-español I, muy similar a la media de 85,8 % obtenida en los cuatro años anteriores (cursos 2015-16 a 2018-19); y en el caso de la asignatura Traducción alemán-español II, la tasa de éxito fue del 95,8 %, también en la línea del 94,8 % lograda en los cuatro años precedentes (cursos 2015-16 a 2018-19). En comparación con estos datos, la tasa de éxito del alumnado de grado de las universidades públicas españolas aumentó de modo significativo en el curso 2019-2020. En concreto, el incremento fue de 4 puntos: de una media de 87,53 % en los cuatro años anteriores, se pasó al 91,52 %. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Ministerio de Universidades, 2022). Y si comparamos con el contexto inmediato del centro en el que se realizó el presente estudio, la Universitat Jaume I, la diferencia es aún mayor, puesto que el incremento de la tasa de éxito en el curso 2019-20 respecto de los 4 cursos anteriores fue de 4,7 puntos (de una media de 87,2 % se pasó a 91,9 %) (SUPV, 2021).

También fueron positivos los resultados en la encuesta anónima de evaluación docente realizada por la Universitat Jaume I al final del curso 2019-2020, con tasa de respuesta del 50 % de los alumnos matriculados. Una de las preguntas era si la profesora facilitó el aprendizaje no presencial durante el periodo de alarma generada por la Covid-19. La puntuación de 4,64 en este apartado se situó por encima de la media de la Facultad (4,32). También es relevante la valoración explícita recibida, puesto que un significativo 38,5 % del alumnado participante añadió comentarios opcionales de respuesta libre sobre el método de docencia y de evaluación diseñados por la profesora para adaptar las asignaturas a la situación a distancia. Todos ellos fueron positivos, como los de estos ejemplos: «En esta situación, también ha adaptado el examen: ha buscado maneras más cómodas de examinarnos, ha hecho el examen un poco más corto, etc.». «Ha facilitado la adaptación a la docencia a distancia al igual que el método de evaluación». Otra conclusión positiva que podemos extraer es la mejora observada en cuanto a superación de la desconfianza o los miedos ante posibles problemas con la tecnología durante la prueba, lo cual puede contribuir a la adquisición de la competencia de prestación de servicios propuesta por PACTE (2019). Es importante destacar también las dinámicas de colaboración que surgieron espontáneamente entre el alumnado a la hora de preparar los equipos y conexiones, y de solucionar problemas técnicos, lo cual es positivo de cara a desarrollar competencias como el trabajo en equipo, la resiliencia y la capacidad de adaptación.

A modo de conclusión, no querríamos cerrar el artículo sin ofrecer una última valoración de lo que en su momento se planteó como una prueba piloto. El método, además de haber servido para resolver el problema de realizar las pruebas de examen finales en la modalidad online, sin precedentes previos, ha permitido esbozar las posibles ventajas e inconvenientes de su inclusión en cursos y programas sucesivos, no necesariamente vinculados a situaciones de excepcionalidad. Entre las ventajas, destacaríamos que la realización de este tipo de pruebas puede contribuir a aumentar

la confianza de estudiantes y profesores en la tecnología (Wu y Wei, 2021), y también a desarrollar actitudes útiles ante los retos profesionales, de superación ante las dificultades (Kerremans y van Egdome, 2018). Por otro lado, el documento con recomendaciones para optimizar equipos y conexiones puede resultar útil como guía a los estudiantes (y profesores) a la hora de utilizar recursos tecnológicos para la docencia online, y no solo para la realización de exámenes.

Sin embargo, como prueba experimental, el siguiente paso sería validar los resultados mediante un estudio longitudinal, realizando la prueba en cursos sucesivos en entornos «naturales» de formación y evaluación. Porque, como apuntan Hubscher-Davidson y Devaux (2021: 187), «there is a meaningful difference between well-planned online learning experiences and courses offered online in response to a crisis or disaster».

En la proyección de los resultados a futuros entornos de aplicación (superada la situación de emergencia) quizás sea muy interesante el uso de evaluación a distancia en evaluación formativa. En este sentido, la realización de una prueba previa parece un paso esencial, y previsiblemente en el futuro esta sea más sencilla tras los aprendizajes de la pandemia. Tras esta prueba previa, los estudiantes podrían rellenar un cuestionario en el que expresaran su opinión y los docentes obtuviéramos feedback (el trabajo de Valentine y Wong, 2021, puede ser de gran ayuda para el diseño de este cuestionario). Ello permitiría conocer si los y las estudiantes han recibido gratamente estos protocolos e instrucciones, o si, al contrario, han supuesto una mayor complejidad en el proceso.

Por otro lado, es necesario subrayar que en este trabajo no hemos profundizado en los aspectos metodológicos y pedagógicos de la prueba, sino en su vertiente procedimental, pero consideramos que dichos aspectos merecen una atención preferente, y esperamos que germinen en un futuro trabajo.

