

JARDIEL PONCELA, Enrique, *¡Espérame en Siberia, vida mía!*, Edición de Roberto Pérez. Cátedra Letras Hispánicas, Madrid, 1997.

POSADAS, Carmen, *Cinco moscas azules*. Alfaguara, Madrid, 1998

EL SISTEMA ECTS Y SUS IMPLICACIONES PARA LA
EVALUACIÓN DEL ALUMNADO: UN ESTUDIO COMPARATIVO
DE CALIFICACIONES ANTES Y DESPUÉS DE BOLONIA

EVA MUÑOZ RAYA Y BRYAN ROBINSON
Universidad de Granada

I. INTRODUCCIÓN

En la Unión Europea, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credit Transfer System o ECTS) surgió como respuesta a las exigencias de los estudiantes europeos que necesitaban un proceso eficaz de reconocimiento de sus estudios al participar ellos en los programas de movilidad estudiantil creados por la propia Unión. La Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999) fueron los dos instrumentos que marcaron las directrices que seguirían los sistemas educativos nacionales. Concretamente, el objetivo de "Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados" fue el que nos ha llevado a la situación actual, aunque tuvo sus comienzos en años anteriores.

Los programas Sócrates/Erasmus fueron los ensayos en los que miles de estudiantes probaron suerte en Universidades de otros países de la UE, y a raíz de esta experiencia –en la que esta Facultad y la anterior Escuela Universitaria fueron pioneras– se construyó una base conceptual compartida sobre la que progresivamente se han normalizado los intercambios universitarios. Todo ello se ha desarrollado dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior que contempla esta movilidad como esencial en la búsqueda de incrementar la competitividad de los estudiantes europeos a escala internacional y establecer un sistema educativo de calidad. Todo este proceso tomó una forma definitiva con la concreción del año 2010 como fecha en la que se deben alcanzar los objetivos; asimismo el estado actual de su implantación se revisará en la reunión de ministros de educación que tendrá lugar en Berlín en septiembre de 2003. En este contexto, la Dra. Raffaella Pagani apostilla su informe con una clara advertencia:

Europa y sus universidades se enfrentan en la actualidad a un cambio social y cultural. Las universidades deben ser conscientes del reto y trabajar seriamente para realizar su labor docente e investigadora en un nuevo marco donde la innovación debe convivir con la tradición y el respeto a los valores. (Pagani, 2002: 4. Énfasis original)

El eje de todo el sistema ECTS es el cambio de paradigma que significa enfocar el crédito hacia "todo el trabajo que el alumno debe desarrollar para su formación" (García Román, 2003). Este mismo cambio se ve claramente en las definiciones de crédito académico en vigor, y la que fue aprobada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) en diciembre de 2000:

Unidad de valoración de las enseñanzas. Corresponderá a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas, que habrán de preverse en el correspondiente plan docente junto con los mecanismos y medios objetivos de comprobación de los resultados académicos de las mismas. (Real Decreto 779/1998)

Actualmente, el crédito es un instrumento basado en la enseñanza; que se concreta en un número de horas; con dos vertientes –la teórica y la práctica–; con una vinculación explícita con la evaluación. En cambio, la nueva definición es más amplia ya que incluye las mismas dos vertientes junto con otras, y con una vinculación con el aprendizaje necesario para cumplir con los requisitos de la asignatura:

Unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas. (Acuerdo CRUE) (dic. 2000)

Este cambio nos obliga a una profunda reflexión sobre los objetivos de la actividad académica. El crédito ECTS será un número, con una definición formulada en torno a las horas de trabajo necesarias para que el alumno pueda superar las exigencias de la asignatura. Por lo tanto, tendremos que cuestionarnos todos los conceptos sobre las competencias y los conocimientos que actualmente fijamos como objetivos formativos. Es decir, nuevos diseños de actividades, un replanteamiento de los materiales y de las metodologías docentes y nuevos sistemas de evaluación.

