

**UNIVERSITAT JAUME I**  
**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN**  
**EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN**

# Evaluación de traducciones con fines pedagógicos



Autor: Silvia Firmenich Montserrat

Tutor: Josep Marco Borillo

Octubre de 2014

**Resumen:**

La evaluación de traducciones hace referencia, por un lado, a la crítica de traducciones y, por otro, a la evaluación con fines pedagógicos en la formación de traductores. De todos los campos de la traductología, la evaluación de traducciones es uno de los que ha recibido menos atención. Situación paradójica si lo que deseamos es que la disciplina siga creciendo de la mano de un producto de mejor calidad y de profesionales cada vez más cabales.

Los modelos de evaluación desarrollados no han logrado encontrar un punto medio entre la complejidad teórica y la aplicabilidad: mientras que los enfoques más rudimentarios con neta orientación práctica carecen de un marco teórico sólido que los sustente, los constructos teóricos más desarrollados no se conciben con la intención de ser empleados en la práctica diaria, y por lo tanto resultan muy complejos y de difícil aplicación. Ante este escenario, y en nuestro carácter de docentes de traducción, nos planteamos la posibilidad de estudiar qué modelos e instrumentos de evaluación podrían contribuir a sistematizar la corrección y, a la vez, nos permitirían lograr correcciones más objetivas y uniformes.

En este trabajo, se pasa revista al estado de la cuestión poniendo el énfasis en tres aspectos estrechamente vinculados a la evaluación: la calidad de la traducción, la naturaleza del error en traducción y los instrumentos de evaluación. A la vez, se realiza un experimento, cuyos resultados se someten al tratamiento estadístico, para comprobar con fundamento científico si la evaluación holística llevada a cabo sin baremo de corrección presenta un grado de subjetividad que puede reducirse con la aplicación de un baremo analítico.

Este trabajo sirve como punto de partida para seguir profundizando en todos los aspectos relativos a la evaluación en la formación de traductores que aún hoy no encuentran respuesta: la necesidad de contar con constructos teóricos de fácil aplicación, la definición de criterios de calidad y criterios de corrección, y la elaboración de instrumentos de evaluación fiables que permitan sistematizar la corrección y reducir la subjetividad del evaluador.

**Palabras clave:** Baremo analítico, escala holística, criterios de evaluación, error de traducción, subjetividad en la corrección, evaluación en el ámbito académico, formación de traductores.



*A mis hijos, que son la razón de mi vida: al menor,  
que dijo «¡al fin!» el día que terminé este trabajo;  
al mayor, quien con su madurez supo entender mis  
tiempos y me acompañó en silencio.  
Y a mi madre, quien me legó el gen de la docencia  
y hoy me mira orgullosa desde el cielo.*

## **Agradecimientos**

A los evaluadores que colaboraron con este proyecto, colegas y compañeros de trabajo, porque sin su participación desinteresada esta investigación no habría llegado a buen puerto: Natalia Giollo, Alejandra Jorge, Jimena Portas, Karina Tabacinic y Gabriel Torem, *gracias totales*.

A Karina Tabacinic, mi alumna, mi ayudante de cátedra, mi colega, por estar siempre del otro lado de Skype para compartir este camino y, por qué no, para contestar alguna duda.

A Valeria Carbone, mi amiga de toda la vida, porque sin su apoyo y sus sabios consejos yo no habría iniciado este camino. Gracias, Vale, por darme el empujón para que arrancara, y gracias por estar siempre a la vera del camino para acompañarme. Y no sería justo que no te agradeciera también tantas consultas lingüísticas atendidas y la bibliografía que gentilmente me facilitaste.

A mis alumnos, por todo lo que aprendo de ellos. A los primeros, que tuvieron que sufrir mi inexperiencia y todos mis tropiezos. A los demás, porque siguen confiando en mí y en mi aula no quedan bancos vacíos.

Al profesor José Luis Martí Ferriol, por colaborar con el análisis estadístico. José Luis, infinitas gracias.

Por último –porque lo que dejamos para el final siempre es lo más importante–, a mi tutor, Josep Marco Borillo, por su inestimable apoyo y su generosidad intelectual, por su paciencia y su dedicación, por ser el maestro que iluminó este camino y me guió de la mano hasta el final. Josep, «te lo diré en una palabra y con mayúsculas»: GRACIAS.