Finalmente, nos gustaría mencionar otros temas que la propuesta que aquí hemos presentado deja abiertos, y que esperamos que también puedan plasmarse en futuros trabajos. Entre ellos, cómo mejorar la supervisión de exámenes presenciales en entornos informáticos con acceso a internet, así como ahondar en otros recursos de e-evaluación que no hemos tratado aquí, ya que nuestro objetivo se ha centrado en el examen final escrito, pero que pueden ser adecuados también para situaciones de no presencialidad: presentaciones colaborativas en línea, tablas DAFO, mapas conceptuales colaborativos, convertir el examen de traducción en un examen de posesión, e-portafolio, formularios en línea, wiki. También los instrumentos de evaluación, como las rúbricas y los baremos reclamarían atención, en especial para comprobar, mediante estudios experimentales, si es necesario adaptarlos a las pruebas realizadas online.

## Bibliografía

Agencia Española de Protección de Datos (AEPD). Gabinete Jurídico (2020). [*Respuesta del Gabinete Jurídico con el número de referencia 0036/2020*].  
<<https://www.aepd.es/documento/2020-0036.pdf>>. [Accessed: 20211223].

- Angelelli, C.; Jacobson, H. E. (eds.) (2009). *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Amsterdam: John Benjamins. (American Translators Association Scholarly Monograph Series; XIV).
- Aznarte Mellado, J. L.; Lacruz López, J. M. (2021). Vigilancia automática de exámenes: un gran hermano torpe y peligroso. *El País* (11 de febrero, actualizado 08:45). <<https://elpais.com/educacion/2021-02-10/vigilancia-automatica-de-examenes-un-gran-hermano-torpe-y-peligroso.html>>. [Accessed: 20221130].
- Bretag, T.; Harper, R. (2019). *Contract cheating and assessment design: exploring the connection. Final Report 2019*. Canberra: Australian Government. Department of Education and Training, Higher Education Group. <[https://ltr.edu.au/resources/SP16-5383\\_BretagandHarper\\_FinalReport\\_2019.pdf](https://ltr.edu.au/resources/SP16-5383_BretagandHarper_FinalReport_2019.pdf)>. [Accessed: 20211223].
- Cánovas Méndez, M.; González Davies, M.; Keim Cubas, L. (2010). *Acortar distancias: las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Madrid: Octaedro.
- Conde, T. (2009a). *Proceso y resultado de la evaluación de traducciones*. PhD tesis. Universidad de Granada. <<https://digibug.ugr.es/handle/10481/2309>>. [Accessed: 20221004].
- Conde, T. (2009b). Propuestas para la evaluación de estudiantes de traducción. *Sendeban: revista de traducción e interpretación*, v. 20. <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/398>>. <<https://doi.org/10.30827/sendeban.v20i0.398>>. [Accessed: 20221004].
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée: Livre du maître*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Galán-Mañas, A. (2007). La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español. *Ikala: revista de lenguaje y cultura*, v. 12, n 18 (enero-diciembre), pp. 27-57. <<https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020488002.pdf>>. [Accessed: 20221004].
- Galán-Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. PhD tesis. Depart. de Traducció i Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona. <<https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-0416110-163024/tdx.html.orig>>. [Accessed: 20221130].
- Galán-Mañas, A.; Hurtado Albir, A. (2015). Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 9, n. 1, pp. 63-82. <<https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1010358>>. [Accessed: 20221130].
- González-Davies, M. (2017). A Collaborative Pedagogy for Translation. In: Venuti, L. (ed.). *Teaching Translation: Programs, Courses, Pedagogies*. London: Routledge.
- Harmon, O.; Lambrinos, J.; Buffolino, J. (2010). Assessment design and cheating risk in online instruction. *Online Journal of Distance Learning Administration*, v. 13, n. 3. <<https://www.learntechlib.org/p/52616/>>. [Accessed: 20220217].