A la vez, el ECTS significa un cambio –¿radical?– de metodología. Las clases teóricas, las clases prácticas y los exámenes seguirán como instrumentos formativos pero compartirán protagonismo con seminarios, tutorías, trabajos de campo, horas de estudio, y otros métodos de evaluación. Será en el campo de la metodología donde el sistema ECTS se constituirá en un cambio visible. "Aprender a aprender" y "Enseñar a aprender" serán los objetivos centrales que regirán nuestra metodología en el futuro, y evidentemente los sistemas de evaluación actuales tendrán que sufrir cambios para acomodarse a ellos.

1.1. El contexto

El sistema de calificaciones que actualmente se aplica en España se basa en calificaciones ordinales, es decir, usamos una escala de medidas –Matrícula de Honor, Sobresaliente, Notable, Aprobado, Suspenso– que ordena a los estudiantes sin indicar la distancia relativa entre cada uno de ellos (ALTE 1998: 184). Se vinculan estas medidas a números mediante una escala de equivalencias (Tabla 1). No obstante, en la universidad es frecuente la aplicación de la escala de calificaciones sin el respaldo de unas notas numéricas y la propuesta de que se empleen éstas, en base al 10 con un decimal, formaría parte del proceso de flexibilización y convergencia entre los sistemas europeos. De la nota con un decimal al porcentaje existe un paso mínimo. Una vez instalado el sistema numérico en toda la Universidad, el paso siguiente al sistema de calificaciones ECTS y "a la referencia a los % por curso" resultaría fácil.

Tabla 1.

Las calificaciones actualmente en uso en España y las equivalencias numéricas (Pagani, 2002: 35)

Notas numéricas	Sistema español actual – calificaciones ordinales
9,5-10	Matrícula de Honor
8,0-9,4	Sobresaliente
7,0-7,9	Notable
5,0-6,9	Aprobado
0,0-4,9	Suspenso
—	No presentado

Actualmente, la escala numérica en base 10 no es obligatoria y, en realidad, la Universidad española utiliza las calificaciones ordinales de esta escala como base, y luego las convierte en otra escala numérica con base 4, para calibrar el expediente académico de cada alumno (Tabla 2).

Tabla 2. Las equivalencias numéricas con las que posteriormente se calcula la media del expediente académico.

Sistema español actual	Nota expediente
Matrícula de honor	4
Sobresaliente	3
Notable	2
Aprobado	1
Suspenso	0
No presentado	—

El concepto de "libertad de cátedra" consagra el derecho del profesor de utilizar sus propios criterios en todos los aspectos de la docencia universitaria, y esto incluye la evaluación. No es necesario utilizar un sistema numérico en absoluto. En muchos casos esto conlleva una interpretación subjetiva por parte del profesorado del trabajo realizado por los alumnos. Y en las asignaturas teórico-prácticas de traducción, donde muchas veces se identifica la calidad de la traducción-producto del examen final, con el aprendizaje realizado por el alumno, encontramos que la aplicación de una escala numérica no se lleva a cabo en parte como consecuencia de este derecho, y en parte por la propia complejidad de la evaluación en sí.

Muchas veces, el profesorado trabaja en clases-taller en las que predomina el aspecto práctico de la traducción y entra en un contacto más cercano con el alumnado de lo que es posible en asignaturas más teóricas y con grupos más numerosos. También existe una tradición evaluadora basada en sistemas holísticos, que conllevan cierto grado de subjetividad. En el campo de la evaluación, el uso de descriptores –es decir, descripciones breves que acompañan a bandas en una escala de evaluación y que resumen el grado de dominio o tipo de rendimiento esperado para que el estudiante logre una puntuación determinada (ALTE 1998: 178)– es común, y se ha aplicado a la evaluación de la traducción durante mucho tiempo (Institute of Linguists, sin fecha; Cascallar y otros, 1996; Robinson 1996, 1998, Tabla 3). El motivo fundamental de ello se encuentra en la relativa facilidad con la que se aplica un baremo de descriptores de criterio a un documento, la traducción, que se ha producido en respuesta a una serie de exigencias determinadas, el encargo, y en unas circunstancias delimitadas con acceso a recursos definidos. Como veremos más adelante, el ECTS incluye el uso de esta técnica.