«Entonces comprendí que, en efecto,  
traducir es la manera más profunda de  
leer». *Gabriel García Marquez*

# Evaluación de traducciones con fines pedagógicos

---

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	10
1.1 Motivación y alcances del estudio.....	10
1.2 Objetivos .....	12
1.2.1 Hipótesis.....	12
1.3 Metodología .....	12
1.4 Estructura del trabajo .....	14
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....	15
2.1 La evaluación de traducciones en el ámbito académico.....	15
2.1.1 Criterios de calidad. Qué es una buena traducción.....	16
2.1.1.1 Enfoques lingüísticos.....	16
2.1.1.2 Enfoques textuales.....	21
2.1.1.2.a Enfoques textuales y comunicativo-socioculturales .....	23
2.1.1.3 Enfoques comunicativos y socioculturales .....	27
2.1.1.4 Enfoques cognitivos .....	28
2.1.1.5 Una visión de la traducción profesional .....	29
2.1.1.6 Aportes de la didáctica de la traducción .....	30
2.1.2 El error en traducción.....	31
2.1.2.1 Delisle: faltas de lengua y faltas de traducción.....	32
2.1.2.2 House: errores encubiertos y errores patentes .....	34
2.1.2.3 Nord: la falta de cumplimiento de la función de la traducción.....	34
2.1.2.4 Williams: la relatividad del error.....	36
2.1.2.5 Pym: errores binarios y no binarios.....	36
2.1.2.6 Hatim y Mason: la adecuación contextual.....	37
2.1.2.7 Kussmaul: el alcance del error .....	38
2.1.2.8 Hurtado Albir: una concepción funcional y cognitiva del error de traducción .....	39
Conclusiones sobre el error en traducción .....	42
2.1.3 Criterios y procedimientos de evaluación. Instrumentos de evaluación.....	42
Métodos analíticos y holísticos reseñados .....	43
2.1.3.1 Gouadec: evaluación de la traducción profesional .....	43
2.1.3.2 House: el análisis textual aplicado a la evaluación de traducciones .....	46
2.1.3.3 Nord: un modelo de análisis funcional de la traducción.....	48
2.1.3.4 Hatim y Mason: un modelo de competencia traductora .....	53
2.1.3.5 Hurtado Albir: el baremo de corrección y calificación, un método analítico .....	54
2.1.3.6 Kussmaul: criterios generales de evaluación.....	56

2.1.3.7	Waddington: comprobación empírica de dos baremos .....	57
	Conclusiones sobre criterios e instrumentos de corrección.....	60
<b>3.</b>	<b>DESARROLLO DEL EXPERIMENTO.....</b>	<b>62</b>
3.1	Objetivo del experimento .....	62
3.1.1	Hipótesis .....	62
3.2	Fases del experimento .....	62
3.3	Elementos de recogida de datos.....	63
3.3.1	Fase 1 del experimento: Selección del baremo .....	63
3.3.2	Fase 2 del experimento: Elaboración del examen de traducción .....	66
3.3.3	Fase 3 del experimento: Elaboración del cuestionario suministrado a los evaluadores.....	70
3.4	Ámbito y circunstancias de relevamiento .....	70
3.4.1	Sujetos participantes .....	70
o	Perfil del estudiante.....	70
o	Los evaluadores .....	71
3.4.2	Fase 4 del experimento: Administración del examen.....	72
3.4.3	Fase 5 del experimento: Capacitación de los evaluadores.....	72
3.4.4	Fase 6 del experimento: Corrección de los exámenes .....	73
<b>4.</b>	<b>RESULTADOS DEL EXPERIMENTO .....</b>	<b>75</b>
4.1	Análisis de las respuestas al cuestionario .....	75
4.2	Tratamiento estadístico de los resultados de las correcciones .....	79
4.3	Otros resultados .....	88
<b>5.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>91</b>
	Perspectivas de futuro .....	95
<b>6.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>97</b>
<b>7.</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>100</b>
7.1	El examen de traducción .....	100
7.2	El cuestionario suministrado a los evaluadores.....	102
7.3	Muestreo de correcciones.....	103
7.4	Exámenes de los estudiantes .....	109

## Índice de tablas

Tabla 1: Escala de calidad de Gouadec .....	45
Tabla 2: Penalización por efecto negativo del sistema analítico de Waddington .....	58
Tabla 3: Escala de evaluación del método holístico de Waddington.....	59
Tabla 4: Calificaciones obtenidas CON baremo .....	79
Tabla 5: Calificaciones obtenidas SIN baremo.....	79
Tabla 6: Desviación estándar de las calificaciones obtenidas CON baremo.....	84
Tabla 7: Desviación estándar de las calificaciones obtenidas en la evaluación holística SIN baremo .....	84
Tabla 8: Discriminación de las calificaciones más altas y más bajas SIN baremo .....	88
Tabla 9: Discriminación de las calificaciones más altas y más bajas CON baremo .....	89
Tabla 10: Convergencia en la discriminación de mejor y peor examen .....	90

