

Prof. Adj. María Eugenia Rodino.
ORCID: 0009-0001-2853-8756¹

¹Área de Estudios Sordos,
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación.
Contacto: mariaeugenia.rodino@
fhce.edu.uy

Evaluación y rúbricas en el aula de traducción de las LLSS¹

Avaliação e rubricas na sala de aula de tradução LLSS

Assessment and rubrics in the LLSS translation classroom

Resumen

La formación de traductores intérpretes de lenguas de señas (LLSS) en el ámbito universitario demanda exigencias en cuanto a la formación docente y a aspectos vinculados al campo de estudio didáctica de la traducción. Las evaluaciones en este contexto representan un desafío para los docentes, debido a la diversidad de versiones presentes en una traducción, y complejiza la tarea de sopesar aprendizajes de los estudiantes en base a parámetros claros. En este sentido, el presente artículo se enfoca en sistematizar el uso de rúbricas como instrumento de evaluación continua del desempeño de los estudiantes de la carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-Español de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Este enfoque evaluativo se articula con el enfoque competencial, cuyo objetivo es desarrollar competencias lingüísticas, interculturales y de traslación, esenciales para la formación de traductores e intérpretes. Se abordará la aplicación de rúbricas como herramienta de evaluación en los programas de traducción cuya combinación lingüística involucra a las lenguas de señas, reconociendo que son un recurso que orienta a los estudiantes y les permite identificar áreas de mejora. Su elaboración se basó en los parámetros establecidos en la nueva escala de calificaciones de la Udelar (2018, 2020), bajo la premisa de que una evaluación de carácter conceptual se alinea a los enfoques cualitativo y formativo de la evaluación.

Palabras clave: didáctica de la traducción, lenguas de señas, evaluación formativa, rúbrica.

Abstract

The training of translators and interpreters of sign languages (LLSS) in the university environment demands demands in terms of teacher training and aspects related to the didactic field of study of translation. Evaluations in this context represent a challenge for teachers, due to the diversity of versions present in a translation, and it makes the task of assessing student learning based on clear parameters more complex. In this sense, this article focuses on systematizing the use of rubrics as an instrument of continuous evaluation of the performance of students of the LSU-Spanish Interpreting and Translation Technologist program at the Faculty of Humanities and Educational Sciences. This evaluative approach is articulated with

Recibido: 08/04/2025
Aceptado: 29/10/2025

1 Artículo aprobado por el equipo editor: Nancy Peré, Diego Amarilla y Matías Núñez.

the competency approach, whose objective is to develop linguistic, intercultural and translational competencies, essential for the training of translators and interpreters. The application of rubrics as an evaluation tool in translation programs whose linguistic combination involves sign languages will be addressed, recognizing that rubrics are a resource that guides students and allows them to identify areas for improvement. The development of the rubrics was based on the parameters established in the new Udelar grading scale (2018, 2020), under the premise that an evaluation of a conceptual nature is aligned to the qualitative and formative approaches to evaluation.

Keywords: didactics of translation, sign languages, formative assessment, rubric.

Resumo

A formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais (LEs) em nível universitário apresenta demandas em termos de formação docente e de aspectos relacionados ao campo de estudo da didática da tradução. As avaliações nesse contexto representam um desafio para os professores, devido à diversidade de versões presentes em uma tradução, e tornam mais complexa a tarefa de avaliar a aprendizagem dos alunos com base em parâmetros claros. Neste sentido, este artigo centra-se na sistematização da utilização de rubricas como instrumento de avaliação contínua do desempenho dos alunos do curso de Tecnólogo de Tradução e Interpretação LSU-Espanhol da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação. Esta abordagem avaliativa está em consonância com a abordagem baseada em competências, que tem como objetivo desenvolver competências linguísticas, interculturais e tradutórias, essenciais para a formação de tradutores e intérpretes. Será abordada a aplicação de rubricas como instrumento de avaliação em programas de tradução cuja combinação linguística envolva línguas gestuais, reconhecendo que as rubricas são um recurso que orienta os estudantes e lhes permite identificar áreas a melhorar. O desenvolvimento das rubricas baseou-se nos parâmetros estabelecidos na nova escala de classificação da Udelar (2018, 2020), sob a premissa de que uma avaliação de natureza conceitual está alinhada com as abordagens qualitativas e formativas da avaliação.

Palavras-chave: didática da tradução, línguas de sinais, avaliação formativa, rubrica.