Tabla 3.

Ejemplo de un descriptor de banda de competencia (Cascallar y otros, 1996: 310-1)

A level 2+ [translator] will normally only be able to translate a very limited number of topic areas, usually containing text in rather predictable sequence. Congruity judgements may still often be based on an atomistic approach, but the number reflecting attention to overall form and particularly to content as required in the receptor language are increasing. A Level 2+ will probably still follow the overall structural outline of the donor language original, while attending to many other, though not all, of the requirements of the receptor language for the same topic. Author-intended inferences may well be missed, as will, occasionally, the overall focus of the article. More likely to be missed are the foci of individual paragraphs; that is, the general meaning of the whole may well be conveyed, while tone, stress on details, and the proper placement of subtler elements in the receptor language may be missed. Along with the overall form reflecting more of the donor than of the receptor language, the translator may render with some difficulty any shaping in the donor language. In sum, we can expect that most of the meanings in the donor language passage are rendered accurately into the receptor language, but a few may be lost or masked, primarily for the reasons above cited.

1.2. El sistema de calificaciones ECTS

El Informe Paganí (2002) presenta un sistema de calificaciones "fácilmente transformables en una escala europea, calificaciones ECTS, que tiene en cuenta los porcentajes de éxito de los estudiantes de cada asignatura". El sistema, que actualmente se está revisando, consiste en aplicar calificaciones alfabéticas a porcentajes fijos de los alumnos que aprueben la asignatura.

Los descriptores que se aplican a cada banda de la escala son definiciones que forman parte de la interpretación que cada centro hace de las calificaciones ECTS, y como tal, se encuentran distintas versiones publicadas por diferentes centros. Por ejemplo, la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla ofrece las siguientes definiciones:

Tabla 4. Calificaciones ECTS con definiciones interpretadas por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (2003).

Calificaciones ECTS	% de alumnos aprobados que normalmente alcanzan la calificación	Definición
A	10	EXCELENTE – Resultado magnífico con errores de poca importancia
B	25	MUY BIEN – Por encima de la media, pero con algunos errores
C	30	BIEN – Trabajo correcto en términos generales, pero con cierto número de errores
D	25	SATISFACTORIO – Correcto pero con carencias significativas
E	10	SUFICIENTE – Los resultados satisfacen los criterios mínimos
FX	—	DEFICIENTE – Se necesita algo más de trabajo para superar la asignatura
F	—	MUY DEFICIENTE – Se necesita un trabajo significativamente mayor

El desarrollo del sistema ECTS por este centro sevillano incluye la conversión del sistema de calificaciones actual en calificaciones ECTS (Tabla 5).

Tabla 5.

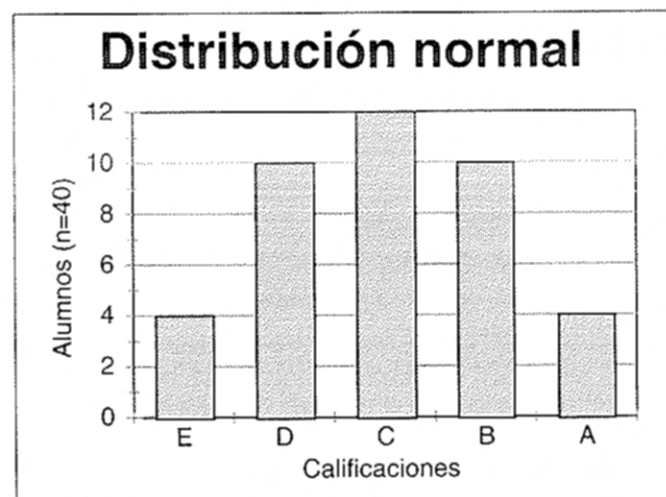
Tabla de conversiones entre escalas (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, 2003)

Sistema español actual	Calificaciones ECTS	% de alumnos aprobados que normalmente alcanzan la calificación	Notas numéricas
Matrícula de honor	A	10	10
Sobresaliente	B	25	9.0-9.9
Notable	C	30	7.0-8.9
Aprobado	D-E	35	5.0-6.9
Suspenso	F		0-4.9
	FX		

Y otras Universidades utilizan definiciones similares con ligeras diferencias (por ejemplo la Universidad de Deusto 2003).