## Índice de cuadros

Cuadro 1: Competencia traductora (Hatim y Mason).....	25
Cuadro 2: Baremo de corrección de Hurtado Albir .....	55
Cuadro 3: Baremo de corrección utilizado en el experimento.....	65
Cuadro 4: Características generales del TO utilizando para el examen.....	68
Cuadro 5: Problemas de traducción del TO utilizado para el examen.....	69

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Respuestas al cuestionario.....	78
Gráfico 2: Prueba de normalidad para los datos de las medias CON baremo .....	81
Gráfico 3: Prueba de normalidad para los datos de las medias SIN baremo.....	81
Gráfico 4: Desviación estándar CON baremo.....	85
Gráfico 5: Desviación estándar SIN baremo .....	85
Gráfico 6: Desviación estándar CON baremo.....	86
Gráfico 7: Desviación estándar SIN baremo .....	86
Gráfico 8: Boxplots correspondientes a la desviación estándar CON baremo y SIN baremo .....	87

## Listado de siglas

TO	Texto original
TM	Texto meta
LF	Lengua fuente
LM	Lengua meta
UII	Universidad Jaume I
IESLV	Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

# 1. INTRODUCCIÓN

«As is the calling of the teacher. There is no craft more privileged. To awaken in another human being powers, dreams beyond one's own; to induce in others a love for that which one loves; to make of one's inward present their future; that is a threefold adventure like no other».<sup>1</sup> George Steiner, *Lessons of the Masters* (2003: 184).

## 1.1 Motivación y alcances del estudio

La decisión de realizar una investigación en el ámbito de la didáctica de la traducción obedece a dos motivos fundamentales. En primer lugar, dar respuesta a una inquietud personal y, en segundo lugar, buscamos que este trabajo redundara en un beneficio para la institución en la que nos desempeñamos como docentes de traducción.

Muchos son los autores e investigadores que se han mostrado interesados en la evaluación de traducciones, sea con fines pedagógicos o profesionales, y que han manifestado la necesidad de seguir profundizando en su estudio. Ya en 1959 la Federación Internacional de Traductores dedicó su congreso anual al tema de la calidad en materia de traducción y, desde ese entonces, este campo ha sido terreno fértil para la investigación, que se ha visto enriquecida con el aporte de estudiosos como Delisle, Hatim y Mason, House, Horguelin, Hurtado Albir, Kelly, Kiraly, Kussmaul, Nord, Waddington, entre los más destacados. «Hoy por hoy la investigación en el ámbito aplicado sigue siendo todavía incipiente; [...] la evaluación en traducción, [...] la didáctica de la traducción son campos abiertos de investigación, que adolecen de mucho retraso si comparamos con el desarrollo operado en otras disciplinas afines» (Hurtado Albir 2013: 155).

A partir de nuestra propia experiencia como profesores de traducción de nivel superior, decidimos abocarnos al estudio de este tema, ya que nos inquietaba observar divergencias en las correcciones de los exámenes finales de traducción, divergencias atribuibles en muchos casos a cuestiones subjetivas. Al tiempo que la traducción se fue afianzando como profesión y como disciplina académica, la evaluación de traducciones fue evolucionando y complejizándose, aunque se mantuvo invariablemente como una

---

<sup>1</sup> «Así es el llamado del maestro. No existe otro oficio más privilegiado. Despertar en otro ser humano capacidades, sueños que superan a los propios; inculcar en otros el amor por aquello que uno ama; hacer de nuestro presente interior su futuro; esa es una aventura de tres dimensiones que no se compara con ninguna otra». (La traducción es nuestra).

práctica subjetiva, indica Saldanha (2013: 95). «Evaluation is always a tricky matter in which subjectivity plays an important part»,<sup>2</sup> sentencia González Davies (2004: 31), y lo cierto es que «no existen criterios objetivos universalmente aceptados para la evaluación de una traducción (Larose 1998: 19), por lo que se trata de un campo en el que la subjetividad –la enemiga por antonomasia de cualquier evaluación objetiva– encuentra terreno abonado (Gouadec 1981: 102; Mayoral 2001: 121)» (cit. en Martín Martín 2010: 230).