Introducción

La conformación del equipo docente a cargo de la formación de futuros traductores intérpretes de lengua de señas uruguayas - español, en instituciones terciarias y universitarias de carácter público o privado, ha estado históricamente integrada por profesionales vinculados a la práctica traslativa que por experiencia, cercanía a la comunidad sorda o interés en la enseñanza, han ocupado cargos docentes en las carreras de interpretación y traducción (Garau et al., 2023). Es decir que el desempeño docente se basa en la experiencia que han adquirido de la práctica profesional como intérpretes y traductores. En la actualidad, en nuestro país existen dos instituciones responsables de la formación de traductores e intérpretes. En primer lugar, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), a través de la carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción Lengua de Señas Uruguayas - Español, cuya formación abarca prácticas de interpretación y traducción a estudiantes sordos y

oyentes. En cambio en el ámbito privado existe una carrera de formación exclusivamente en interpretación dirigida solo a estudiantes oyentes. A pesar de las diferencias en las carreras de formación, se evidencia en estas que en las propuestas de clase, de los cursos de metodología y práctica de interpretación y traducción, el docente reproduce una situación cliente-traductor realizando un encargo al estudiantado, situación que es compartida en otras carreras del exterior, como plantea Firmenich (2001). Es decir que la práctica, en lugar de ser instrumental o utilitaria (Hurtado Albir, 2013), con el fin de analizar el proceso de la traducción y aprenderlo, debe evitar que se les proporcione a los estudiantes un texto para interpretar o traducir, sin una mediación pedagógica adecuada que transite por los procesos que conlleva adquirir la competencia traductológica. A ello se agrega que resulta indistinto comenzar en los primeros niveles de formación por el trasvase de tipo directo o inverso. Esta modalidad de práctica se enfoca en esperar resultados en lugar

de orientar y promover oportunidades de mejora para el estudiante, por lo tanto, no concibe a la traducción como un proceso.

Otro aspecto que se observa en el aula de traducción, como plantea Firmenich (2001), es la realización de ejercicios particionados. El docente selecciona un texto, en español o en lengua de señas uruguayas (LSU), y solicita a un estudiante que interprete por un lapso de tiempo hasta que el docente indique que pase el siguiente estudiante. Esta modalidad impide atender la organización textual, elementos de cohesión y coherencia, entre otros aspectos, al mismo tiempo que imposibilita evaluar el proceso de aprendizaje continuo de cada estudiante.

Ahora bien, la propuesta educativa de la carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción Lengua de Señas Uruguayas - Español de la FHCE habilita la inscripción de distintos perfiles de estudiantes que presentan necesidades y competencias lingüísticas específicas. Por un lado, pueden cursar estudiantes sordos que tienen el espa-

ñol como segunda lengua. Estos suelen enfrentar desafíos particulares en la adquisición del español, dado que su primera lengua es la LSU. Su proceso de aprendizaje del español involucra habilidades de lectura y escritura y requiere estrategias pedagógicas que faciliten la transferencia entre lenguas y la comprensión intercultural. Además, para estos estudiantes, el desarrollo de la competencia traductológica implica no solo dominar el español escrito, sino también fortalecer su capacidad para mediar entre la lengua de señas y el español escrito, lo que demanda una atención específica en cuanto a las prácticas y evaluaciones.

Por otro lado, también cursan estudiantes oyentes que tienen como segunda lengua a la LSU, es decir, que son hablantes nativos del español. Para ellos, el principal desafío radica en internalizar la estructura, gramática y pragmática visogestual propia de la lengua de señas. El aprendizaje de esta segunda lengua implica desarrollar fluidez tanto en la comprensión visual como en la producción, así como en la adquisición de competencias culturales relativas a la comunidad sorda. La enseñanza para este grupo debe abordar tanto aspectos lingüísticos como culturales y éticos que acompañan el trabajo interpretativo entre las dos lenguas.

Ambos grupos, pese a sus diferencias lingüísticas, comparten la necesidad de una formación que reconozca sus particularidades lingüísticas y cognitivas y que promueva una enseñanza contextualizada que prepare a futuros traductores e intérpretes capaces de mediar de manera eficaz entre la lengua española y la lengua de señas.

En este contexto, las actividades de práctica propuestas a los estudiantes de traducción son diversas, ya que enseñar a traducir no implica solo la actividad de traducir propiamente dicha, sino la posibilidad de comprender la lengua de partida, un buen dominio de ambas lenguas, aspectos éticos y

un enfoque intercultural, entre otros. Es fundamental que estas actividades se articulen con modalidades de evaluación ajustadas a sus objetivos. Por ello, la evaluación del trabajo debe monitorear el progreso de los estudiantes y, al mismo tiempo, orientar y mejorar sus habilidades traductoras, para fomentar un aprendizaje activo y reflexivo.