La escala de calificaciones ECTS que se sostiene en el uso de los términos desde "excelente" hasta "deficiente" y su equivalencia automática a porcentajes fijos de los estudiantes tiene dos vertientes que, se afirma, se dirigen hacia el mismo objetivo. Por un lado, se busca la objetividad que conlleva el uso de un solo sistema europeo; por otra parte, se afirma que las definiciones de los términos ECTS son la base de las calificaciones, y no los porcentajes. Se sugiere que las definiciones deban formularse con respecto a la realidad de cada materia en cada centro. No obstante, la división de las calificaciones en grupos porcentuales se basa claramente en la curva de distribución normal (Figura 1) y significa que las calificaciones de todos los grupos — sea cual sea la materia que estudien— se parecerán estadísticamente a la conocida curva de campana.

Figura 1. Distribución de calificaciones según el sistema ECTS: una distribución "normal"



1.3. Objetivo de nuestro estudio

Dada la gran envergadura que este cambio paradigmático supondrá en la Universidad europea, en este trabajo nos hemos propuesto comparar la aplicación de los dos sistemas para determinar algunas de las consecuencias que puede significar para asignaturas de Traducción

2. MÉTODO

Hemos centrado nuestro estudio en las asignaturas teórico-prácticas de traducción que impartimos y, más concretamente, hemos recopilado las notas de dos grupos de alumnos de la licenciatura que estudiaron las asignaturas optativas de traducción científico-técnica Traducción 4 C-A (Italiano) de 4º curso y Traducción 9 A-B (Inglés) de 4º curso, durante el primer cuatrimestre de 2002/03. Elegimos estos grupos porque consideramos que reúnen características que reflejan con bastante fidelidad el alumnado de nuestra Facultad. En total, fueron 14 alumnos los que cursaron T4, y 60 los que cursaron T9. Entre los primeros, cuatro fueron nativos de italiano, y los 10 restantes nativos de español; entre los de T9, todos fueron nativos de español. Para proteger los datos personales de los alumnos, asignamos a cada uno un número para identificar las notas correspondientes de forma anónima.

2.1. Instrumentos

Para realizar nuestro análisis comparativo, recopilamos las notas con las que los profesores calificaron los distintos encargos de traducción que los estudiantes realizaron a lo largo del cuatrimestre, junto con las que correspondieron a los exámenes parciales y/o finales. En ambas asignaturas los profesores habitualmente aplican sistemas de evaluación continua que consisten en la traducción individual de distintos textos en cumplimiento de encargos asignados. La duración del cuatrimestre oficial es de unas quince semanas, y por lo general se consigue realizar unos doce encargos.

2.1.1. Traducción 4 C-A (italiano-español)

Las calificaciones de los alumnos se basaron en los resultados de la evaluación continua y en la apreciación por parte de la profesora de la participación en clase y la asistencia. Puntuaba las traducciones con notas numéricas sobre la base de 10, sin decimales y, a finales del cuatrimestre, calificaba a cada alumno con arreglo a la escala ordinal sin realizar ningún cálculo aritmético y teniendo en cuenta el conocimiento de cada uno y la progresión dada a lo largo del cuatrimestre. Dado el número de alumnos y la metodología de las clases, la profesora utilizaba las oportunidades que

le brindaron las clases para trabajar con cada estudiante individualmente al menos una vez a la semana. Por lo tanto, tenía datos más que suficientes para llevar a cabo ese proceso.

De los catorce alumnos en la asignatura T4, dos (14,3%) ni participaron en el proceso de evaluación continua, ni se presentaron al examen final; otros dos (14,3%) se presentaron al examen final sin haber entregado ningún encargo. De los estudiantes restantes, 9 (64,3%) realizaron doce encargos cada uno, mientras uno (7%) presentó once traducciones. Ninguno de esos diez alumnos tuvo que presentarse al examen final ya que habían superado los requisitos mínimos con los trabajos de evaluación continua.