En nuestro caso en particular, cabe señalar que, en nuestra institución, si bien se trabaja para aunar criterios de corrección, no se utiliza un baremo de corrección unificado. Al no disponer de un baremo, el movimiento de los profesores (debido a renuncias, jubilaciones, etc.), sumado a la libertad de cátedra, lleva a que la evaluación de las traducciones de los estudiantes no sea uniforme. Sumemos en esta ecuación otras variables como edad, formación, trayectoria profesional, trayectoria docente, entre otros aspectos, que impactan en la tarea de evaluar una traducción y agregan una gran cuota de subjetividad. En este escenario, nos planteamos entonces la posibilidad de estudiar qué herramientas podrían contribuir a lograr correcciones más objetivas y uniformes, y nos permitirían derivar un sistema de evaluación que pudiera perdurar en el tiempo, más allá de la rotación habitual de profesores.

El propósito de esta investigación es estudiar si la utilización de un baremo de corrección nos permite reducir la subjetividad, y a la vez nos resulta una herramienta útil y práctica para aplicar en nuestro espacio académico. Por ese motivo, la investigación se circunscribió al ámbito del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas «Juan R. Fernández» (IESLV), de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, institución en la cual nos desempeñamos como docentes de traducción. Nuestro experimento se limitó a la comparación de los resultados obtenidos cuando se corrige con un baremo analítico y cuando se realiza una corrección holística sin baremo, el método empleado habitualmente en nuestra casa de estudios.

El experimento se restringió a la evaluación sumativa, puesto que nuestro interés es derivar de este estudio un instrumento para aplicar en la corrección de los exámenes finales en el IESLV. No consideramos apropiado involucrarnos con la evaluación formativa porque ello implicaría interferir en la forma de enseñanza de cada profesor y, en nuestra institución, existe la libertad de cátedra; por otro lado, una investigación que incluyese la evaluación formativa constituiría otro interés y tendría otros objetivos.

---

<sup>2</sup> «La evaluación es una cuestión compleja, en la cual la subjetividad tiene un papel preponderante». (La traducción es nuestra.)

## 1.2 Objetivos

Como puede deducirse de lo comentado, el objetivo principal de este trabajo es investigar si, en la corrección de traducciones en el ámbito académico, la aplicación de un baremo de corrección sirve para atenuar las divergencias entre los evaluadores y reducir, así, el nivel de subjetividad en la corrección.

Como objetivo secundario, se planteó la posibilidad de derivar de este estudio una herramienta que permitiera unificar criterios y agilizar el proceso de corrección en los exámenes finales.

### 1.2.1 Hipótesis

Las divergencias observadas en las calificaciones de las traducciones corregidas con baremo son significativamente menores que las observadas en las traducciones corregidas sin baremo.

## 1.3 Metodología

Decidimos optar por un enfoque descriptivo y empírico, que se plasma a través de la investigación-acción (*action research*), ya que se trata de una investigación sobre una práctica –la evaluación de traducciones con fines pedagógicos– para mejorarla. En un proyecto de investigación-acción, como indican Eizaguirre y Zabala (2001), se combinan tres componentes: la investigación propiamente dicha, que constituye un procedimiento reflexivo y crítico, cuyo propósito es estudiar un aspecto de la realidad con un fin práctico; la acción, que constituye el fin último de la investigación, pero a la vez en sí misma es fuente de conocimientos; la participación, que implica que en el proceso estén involucrados los investigadores y la comunidad destinataria del proyecto, todos ellos sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad. Kurt Lewin, precursor de esta metodología de investigación, nos habla de una metodología que es «como una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión» (De Manuel Jerez, 2005: 83).

Como señala Elliot (1993), la investigación-acción se ha utilizado en diferentes ámbitos educativos, ya sea en actividades de enseñanza o de evaluación. En palabras de Elliot (1993: 67), «el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él».

Para el desarrollo de la parte empírico-experimental, que nos permitiría comprobar o refutar científicamente nuestra hipótesis sobre la influencia de la subjetividad en la corrección de traducciones, seleccionamos un grupo de 6 profesores para conformar el equipo de evaluadores. En cuanto a los exámenes por corregir, se tomó una prueba de traducción a los estudiantes de nivel inicial del ciclo lectivo 2014, y se seleccionaron 10 exámenes al azar. El examen no se elaboró a los efectos de la presente investigación sino que consistió en un examen suministrado a los estudiantes en el transcurso del curso 2014 de la asignatura Traducción II (cátedra del turno tarde), es decir que los exámenes se tomaron del contexto de una situación real de evaluación. Si la evaluación holística (que asumimos tiene una cuota de subjetividad) es la causa de la calificación obtenida, entonces, al modificar la corrección a través del uso de un baremo (herramienta que permite atenuar la subjetividad), debería variar la calificación. De ahí que los evaluadores corrigieran primero los exámenes en forma holística como lo hacen habitualmente, y luego volvieran a corregir los mismos exámenes pero, esta vez, aplicando un baremo. Dado que no disponíamos de mucho tiempo para capacitar a los evaluadores en el uso del baremo y, además, nuestro propósito era agilizar el proceso de corrección y no complejizarlo, elegimos un baremo fácil de aplicar y de interpretar. En relación con los criterios de evaluación, para la corrección holística consideramos que cada evaluador debía seguir su propio método, sin intervención ni indicación de nuestra parte. Solo se dieron algunos lineamientos respecto de los objetivos del examen y los problemas de traducción del TO que se habían seleccionado para evaluar en un curso de nivel inicial, ya que no todos los profesores que participaron del experimento eran docentes de la asignatura Traducción II. En cuanto al baremo, se capacitó a los evaluadores en su utilización.