En este sentido, a continuación se describen dos tipos de evaluación que se aplican en el aula de traducción, teniendo en cuenta las actividades consignadas para los estudiantes. En primer lugar, la evaluación formativa monitorea y valora el progreso a lo largo del proceso de aprendizaje, integrando varios momentos de retroalimentación. Durante el desarrollo de actividades —como observación de prácticas de interpretación con retroalimentación inmediata, autoevaluación y coevaluación entre pares o la realización de borradores de traducciones con correcciones periódicas—, se espera que la retroalimentación promueva en los estudiantes una comprensión profunda, identifique fortalezas y debilidades y propicie la implementación de las propuestas de mejora indicadas a lo largo del curso (Anijovich y Cappelletti, 2017). En segundo lugar, la evaluación sumativa mide el aprendizaje al final de un período o unidad, con el objetivo de conocer el grado de aprendizaje alcanzado, asignando una calificación específica. En contextos de formación de traductores e intérpretes noveles, este tipo de evaluación se aplica generalmente en parciales, exámenes o trabajos finales, como proyectos de traducción. Siguiendo a Perrenoud (2008), la calificación de una evaluación sumativa no ofrece una visión exhaustiva de los saberes adquiridos ni de las habilidades desarrolladas, solo describe de manera global que el estudiante ha alcanzado el nivel para pasar al siguiente, sin detallar las evidencias del aprendizaje.

A este respecto, se propone como objetivo central analizar y describir el diseño e implementación de rúbricas como herramientas de evaluación en la formación de traductores e intérpretes de LSU Español. Se busca describir cómo las rúbricas permiten desglosar las competencias traductoras e interpretativas en indicadores observables, facilitar la coordinación entre los docentes evaluadores, promover una retroalimentación específica para el aprendizaje y articular, a su vez, la evaluación formativa con criterios explícitos para orientar tanto a docentes como a estudiantes. Asimismo, se presenta la viabilidad de integrar rúbricas en las distintas etapas del proceso formativo —incluidas la práctica simulada, la interpretación y la traducción— para garantizar evaluaciones coherentes con los objetivos del programa. Finalmente, se exponen implicaciones pedagógicas, retos de implementación y recomendaciones para la evaluación basada en rúbricas, con el fin de fortalecer la práctica docente y el desarrollo de la competencia traductológica de los futuros profesionales.

Metodología

Se adopta un enfoque cualitativo (Patton, 2002), orientado a la comprensión profunda de los procesos y patrones de desempeño. El diseño es descriptivo-analítico, centrado en la observación de la práctica y el análisis documental para delinear patrones de desempeño en las prácticas de trasvase del español a la lengua de señas uruguayas.

La unidad de análisis son las prácticas de interpretación y traducción llevadas a cabo por estudiantes en contextos de simulación, sesiones prácticas y tareas formativas del aula de traducción.

La evidencia se recolectó durante varias sesiones de práctica en LSU, asegurando la diversidad de contextos. Para sistematizar la recolección y preparar el análisis, se emplearon instrumentos guiados por indicadores de competencia (lingüística, mediación, intercultural y toma de decisiones):

-Notas de campo: basadas en los indicadores de competencia para registrar la observación de la práctica docente y estudiantil.

-Guía de análisis de material audiovisual: empleada para extraer evidencias específicas relacionadas con la toma de decisiones y el manejo de recursos visoespaciales durante el trasvase.

El procedimiento analítico se basó en la triangulación de datos (Denzin y Lincoln, 2018), un proceso clave para fortalecer la credibilidad de los hallazgos. Consistió en la confrontación

sistemática de las tres fuentes principales de evidencia descritas en la tabla 1. Esta triangulación se realizó con el fin de identificar fortalezas y debilidades en el desempeño, contrastando la ejecución práctica con la evaluación formal y la percepción del estudiante. Los hallazgos se sintetizaron en relación con los objetivos competenciales del programa.