2.1.2. Traducción 9 A-B (español-inglés)

Durante todo el cuatrimestre el profesor utilizaba un sistema de puntuación basado en cuatro criterios sobre los que previamente había informado a los estudiantes. Puntuaba las traducciones sobre 20, sin decimales. La calificación final fue resultado de consultar una carpeta de trabajo individual que cada estudiante entregó en la que se incluían todas las traducciones corregidas anteriormente y una versión revisada de cada una ellas. De esta manera, aunque de forma subjetiva, el profesor procuraba evaluar el progreso que cada uno había conseguido. Este profesor tampoco llevó a cabo ningún cálculo aritmético antes de otorgar las calificaciones.

En el caso de la asignatura T9, cuatro estudiantes (6,6%) ni participaron en la asignatura ni se presentaron a los exámenes finales. Quince estudiantes (25%) no participaron en la evaluación continua aunque sí se presentaron a los dos exámenes finales. Todos los demás (41 estudiantes, 68%) presentaron una media de 10 trabajos (máx. = 17, mín. = 5) para la evaluación continua. Entre estos, 8 (13,3%) se presentaron a uno o más de los exámenes parciales o finales para intentar demostrar su capacidad de superar los requisitos mínimos para aprobar o aquellos necesarios para alcanzar una calificación superior de la que les había otorgado el profesor. En total, 33 estudiantes (55%) se calificaron en la asignatura mediante exclusivamente la evaluación continua, y éstos realizaron una media de 12 encargos.

2.2. Procedimiento

Para poder realizar la comparación que es el objetivo de nuestro estudio, preparamos una relación de los alumnos por orden de calificaciones según el sistema español actual. A continuación, recopilamos las notas numéricas de cada alumno para luego poder calcular la nota media –sobre la base de 10 con dos decimales– y una vez realizado este cálculo, clasificamos al alumnado por orden numérico, desde la nota más alta hasta la más baja, dentro de cada calificación. De esta manera, todos los “aprobados”, por ejemplo, quedaron ordenados por orden numérico de su nota media, dentro de esa categoría.

Para poder aplicar a esa relación la división por porcentajes en la que se basa el sistema ECTS, eliminamos a los alumnos calificados como “suspensos” para después clasificar a los demás con las calificaciones que corresponden a la situación porcentual en la que quedan dentro de la mencionada relación. De esta manera, producimos las tablas de resultados (Tablas 6 y 9) en las que podemos comparar los dos sistemas de calificaciones y las notas numéricas de cada alumno.

Procesamos las notas numéricas con el programa informático Corel Quattro Pro, versión 8.0.

3. RESULTADOS

En este apartado, comentamos los datos que hemos generado para las dos muestras de alumnos. Presentamos y describimos los resultados que corresponden a T4 primero, y luego pasamos a los que corresponden a T9.

En primer lugar, presentamos las notas y calificaciones correspondientes al sistema ECTS, las calificaciones ordinales que otorgamos a nuestros alumnos mediante el sistema español actual, y a continuación las notas medias del trabajo de evaluación continua que consiguieron los mismos alumnos (Tabla 6).

Tabla 6. Comparación de calificaciones para los alumnos de Traducción 4

Alumno	Calificaciones ECTS	Calificaciones españolas	Nota media
3	A	Sobresaliente	8.17
2	B	Sobresaliente	7.92
10	B	Notable	7.63
5	B	Notable	6.88
12	C	Notable	6.83
8	C	Notable	6.67
1	C	Notable	6.54
4	C	Notable	6.50
6	D	Aprobado	5.75
11	D	Aprobado	5.50
14	D	Aprobado	4.83
13	E	Aprobado	4.71

A continuación, estudiamos lo que denominamos la “frontera” entre calificaciones, es decir, la diferencia que existe entre el alumno que consigue los requisitos mínimos para acceder a una calificación superior y el alumno que queda justo por debajo de

ese nivel. Hablamos, pues, de la diferencia entre el último "Notable" y el primero entre los "Aprobados". Nuestro interés radica en buscar cuáles son las diferencias reales que existen entre el mínimo de una categoría y el máximo de la siguiente.