Como parte del experimento y como una segunda herramienta para recabar datos, consideramos útil suministrar un cuestionario a los evaluadores. Mediante una serie de preguntas acotadas, este instrumento nos permitiría reunir información no solo sobre el perfil de cada evaluador, sino también sobre su experiencia en la utilización del baremo. Para indagar sobre este último aspecto en particular, se consideró que la mejor opción sería elaborar un cuestionario de respuestas preestablecidas siguiendo el modelo de la escala de Likert, pues ello nos permitiría organizar eficazmente los resultados y someterlos a un análisis estadístico. Por otro lado, este tipo de cuestionario agiliza el proceso de respuesta, ya que no exige mucho tiempo para ser completado ni obliga al encuestado a elaborar ideas propias.

Con el análisis estadístico de los datos recabados concluimos nuestro trabajo, pues un enfoque cuantitativo como el elegido para este proyecto nos ofrece datos

estructurados susceptibles de ser sometidos a un tratamiento estadístico que nos permitirá derivar las conclusiones finales con fundamento científico.

Finalmente, cabría agregar que encuadramos nuestra investigación en los estudios aplicados de la Traductología.

#### **1.4 Estructura del trabajo**

En cuanto a la estructura de este proyecto de investigación, podríamos decir que se articula en dos grandes partes: por un lado, la revisión teórica, en la que se pretende exponer un breve estado de la cuestión sobre el objeto de estudio a partir del análisis de las contribuciones más destacadas y recientes en el campo de la evaluación académica de traducciones; por otro lado, el desarrollo de la parte empírico-experimental, en donde nos concentramos en describir todas las fases de la experimentación, los sujetos participantes, los elementos de recogida de datos, y ofrecemos también una análisis estadístico de los resultados obtenidos.

En resumen, considerando que debemos enfocarnos en qué es lo que evaluamos y cómo llevamos a cabo la evaluación, en el capítulo 2, «Fundamentación teórica», nos concentramos en el desarrollo de criterios de calidad y la definición de error en traducción; al mismo tiempo, nos ocupamos de reseñar propuestas e instrumentos de corrección de traducciones, pasando revista a diversos modelos de evaluación, escalas holísticas y baremos analíticos. En el capítulo 3, «Desarrollo del experimento», ofrecemos el análisis del experimento, estudiamos los elementos de recogida de datos y presentamos a los sujetos participantes. A continuación, en el capítulo 4, exponemos los resultados y el análisis estadístico de los datos. Para finalizar, en el capítulo 5, planteamos nuestras conclusiones y proponemos posibles líneas futuras de investigación.

En cuanto a la bibliografía consultada, cabría mencionar que las fuentes estudiadas han sido libros, tesis doctorales y publicaciones que se ocupan principalmente de la evaluación de traducciones, ya sea en el ámbito profesional como académico desde distintas perspectivas. Al mismo tiempo, consultamos bibliografía sobre metodología de la investigación y bibliografía especializada para poder encarar el tratamiento estadístico de los datos.

El presente trabajo se divide en 5 capítulos, el apartado sobre bibliografía y una separata en la que incluimos 4 anexos (el examen de traducción, el cuestionario, un muestreo de correcciones y los 10 exámenes de los estudiantes).

Para todas las citas que se han incluido en idioma extranjero se ofrece una traducción propia a pie de página.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

«La verdadera traducción es transparente, no cubre el original, no le hace sombra, sino que deja caer en toda su plenitud sobre este el lenguaje puro, como fortalecido por su mediación». Walter Benjamin

### 2.1 La evaluación de traducciones en el ámbito académico

El objetivo de esta revisión teórica es estudiar cuál es el estado de la cuestión en el campo de la evaluación de traducciones en el ámbito académico –concentrándonos fundamentalmente en el análisis de la calidad de la traducción como producto–, y explorar, al mismo tiempo, las propuestas que versan sobre la utilización de baremos de corrección. Si bien hemos realizado una exhaustiva revisión teórica, por las características y la extensión del trabajo que nos ocupa nos limitaremos a desarrollar aquí solo aquellos aportes relevantes a los fines de nuestra investigación. En esta línea, consideramos que nuestra revisión teórica debe concentrarse en qué es lo que evaluamos y de qué manera se lleva a cabo la evaluación. El objeto de la evaluación sumativa (es decir, qué evaluamos) nos remite indudablemente a los **criterios de calidad** de la traducción como producto y al **concepto de error** en traducción. La manera en que se lleva a cabo la evaluación nos conduce a esbozar **criterios y procedimientos de evaluación**, así como **instrumentos** para realizar dicha evaluación.