- Harper, R.; Bretag, T.; Rundle, K. (2020). Detecting contract cheating: examining the role of assessment type. *Higher Education Research & Development*, v. 40, n. 2, pp. 263-278. <<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1724899>>. [Accessed: 20220217].
- Horguelin, P. (1985). *Pratique de la révision*. 2<sup>e</sup> ed. Montreal: Linguattech.
- House, J. (1977). *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hubscher-Davidson, S.; Devaux, J. (2021). Teaching Translation and Interpreting in virtual environments *Jostrans: The Journal of Specialised Translation*, n. 36 (July), pp. 184-192. <[https://jostrans.org/issue36/art\\_hubscher.php](https://jostrans.org/issue36/art_hubscher.php)>. [Accessed: 20220217].
- Huertas Barros, E. (2011). Collaborative learning in the translation classroom: Preliminary survey results. *Jostrans: The Journal of Specialised Translation*, n. 16 (July), pp. 42-60. <[https://www.jostrans.org/issue16/art\\_barros.pdf](https://www.jostrans.org/issue16/art_barros.pdf)>. [Accessed: 20220217].
- Hurtado Albir, A. (2015a). *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción: guía didáctica*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. (2015b). The acquisition of translation competence: Competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta: Journal des traducteurs = Meta: Translators' Journal*, v. 60, n. 2 (août), pp. 256-280. <<http://doi.org/10.7202/1032857ar>>. [Accessed: 20220217].
- Hurtado Albir, A. (ed.). (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción: evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, n. 11, pp. 47-76. <<https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>>. [Accessed: 20220217].
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.
- Kerremans, K.; Van Egdom, G. W. (2018). Professionalisation in Translator Education through Virtual Networks. In: Moustén, B., et al. (eds.), *Multilingual Writing and Pedagogical Cooperation in Virtual Learning Environments*. Hershey, PA: IGI Global, pp. 291-316. <<https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4154-7.ch012>>. [Accessed: 20220217].
- Kiraly, D.; Rùth, L.; Signer, S.; Stederth, K.; Wiedmann, M. (2019). Enhancing Translation Course Design and Didactic Interventions with E-learning: Moodle and Beyond. In: Kiraly D.; Massey, G. (eds.). *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (2001). *Boletín Oficial del Estado*, n. 307 (lunes 24 diciembre). <<https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>> [Accessed: 20220217].
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (2018), n. 294 (jueves 6 de diciembre). <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>>. [Accessed: 20220217].



- Martínez, R.; Arenas, M.; Gumbau, J. P. (2020). *Informe sobre el impacto normativo de los procedimientos de evaluación online: protección de datos y garantía de los derechos de las y los estudiantes*. [Madrid]: CRUE.  
<[https://www.ubu.es/sites/default/files/portal/files/informe\\_impacto\\_normativo\\_crue\\_1.pdf](https://www.ubu.es/sites/default/files/portal/files/informe_impacto_normativo_crue_1.pdf)>. [Accessed: 20220217].
- Martínez Melis, N. (2001). *Évaluation et Didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*. PhD thesis. Dept. de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona]. <<https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2001/tdx-1116101-145109/nmm1de2.pdf>>. [Accessed: 20220217].
- Martínez Melis, N.; Hurtado Albir, A. (2001). Assessment in translation studies: Research needs. *Meta: Journal des traducteurs = Meta: Translators' Journal*, v. 46, n. 2 (juin), pp. 272-287. <<https://doi.org/10.7202/003624ar>>. [Accessed: 20220217].
- Ministerio de Educación y Formación Profesional; Ministerio de Universidades. (2022). EDUCABase [Tasa de rendimiento, éxito, y evaluación (estudiantes matriculados) por tipo y modalidad de la universidad, ámbito de estudio y sexo]. <[http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Universitaria/Indicador/es/2022/1\\_Grado//I0/&file=Rendimiento\\_Exito\\_Eval\\_Grado\\_Tot.px&type=pcaxis&L=0](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Universitaria/Indicador/es/2022/1_Grado//I0/&file=Rendimiento_Exito_Eval_Grado_Tot.px&type=pcaxis&L=0)>. [Accessed: 20221002].
- Okada, A.; Noguera, I.; Alexieva, L.; Rozeva, A.; Kocdar, S.; Brouns, F.; Ladonlahti, T.; Whitelock, D.; Guerrero Roldán, A. E. (2019). Pedagogical approaches for e-assessment with authentication and authorship verification in Higher Education. *British Journal of Education Technology*, v. 50, n. 6, pp.3264-3282.  
<<https://doi.org/10.1111/bjet.12733>>. [Accessed: 20220217].
- Olvera Lobo, M. D.; Robinson, B. J.; Senso, J.; Muñoz Martín, R.; Muñoz Raya, E.; Murillo Melero, M.; Quero Gervilla, E. F.; Castro Prieto, R.; Conde Ruano, T. (2009). Teleworking and collaborative work environments in translation training. *Babel*, v. 55, n. 2 (January), pp. 165-180. <<https://doi.org/10.1075/babel.55.2.05olv>>. [Accessed: 20220217].
- Orozco-Jutorán, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. In: Varela, M. J. (ed.). *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza.
- Osman, A. H.; Salim, N.; Abuobieda, A. (2012). Survey of text plagiarism detection. *Computer Engineering and Applications Journal*, v. 1, n. 1 (June), pp. 37-45.  
<<https://doi.org/10.18495/COMENGAPP.V1I1.5>>. [Accessed: 20220217].
- PACTE Group (2014). First results of PACTE Group's experimental research on translation competence acquisition: The acquisition of declarative knowledge of Translation. *MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación*, n. 1, pp. 85-115.  
<<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.2>>. [Accessed: 20220217].
- PACTE Group (2015). Results of PACTE's experimental research on the acquisition of translation competence: The acquisition of declarative and procedural knowledge in Translation: The Dynamic Translation Index. *Translation Spaces*, v. 4, n. 1 (January), pp. 29-53. <<https://doi.org/10.1075/ts.4.1.02bee>>. [Accessed: 20220217].