Tabla 7. Fronteras entre las actuales calificaciones españolas en Traducción 4

Calificación superior	Nota mínima	Diferencia entre calificaciones	Nota máxima	Calificación inferior
Sobresaliente	7,92	0,29	7,63	Notable
Notable	6,50	0,75	5,75	Aprobado
Aprobado	4,71		No hay datos	Suspenso

En Traducción 4, estas diferencias son mínimas. Si nos fijamos en las medias aritméticas (Tabla 7) aunque evidentemente la profesora responsable tiene motivos sólidos a la hora de tomar las decisiones; motivos basados en su conocimiento personal de cada alumno y su apreciación tanto del nivel de competencia y los conocimientos adquiridos como del progreso que ha desarrollado a lo largo del cuatrimestre. Objetivamente, el sistema español cuando se aplica a un procedimiento numérico ofrece poca evidencia para justificar que un alumno reciba la calificación de "sobresaliente" y otro la de "notable". Cuando hacemos la misma reflexión acerca de las calificaciones ECTS (Tabla 8), encontramos un resultado casi idéntico: hay más niveles, por lo tanto se distingue entre los alumnos con más frecuencia, pero es muy difícil justificar estas diferencias, también.

Tabla 8. Fronteras entre las calificaciones ECTS en Traducción 4

Calificación superior	Nota mínima	Diferencia entre calificaciones	Nota máxima	Calificación inferior
A	8,17	0,25	7,92	B
B	6,88	0,05	6,83	C
C	6,50	0,75	5,75	D
D	4,83	0,12	4,71	E
E	4,71		No hay datos	F

De hecho, si comparamos las calificaciones, podemos afirmar que el alumno Número 3, en este grupo, sale con ventaja, en cuanto se establece una equivalencia entre la "A" del sistema ECTS, y la "Matrícula de Honor" del sistema actual. No obstante, el alumno Número 13 resulta perjudicado, porque el sistema ECTS nos obliga a calificar al 10% del grupo con la "E", y a este individuo se le califica así.

Tabla 9. Comparación de calificaciones para los alumnos de Traducción 9

Alumno	Calificaciones ECTS	Calificaciones españolas	Nota media
41	A	Sobresaliente	8.79
26	A	Sobresaliente	8.50
35	A	Sobresaliente	8.50
2	A	Sobresaliente	8.32
53	B	Sobresaliente	8.27
51	B	Sobresaliente	8.25
20	B	Sobresaliente	8.18
23	B	Sobresaliente	8.14
11	B	Sobresaliente	8.14
7	B	Sobresaliente	8.00
1	B	Sobresaliente	7.95
15	B	Sobresaliente	7.85
47	B	Sobresaliente	7.82
6	B	Sobresaliente	7.73
31	C	Notable	7.54
56	C	Notable	7.50
40	C	Notable	7.50
44	C	Notable	7.42
18	C	Notable	7.33
32	C	Notable	7.27
55	C	Notable	7.19
4	C	Notable	7.09
13	C	Notable	7.09
16	C	Notable	7.08
50	C	Notable	7.07
39	C	Notable	7.05
24	D	Notable	7.04
12	D	Notable	6.96
14	D	Notable	6.88
52	D	Notable	6.75
3	D	Notable	6.75
45	D	Aprobado	6.73
9	D	Aprobado	6.71
34	D	Aprobado	6.60
8	D	Aprobado	6.54
21	D	Aprobado	6.50
17	E	Aprobado	6.25
5	E	Aprobado	6.13
10	E	Aprobado	5.85
49	E	Aprobado	5.00

Nuestra comparación de notas medias y fronteras entre calificaciones (Tabla 9) nos demuestra que, en esta asignatura también, el alumnado ha recibido calificaciones sin fundamento en cuanto a las notas que recibieron. No obstante, el profesor responsable tomó las decisiones pertinentes en función de su apreciación del trabajo realizado. Además, realizó este proceso con el apoyo documental de las carpetas de traducciones que los alumnos habían entregado. Estas carpetas incluían revisiones de las traducciones, de modo que él también pudo calibrar el progreso conseguido y los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas a lo largo del cuatrimestre.