Tabla 1: Fuentes de evidencia

Fuente	Instrumentos	Propósito
Material audiovisual (observación directa)	Grabaciones de las prácticas de interpretación/traducción.	Capturar el desempeño visoespacial y la toma de decisiones.
Documentos de evaluación (análisis documental)	Rúbricas de evaluación llenadas por el docente.	Cuantificar y cualificar el desempeño según indicadores de competencia.
Documentos de reflexión (análisis documental)	Diarios de aprendizaje y breves entrevistas/microrrelatos de los estudiantes.	Capturar la autopercepción, reflexión sobre el proceso y las decisiones.

Las rúbricas y su aplicación en la formación de traductores intérpretes de lenguas de señas

La observación de las prácticas estudiantiles en los primeros niveles de formación revela una predominancia de la traducción literal. Como plantea Ramacciotti (2020), los estudiantes tienden a calcar la estructura del texto fuente y a trabajar con microunidades, lo que inevitablemente dificulta la coherencia y cohesión del texto meta. En este punto, los docentes deben transmitir a sus estudiantes la importancia de que en todo proceso

de traducción tiene el mismo valor la etapa de comprensión del texto fuente como la etapa de producción del texto meta. Para que el texto traducido tenga el mismo propósito comunicativo que el texto fuente, los estudiantes deberán ser capaces de desprenderse de la sintaxis y estructura del texto fuente, de codificar el mensaje atendiendo al principio de aceptabilidad propuesto por Toury (1995) del texto meta y de ajustarse a las normas y cultura del texto meta. Manteniendo este enfoque, el análisis del desempeño de los estudiantes durante las prácticas ha servido como

retroalimentación clave para que el docente ajuste su planificación y desarrolle un plan de mejora integral. Este proceso impacta directamente en la propuesta de clase y en el diseño de los instrumentos y parámetros de evaluación.

Como se ha descrito en la introducción de este trabajo, en el aula de traducción se aplican dos modalidades de evaluación que responden a los objetivos de las actividades propuestas por el docente. En este contexto, y con el fin de atender el aprendizaje integral de los estudiantes en relación con los saberes y el desarrollo de habilidades

que deben adquirir, surge la necesidad de elaborar instrumentos precisos que describan y expresen con claridad los criterios de evaluación. Asimismo, estos instrumentos deben orientar al estudiante para que su proceso se base en la consigna planteada y las expectativas del docente.

Esta necesidad es compartida por el cuerpo docente a cargo de los procesos formativos de las carreras de traducción en otras regiones, como se describe en el trabajo de corte exploratorio de Cañada y Andújar (2023). En dicho trabajo se señala que los adjetivos que más utilizan los docentes para caracterizar el proceso de evaluación de traducciones son *complejo* y *subjetivo*. La tarea es complicada debido, en primer lugar, a la naturaleza misma de la traducción, en la que el resultado no es único, sino que «puede ser blanco, gris oscuro, gris menos oscuro, gris con distintas tonalidades» (p. 222). Por su parte, Famularo (2012) resalta que en todo acto de reformulación impera la capacidad individual del traductor, que se sustenta en el bagaje y los procesos cognitivos, lo que influye en la creación de una versión única traducida impregnada de elementos nocionales y emocionales que se traducen en significantes lingüísticos y culturales para construir sentido. Por lo tanto, al tratarse de actos de traducción entendidos como versiones únicas e individuales, resulta imprescindible contar con instrumentos que atiendan estos elementos y que orienten tanto al docente como al estudiante, con el objetivo de promover mayor transparencia y coherencia en los procesos de evaluación. Asimismo, para favorecer una retroalimentación efectiva, la rúbrica debe ser compar-

tada con los estudiantes, explicándoles con detalle los criterios, de modo que comprendan los distintos niveles de calidad y conozcan con anticipación qué se espera de su desempeño (Anijovich y González, 2011; Leymonié, 2008).

De modo que resulta significativo articular la evaluación formativa con las rúbricas (Ravela et al., 2017) para promover el trabajo por competencias. Tobón et al. (2010) plantean que la evaluación por competencias es una experiencia de aprendizaje y formación significativa. Este enfoque se centra en identificar los logros y las áreas de mejora de una persona en relación con sus competencias, utilizando criterios previamente acordados y evidencias relevantes. Las rúbricas favorecen la evaluación para este tipo de enfoque.

En este sentido, para fortalecer el desempeño del equipo de docentes responsables de los cursos de metodología y práctica de la interpretación y traducción, en el marco de la carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción Lengua de Señas Uruguaya - Español de la FHCE, se propuso comenzar a trabajar en base a rúbricas que describen los aspectos a evaluar comprendidos en todo proceso y acto de interpretación y traducción. De modo que se diseñaron las rúbricas con el fin de ofrecer mayor transparencia en las evaluaciones y para que todos los estudiantes cuenten con parámetros definidos y precisos en los que van a ser evaluados.