- PACTE Group (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 12, n. 2, pp. 111-131. <<https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1466093>>. [Accessed: 20220217].
- PACTE Group (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción: primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein, revista de lingüística, filología y traducción*, n. 43, pp. 1-25. <<https://doi.org/10.7764/onomazein.43.08>>. [Accessed: 20220217].
- Pavani, S. (2016). *La evaluación sumativa en la didáctica de la traducción: un estudio empírico en la enseñanza de la traducción español-italiano*. PhD tesis. Dept. de Traducció i d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental, Universitat Autònoma de Barcelona; Università di Bologna. <<https://ddd.uab.cat/record/174960?ln=ca>>. [Accessed: 20220217].
- Reglamento General de Protección de Datos (2016). Reglamento(UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos... *Diario Oficial de la Unión Europea* L119/1. <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>>. [Accessed: 20220217].
- Simon, S.; Cook, B.; Sheard, J.; Carbone, A.; Johnson, Ch. (2013). Academic Integrity: Differences between Computing Assessments and Essays. In: Lakso M. J.; Simon (eds.). *Proceedings of the 13th Koli Calling International Conference on Computing Education Research*. Nova York: Association for Computing Machinery. <<https://doi.org/10.1145/2526968.2526971>>. [Accessed: 20220217].
- SIUPV (Sistema Universitario Público Valenciano); IME (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas). (2021). *SIUVP (Sistema de Información Universitario Valenciano)*. <<http://www.siuvp.es/>>. [Accessed: 20220222].
- Tello, I.; Valero, E. (2017). Herramientas didácticas para la enseñanza universitaria de la Traducción e Interpretación online. *Estudios de Traducción*, v. 7, pp. 151-161. <<https://doi.org/10.5209/ESTR.57453>>. [Accessed: 20220217].
- TeSLA (2021). *Trust-Based Authentication and Authorship E-Assessment Analysis*. <<https://tesla-project-eu.azurewebsites.net>>. [Accessed: 20220217].
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (2022). *AvEx, la primera plataforma en español para la realización de exámenes en línea*. <<https://www.aulavirtualexamenes.es>>. [Accessed: 20220217].
- Universitat Jaume I (2020). *Resolución de 30 de abril de 2020, de la rectora de la Universitat Jaume I, por la cual se disponen directrices relacionadas con las pruebas de evaluación en línea de naturaleza excepcional*. <<https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/G0Z9TUDRZXQHVGFDXTWTW9RDBLWPOX2E>>. [Accessed: 20220217].
- Universitat Jaume I (2020). *Instrucció de la secretaria general i el vicerektorat d'estudis i docència respecte a la revisió, custòdia y gestió documental des les proves d'avaluació en línia*.

<<https://ujiapps.uji.es/ade/rest/storage/R3RN1P2NQXSGKQY9AB657WL4J29QSQ6N>>.

[Accessed: 20220217].

Valentine, E.; Wong, J. (2021). Pathway into translation online teaching and learning: three case-studies". *Jostrans: The Journal of Specialised Translation*, 36b (July), pp. 220- 250.

<[https://jostrans.org/issue36/art\\_valentine.pdf](https://jostrans.org/issue36/art_valentine.pdf)>. [Accessed: 20220217].

Waddington, Ch. (2000). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Watson, G.; Sottile, J. (2010). Cheating in the digital age: Do students cheat more in online courses?. *Online Journal of Distance Learning Administration*, n. 13.

<[https://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=eft\\_faculty](https://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=eft_faculty)>.

[Accessed: 20220217].

Way, C. (2008). Systematic Assessment of Translator Competence: In Search of Achilles's Heel. In: Kearns, J. (ed.). *Translator and Interpreter Training: Issues, Methods and Debates*. London: Continuum Publishers.

Way, C. (2017). Teaching and Assessing Intercultural Competence: From Common Ground to Divergence. In: Deconinck, J. *et al.* (eds.), *Towards Transcultural Awareness in Translation Pedagogy*. Berlin: LIT Verlag.

Wu, D.; Wei, L. (2021). Online teaching as the new normal: Understanding translator trainers' self-efficacy beliefs. *Jostrans: The Journal of Specialised Translation*, n. 36b (July), pp. 301-326. <[https://jostrans.org/issue36/art\\_wu.pdf](https://jostrans.org/issue36/art_wu.pdf)>. [Accessed: 20220217].