Tabla 10. Fronteras entre las actuales calificaciones españolas en Traducción 9

Calificación superior	Nota mínima	Diferencia entre calificaciones	Nota máxima	Calificación inferior
Sobresaliente	7,73	0,19	7,54	Notable
Notable	6,75	0,02	6,73	Aprobado
Aprobado	5,00	0,13	4,87	Suspenso

Las calificaciones ECTS producen las mismas diferencias: hay cuatro alumnos en este grupo que salen agraciados con la "A", pero la diferencia numérica que separa al último de estos cuatro, el alumno Número 2, del primero de los "B", el alumno Número 53, es de tan solo 0,05. De la misma manera, hay cinco alumnos que recibieron la calificación de "Notable", y que al aplicar el sistema ECTS solo obtienen una "D", en el caso de los alumnos en la frontera, Números 39 y 24, por tan solo 0,01.

Tabla 11. Fronteras entre las calificaciones ECTS en Traducción 9

Calificación superior	Nota mínima	Diferencia entre calificaciones	Nota máxima	Calificación inferior
A	8,32	0,05	8,27	B
B	7,73	0,19	7,54	C
C	7,05	0,01	7,04	D
D	6,50	0,25	6,25	E
E	5,00	0,13	4,87	F

CONCLUSIONES

Evidentemente, la introducción de un sistema homogéneo en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior tiene que tener enormes ventajas. El mero hecho de que el alumno que quiera y pueda moverse a través de los países de la UE para formarse será de enorme importancia en la formación científica y en el desarrollo humano de nuestros futuros licenciados. Para que la UE pueda competir en un mundo cada vez más globalizado todos los conocimientos y competencias que puedan adquirir nuestros estudiantes serán pocos a la hora de defenderse en el mercado de empleo internacional.

En nuestro intento de acercarnos a la que será una realidad para nosotros mismos y para nuestros estudiantes en el 2010, hemos realizado este estudio comparativo con el fin de especular acerca de los efectos que puede causar el cambio en la evaluación desde el sistema español actual al sistema ECTS, y ofrecemos las siguientes conclusiones en forma de una lista abierta con la esperanza de que nuestros compañeros reflexionen en torno a la misma y sugieran sus propias ideas sobre este cambio de paradigma al que nos tendremos que enfrentar.

Una clara desventaja del sistema ECTS es el hecho de que imposibilita la comparación entre promociones: siempre habrá un 10% que reciban la calificación de "A" y otro 10% que reciban la de "E". Esto significa que las definiciones carecen de valor real: no pueden describir los conocimientos adquiridos ni las competencias demostradas en abstracto. Siempre son descripciones relativas a un grupo específico. También, elimina la discrecionalidad que el sistema actual le otorga al profesorado, salvo en fijar el nivel de los requisitos mínimos.

Al comparar los dos sistemas, vemos que ambos distinguen entre una calificación y otra por motivos difíciles de justificar de cara al estudiante: los dos carecen de una validez aparente (ALTE 1998:207), es decir, distinguir entre una calificación y otra por tan solo décimas a simple vista carece de toda objetividad. No obstante, el sistema ECTS sí establece mayor objetividad estadística en la calificación del alumnado.

El cambio de sistema, obliga al profesorado a utilizar sistemas de evaluación más completos: la nota sobre la base de 10, con un decimal, distingue con mayor precisión que las calificaciones ordinales; la evaluación mediante exámenes parciales y finales genera más notas por alumno, por lo cual la evaluación refleja mejor el aprendizaje experimentado; la evaluación continua significa un control mucho mayor, más cercano y creemos que más fiable por su objetividad.

Cualquier sistema de evaluación que se aplique en coherencia con el sistema ECTS conllevará un énfasis en los requisitos mínimos por parte del profesorado y de los estudiantes. Enfocar la mirada hacia el "suelo" podrá significar una falta de atención hacia los estudiantes que alcanzan el "techo". El cambio de paradigma significa un giro de 180° para convertir la enseñanza centrada en la materia en una enseñanza centrada en el aprendizaje.