Como indica House (1997: 1), la evaluación de la calidad de una traducción presupone una teoría de la traducción. Cada concepción de la traducción encierra un concepto diferente de calidad y, por lo tanto, distintas formas de evaluar la calidad. Algunos estudiosos consideran que la traducción es una actividad entre lenguas; otros la consideran una actividad textual; hay quienes la conciben como un acto de comunicación y algunos se concentran en el proceso que implica traducir. Siguiendo la propuesta de Hurtado Albir (2013: 41), concebimos la traducción como «un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada». Decimos que la traducción es un acto de comunicación pues se busca que un destinatario pueda comprender un texto que fue formulado en una lengua que él desconoce. Por eso, como sostiene Hurtado Albir, se trata de plasmar en el TM las intenciones comunicativas del TO, teniendo presente que cada lengua recorta la realidad y expresa esa realidad de manera diferente, y considerando siempre las necesidades de los destinatarios y las características del encargo de traducción. Por otro lado, debemos

tener en cuenta que no se traducen palabras sino textos, por eso sostenemos también que la traducción es una operación textual. Finalmente, no puede pasarse por alto que la actividad de traducir involucra un proceso mental complejo, que implica comprender el sentido de un texto para reformularlo luego con los medios de otra lengua. Como dice Steiner, «el modelo esquemático de la traducción es el de un mensaje proveniente de una lengua-fuente que pasa a través de una lengua receptora, luego de haber sufrido un proceso de transformación» (1975/1980: 44, citado en Hurtado Albir 2013: 40).

### **2.1.1 Criterios de calidad. Qué es una buena traducción.**

Todo sistema que pretenda evaluar una traducción debe basarse en criterios de calidad, por ello es necesario definir en qué consiste una buena traducción. Como sostiene Williams (2001: 327), el motivo por el cual surge el interés en la calidad y la evaluación de la calidad de las traducciones se ha ido modificando con el tiempo; de los intereses estéticos, religiosos y políticos, se pasó a los intereses profesionales y administrativos, y también económicos y legales. Sin embargo, si bien existe un consenso generalizado respecto de que la traducción debe ser «buena», «satisfactoria» o «aceptable», cómo se define la aceptabilidad y cómo se determina dicha aceptabilidad sigue siendo materia de intenso debate, y existe muy poco acuerdo sobre los criterios específicos. En esta sección, pasaremos revista a distintas propuestas contemporáneas que apuntan a definir qué es una buena traducción.

Las limitaciones de esta revisión teórica responden a la extensión del presente trabajo, como así también al hecho de que no son muchos los investigadores que se han preocupado por establecer criterios de calidad explícitamente en sus aportaciones. Por consiguiente, presentamos una selección de autores según el enfoque teórico al cual adscriben, privilegiando en nuestra selección aquellas contribuciones que nos resultan más atinentes a un trabajo con fines pedagógicos como el que nos atañe. Encuadramos las propuestas en los enfoques lingüísticos, textuales, comunicativos y socioculturales, y cognitivos. Incluimos también una visión de la calidad que debería alcanzar la traducción profesional y finalizamos este apartado con un aporte del área de la didáctica de la traducción.

#### **2.1.1.1 Enfoques lingüísticos**

Tradicionalmente, y como consecuencia de adscribir a una visión limitada de la naturaleza de la traducción que la consideraba meramente un paso de una lengua a otra,

se evaluaba la calidad del TM de acuerdo con criterios exclusivamente lingüísticos. Son enfoques que, en realidad, solo se concentran en describir y comparar lenguas sin ocuparse siquiera de consideraciones de índole textual. Sin embargo, consideramos que estas contribuciones son relevantes puesto que el contenido lingüístico es una parte esencial de la traducción.

Dentro de los enfoques lingüísticos, ubicamos las aportaciones de Darbelnet y Newmark, como así también un trabajo de Williams (1989).