El diseño de las rúbricas toma como principal referencia el trabajo de la intérprete de lengua de señas argentina (LSA) y docente Viviana Burad, quien describe con precisión las com-

petencias fundamentales que debe desarrollar un intérprete de lengua de señas. La autora sistematiza las distintas dimensiones de la competencia comunicativa, un concepto amplio que integra la competencia lingüística, la sociolingüística y la cultural. Estas dimensiones fueron retomadas y adaptadas en la construcción de la rúbrica presentada, lo que sirvió como base conceptual para la definición de los criterios de evaluación.

La siguiente rúbrica (tabla 2) fue diseñada para ser aplicada a estudiantes oyentes del último nivel de la carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU- Español, quienes debían realizar un ejercicio de interpretación simultánea. Esta propuesta se basa en el supuesto de que, según Burad (2009), la formación mínima que debe tener un intérprete incluye competencia en su lengua materna o lengua 1 (Español), competencia en la lengua 2 (LSU), competencia cultural tanto de la cultura fuente como de la meta y competencia traslatoria.

Con el objetivo de orientar a los estudiantes en su desempeño y ayudarles a identificar el nivel de competencia alcanzado, se definieron cuatro parámetros vinculados a los niveles de aprobación y reprobación. La rúbrica fue elaborada tomando como base los conceptos de calificación establecidos en la nueva escala de calificaciones propuesta por la Universidad de la República (2018, 2025).

En este marco, para los estudiantes cuyo desempeño fue suficiente, se aplicaron las valoraciones Excelente y Aceptable. En cambio, para aquellos que no aprobaron, los niveles fueron Insuficiente y Muy insuficiente.

Tabla 2: Dimensiones evaluadas

Competencia comunicativa	Criterios de logro			
	Aprobado		No aprobado	
	Excelente	Aceptable	Insuficiente	Muy insuficiente
Competencia lingüística Conocimiento de las lenguas (niveles morfológico, sintáctico, léxico y fonológico; dimensiones pragmática y semántica)	Distingue de manera eficaz las diferencias entre los sistemas lingüísticos (LO-LS).	Distingue con cierta claridad las diferencias entre los sistemas lingüísticos (LO-LS).	Distingue con poca claridad las diferencias entre los sistemas lingüísticos (LO-LS).	No distingue las diferencias básicas entre los sistemas lingüísticos (LO-LS).
	Conoce las reglas de funcionamiento en profundidad.	Conoce con cierta claridad las reglas de funcionamiento a nivel general.	Conoce con poca claridad las reglas de funcionamiento a nivel general.	No conoce las reglas mínimas de funcionamiento.
	Comprende y produce de manera eficaz textualidad en la lengua meta.	Comprende y produce con cierta claridad de manera eficaz textualidad en la lengua meta.	Comprende y produce con poca claridad de manera eficaz textualidad en la lengua meta.	No comprende ni produce textualidad en la lengua meta.
Competencia sociolingüística Variedad lingüística (factores geográficos, sociales, culturales, contextuales, históricos y circun- stancias personales, temporales y de contexto por el tipo de comu- nicación)	Conoce y utiliza con acierto el registro de las lenguas.	Conoce y utiliza de manera parcial el registro de las lenguas.	Conoce y utiliza con poca claridad el registro de las lenguas.	No conoce el registro de las lenguas.
	Es consciente de la diversidad funcional de las lenguas y adapta los enunciados a la situación comunicativa.	Es parcialmente consciente de la diversidad funcional de las lenguas y adapta los enunciados a la situación comunicativa.	Es apenas consciente de la diversidad funcional de las lenguas y no adapta con claridad los enunciados a la situación comunicativa.	No es consciente de la diversidad funcional de las lenguas y no adapta los enunciados a la situación comunicativa.
Competencia cultural Interculturalidad	Actúa de manera sensible y empática hacia las diferencias interculturales.	Actúa parcialmente de manera sensible y empática hacia las diferencias interculturales.	Es apenas sensible y empático hacia las diferencias interculturales.	No actúa de manera sensible y empática hacia las diferencias interculturales.
	Reduce el impacto de los choques culturales.	Reduce parcialmente el impacto de los choques culturales.	Apenas reduce el impacto de los choques culturales.	No reduce el impacto de los choques culturales.