El reto que se nos presenta será, sin duda, la descripción de los mecanismos para el aprendizaje centrado en el alumno-tipo o alumno-medio, cuáles serán los descriptores

de definición de ese punto de partida en torno al cual deberá girar todo el proceso no sólo de evaluación, sino de programación que deberá contener la Guía docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTE Members, *Multilingual glossary of language testing terms*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- CASCALLAR, E.C., CASCALLER, M.I., LOWE Jr, P. y CHILD, J.R., Development of new proficiency based skill level descriptors for translation: theory and practice, en Milanovic, M. y Saville, N., (Eds.) *Performace testing, cognition and assessment: selected papers from the 15th Language testing research colloquium [LTRC]*, Cambridge and Arnhem, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- The Institute of Linguists, *Diploma in Translation: Marking Guidelines*, London, The Institute of Linguists, 1996.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*, Documento Marco, 2003.
- PAGANI, Raffaella, *El crédito europeo y el sistema educativo español*, 2002.
- ROBINSON, B.J., La evaluación de la traducción, en Lozano, W.-C. y Vázquez Marruecos, J.L., (Eds.) *Actas de las I Jornadas Nacionales sobre Diseño Curricular del Traductor e Intérprete*, Granada, Universidad de Granada, 1996, (pp. 199-208).
- ROBINSON, B.J., Traducción transparente: métodos cuantitativos y cualitativos en la evaluación de la traducción, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1998, (pp. 577-589).
- Universidad de Deusto, *Relaciones Internacionales. Sistema de Calificaciones*, 2003.
- Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, *Información sobre equivalencias del sistema ECTS (European Credit Transfer System)*, 2003.

DIFICULTADES EN LA TRADUCCIÓN DE VOCABLOS DE COMIDA FIGURATIVAMENTE USADOS

KSENIA NESTERENKO
Universidad Lingüística Estatal de Moscú

Está claro que el sentido del término "vocablo de comida" originariamente puede resultar muy extenso. Desde el punto de su forma el "vocablo", como una unidad léxica, puede envolver no solamente una palabra, sino también una frase (*palomitas de maíz*, por ejemplo) o unidad dentro de otra unidad como *shashlychnik* o *chesnochniken* ruso. Si se trata sólo de una palabra no se especifica la parte de la oración (nombre, verbo, adjetivo). Todo esto depende de la noción que exprese la segunda parte del término "vocablo de comida", es decir, la comida en sí. ¿Qué se entiende por "comida"? La acción o el proceso de comer o el mismo objeto de la acción de comer, o si lo tomamos en un marco más amplio "los vocablos de comida" incluirán las cualidades y atributos de la comida, así como las nociones relativas a la preparación de la comida, su percepción, en cuanto a su sabor, olor, gusto ("*el sabor de la riqueza*" y "*el gusto a la riqueza*", "*amor amargo*", "*palabras dulces*"), el deseo de la comida o todo lo que se refiere a la nutrición (*comerse*, *devorar*, *comer con los ojos*). Por ser tan amplia la variedad de las palabras relativas a la comida, investigaremos sólo los vocablos de la comida en sí, es decir, los objetos que se comen.

El hecho del uso de los vocablos de comida en un sentido metafórico es una premisa universal en todos los idiomas del mundo. La única pregunta que surge a este respecto será la siguiente: cuáles son las distinciones y similitudes cognitivas y lingüísticas en las mentalidades de los pueblos de lenguas diferentes, si varían o coinciden los conceptos que encierran estos vocablos.

Nos gustaría hacer un pequeño comentario: Esa frecuencia relativa de los vocablos de comida de ninguna manera debe ser casual. ¿Qué es comida para nosotros? Es algo esencial para nuestra vida. Se trata de una necesidad. Puede notarse que la mayoría de las metáforas o metonimias más populares que sobreviven a través de los siglos e historia se basan en palabras del círculo primario de nuestra vida: partes del cuerpo,