Según Jean Darbelnet, «la traducción es una actividad que consiste en hacer pasar de una lengua a otra todos los elementos de sentido de un texto y nada más que sus elementos, asegurándose de que conserven en la lengua de llegada su importancia relativa, así como su tono y estilo, y teniendo en cuenta las diferencias entre sí que presentan las respectivas culturas a las que pertenecen la lengua original y la lengua de llegada» (Darbelnet 1977: 7, citado en Waddington 1999: 75). De acuerdo con esta definición, Darbelnet elabora siete «niveles de traducción» que corresponden a las obligaciones que tiene el traductor en relación con el TM, tal como se enuncian a continuación:<sup>3</sup>

1. Semántico: el primer nivel y el más importante. El traductor debe transmitir el sentido íntegro del texto, sin ninguna modificación.
2. La calidad lingüística («le niveau idiomatique»): la lectura de una traducción no debe revelar que se trata de un texto traducido.
3. El tono y estilo («la tonalité»): en la medida de lo posible el traductor debe conservar el tono y el estilo del texto original.
4. El nivel cultural: Darbelnet destaca la dificultad que implica traducir un aspecto cultural que carece de equivalente en la LM.
5. Las alusiones literarias y folclóricas: se deben captar en la medida de lo posible.
6. Las intenciones del autor: que están implícitas en el texto y que el traductor debe captar y reproducir.
7. El destinatario: considerando que la traducción es una forma de comunicación («une forme de communication»), resulta necesario tener en cuenta al destinatario.

La propuesta de Darbelnet, exclusivamente enfocada en los aspectos lingüísticos y con una orientación más bien prescriptiva, nos resulta un tanto reduccionista de la naturaleza compleja del proceso de la traducción. Coincidimos con Waddington

---

<sup>3</sup> Citado en Waddington 1999: 75. Traducción del francés de Waddington.

(1999: 76) en que este enfoque, que reduce la traducción a una búsqueda de equivalencias, «no parece muy productivo» ni puede servir de base para la didáctica de la traducción.

En un breve apartado que Peter Newmark dedica en su obra de 1988 a la calidad de la traducción, sostiene que una buena traducción es aquella que cumple con su función («A good translation fulfils its intention»<sup>4</sup>) y continúa diciendo que evaluar una traducción no debería ser tarea difícil ya que la traducción es una «imitación». Resulta muy interesante su comentario en torno a la subjetividad presente en toda crítica de traducciones, ya que el tema de la subjetividad es un aspecto que muchos autores señalan con preocupación puesto que es uno de los grandes obstáculos a los que nos enfrentamos cuando tratamos de definir criterios objetivos de calidad: «but the fact that there is a small element of uncertainty and subjectivity in any judgement about a translation eliminates neither the necessity nor the usefulness of translation criticism, as an aid for raising translation standards and for reaching more agreement about the nature of translation» (Newmark 1988: 192).<sup>5</sup> En una obra posterior, Newmark nos proporciona una visión más detallada de lo que considera una traducción aceptable al afirmar:

A translation has to be as accurate as possible, as economical as possible, in denotation and in connotation, referentially and pragmatically. The accuracy relates to the SL text, either to the author's meaning, or to the objective truth that is encompassed by the text, or to this objective truth adapted to the intellectual and emotional comprehension of the readership which the translator and/or the client has in mind. That is the principle of a good translation; where it plainly starts falling short, it is a mistranslation (Newmark 1991: 111).<sup>6</sup>

Los criterios de calidad que propone Newmark son los siguientes: la traducción debe ser fiel al original, en el sentido de transmitir el contenido denotativo y connotativo, pragmático y referencial; la traducción debe preservar el mensaje del autor,

---

<sup>4</sup> «Una buena traducción cumple con su intención».

<sup>5</sup> «El hecho de que exista una cuota de incertidumbre y subjetividad en toda crítica de una traducción no suprime la necesidad ni la utilidad de la crítica entendida como una herramienta que permite elevar la calidad de la traducción y alcanzar mayores niveles de consenso respecto de la naturaleza de la traducción».

<sup>6</sup> «La traducción debe ser tan precisa y económica como sea posible, en denotación y en connotación, así como en el plano referencial y pragmático. La exactitud está vinculada con el TO, ya sea a través del sentido dado por el autor o bien a través de la verdad objetiva del texto, o incluso a través de dicha verdad objetiva pero adaptada según la capacidad de comprensión intelectual y emocional de los destinatarios que el traductor o el cliente tienen en mente. Este es el principio de una buena traducción; cuando no se cumple completamente con este principio, la traducción es desafortunada».

y hacer referencia a la verdad objetiva del TO; el contenido del TO, si resulta necesario, debe adaptarse a las condiciones sociolingüísticas del lector.