Nota: Los aspectos a evaluar son razonamiento teórico y práctico en L2, competencia lingüística y habilidades sociolingüísticas y culturales.

Reflexiones finales

En ocasiones, la evaluación formativa resulta poco aplicable a nivel universitario, donde el dictado de algunos cursos se compone de clases con centenares de estudiantes (Perrenoud, 2008), sin embargo, sucede lo contrario en los cursos que componen la carrera de Tecnólogo en Interpretación y Traducción de la FHCE. Es decir que el número de estudiantes matriculados en la carrera genera un entorno privilegiado, ya que el docente puede trabajar y seguir el progreso de sus estudiantes de forma individualizada.

En este contexto, se sostiene que el trayecto académico del estudianta-

do de traducción debe incluir, en su mayoría, evaluaciones de carácter formativo que permitan acompañar su proceso de aprendizaje, detallando los conocimientos específicos adquiridos y el nivel de dominio alcanzado en cada área. En consecuencia, como plantea Perrenoud (2008), la aplicación de una evaluación formativa requiere de un cambio profundo en las prácticas pedagógicas, para favorecer el desarrollo continuo de los estudiantes. En esta misma línea, Bentancur y Mancebo (2019) argumentan que, en la educación superior, es necesario migrar a modelos competenciales, lo cual no se logra solo actualizando los formatos de los planes y programas, sino que es imprescindible abordar las

diversas dimensiones vinculadas con la práctica docente.

Por consiguiente, es fundamental que la trayectoria educativa de los aprendices de las carreras de traducción cuente con la mediación pedagógica del docente, quien debe explicitar parámetros claros que describan los aspectos que debe reunir una traducción o una interpretación de calidad. Para ello, se requiere un instrumento de evaluación preciso, como las rúbricas elaboradas específicamente para este ámbito, que oriente y guíe todo proceso de traducción y acto de interpretación.

Referencias

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Educación.
- Bentancur, N. y Mancebo, M. (2019). Las competencias en la educación superior: nudos críticos y oportunidades de innovación. *Intercambios*, 5(1), 104-115. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/153>
- Burad, V. (2009). Una teoría interpretativa para el binomio lengua de señas - lengua hablada. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Burad_teor%C3%ADa_interpretativa_binomio_lengua_se%C3%B1as_lengua_hablada_2009.pdf
- Cañada, M. y Andújar, G. (2023). Creencias y prácticas de los docentes de traducción en torno a la evaluación: estudio exploratorio. *TRANS: Revista de Traductología*, (27), 215-231. <https://doi.org/10.24310/trt.27.2023.15710>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Famularo, R. (2012). *Despejar X: interpretación en lengua de señas y en lengua oral*. Tecnicatura Universitaria en Interpretación y Traducción en Lengua de Señas Uruguaya, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Firmenich, S. (2001, 23 al 25 de abril). *Cuando ya no se trata de traducir sino de enseñar* [Ponencia]. En actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación, Buenos Aires, Argentina.
- Garau, M., Simón, R. y Moya, Y. (2023). Apuntes sobre la concepción y puesta en práctica de una nueva propuesta curricular para la formación de intérpretes de Lengua de Señas Cubana. *REVLES*, (5), 101-120. <https://revles.es/index.php/revles/article/view/127>
- Hurtado Albir, A. (2013). *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Cátedra.
- Leymonié, J. (2008). Nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar. *Páginas de Educación*, 1(1), 19-34. <https://doi.org/10.22235/pe.v1i1.710>
- Patton, M. Q. (2022). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: entre dos lógicas*. Colihue.
- Ramacciotti, S. (2020). La sistematización de la práctica de traducción. *Bridging Cultures*, (5), 71-97. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11003/1/sistematizacion-practica-traducion.pdf>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro.
- Tobón, S., Pimienta J. y García J. (2010). *Secuencias didácticas aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins Publishing Company.
- Universidad de la República. (2018). Resolución del Consejo Directivo Central. <https://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcc003b902f/744fc5dc2c27469003258297006c4823?OpenDocument&Highlight=0,escala,de,calificaciones>
- Universidad de la República, Prorectorado de Enseñanza y Comisión de seguimiento a la implementación de la escala de calificaciones de Udelar. (2025). *Aplicación de la nueva escala de calificaciones 2025*. <https://udelar.edu.uy/media/10281>

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.

Disponibilidad de datos

La información que respalda este artículo está disponible en los autores citados en el cuerpo del manuscrito y listado en las referencias bibliográficas.

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.