El aspecto más categórico de estas consideraciones es que la traducción debe ser ante todo fiel al TO, excepto cuando sea necesario adaptarlo según el lector. Entendemos que la propuesta de Newmark responde a un enfoque lingüístico –aunque mencione el hecho de que la traducción debe cumplir con su función y adaptarse a las características sociolingüísticas de sus destinatarios – y, por lo tanto, consideramos que al igual que en el caso de Darbelnet da cuenta de una visión incompleta de la naturaleza de la traducción. Si bien rescatamos que los enfoques lingüísticos se cuentan entre los primeros en estudiar el fenómeno de la traducción desde un punto de vista científico y, por tanto, debemos valorar estas contribuciones, en su insistencia por encontrar todas las respuestas a través de la lingüística no lograron desentrañar la verdadera esencia del fenómeno de la traducción.

En su artículo de 1989, Malcolm Williams parte del concepto de «aceptabilidad» de la traducción, y enfatiza el hecho de que los investigadores ya han sentenciado que la aceptabilidad es «relativa». De ahí que Williams insista en que la calidad de la traducción deba basarse en el criterio de «adecuación», como sostiene Sager: «There are no absolute standards of translation quality but only more or less appropriate translations for the purpose for which they are intended».<sup>7</sup> Williams marca una diferencia entre la calidad de una traducción profesional y la de una traducción académica. Reconoce la utilidad de un sistema cerrado para la enseñanza de la traducción, según el cual la calidad se mide de conformidad con la cantidad de errores graves o leves que se definen a priori. Empero para juzgar una traducción profesional, Williams sostiene que hace falta contar con un sistema más abierto que pueda reflejar las condiciones externas que rodean a la traducción. Describe, entonces, los fundamentos de SICAL (Système canadien d'appréciation de la qualité linguistique), enfatizando la importancia relativa del error según las consecuencias que el error pueda producir en el TM:

Mistranslations in a non-essential part of a document (a footnote perhaps, or a bibliography) and minor language errors of various kinds [...] are often insignificant and escape the reader's attention, even if there are a number of them. Yet the effect of these very same errors, occurring in an essential part of

---

<sup>7</sup> «No existen criterios de calidad absolutos en traducción, sino traducciones más o menos adecuadas al propósito previsto» (Sager 1983:121, citado en Williams 1989:17).

the text or in a translation read by hundreds of people every day, such as a sign or poster, can be devastating (Williams 1989: 23).<sup>8</sup>

Los 4 niveles de calidad de SICAL son:

✓ Nivel A: calidad superior

Traducción: no se evidencian errores en la transmisión del sentido.

Lengua: uso idiomático y correcto de la lengua meta que se ajusta al lector meta.

Terminología: se evidencia precisión y uniformidad en la terminología.

Este nivel de calidad es requerido para aquellos textos en los que no se considera aceptable la presencia de errores, por mínimos que puedan ser, debido a la importancia del documento meta.

✓ Nivel B: calidad aceptable

Traducción: no se evidencian errores graves en la transmisión del sentido (entendiéndose por «error grave» una inadecuación en la transmisión del sentido de una palabra o párrafo que contiene un elemento esencial del mensaje). Puede presentar errores leves.

Lengua: No se evidencian errores graves de lengua. Se observa un uso generalmente idiomático y correcto de la lengua que se ajusta a la normativa. La traducción es fluida.

✓ Nivel C: requiere revisión

Traducción: la transmisión del sentido es aceptable, pero se observa un error grave o varios errores leves.

Lengua: La traducción es fluida pero se observan instancias en que no se ajusta a la normativa de la lengua meta o presenta interferencias lingüísticas con la lengua fuente.

Terminología: la traducción puede presentar términos que no fueron verificados y, por lo tanto, no hay precisión y uniformidad en la terminología.

Este nivel de calidad representa el de una traducción que puede convertirse en una traducción aceptable mediante una revisión. Es el nivel de calidad esperado de un traductor novel cuyo trabajo suele ser supervisado.

✓ Nivel D: calidad inaceptable

La traducción requiere una revisión profunda.

---

<sup>8</sup> «Los errores de traducción cometidos en una parte no fundamental de un documento (por ejemplo, en una nota al pie o en la bibliografía) y los errores menores de lengua [...] suelen ser insignificantes y pasar inadvertidos, incluso si hay muchos errores de ese tipo. Sin embargo, las consecuencias de esos mismos errores en una parte esencial del texto o en una traducción que es leída por cientos de personas diariamente (como un cartel) pueden ser devastadoras».

Williams concluye que el proceso de la traducción es complejo y que el producto suele ser heterogéneo y de calidad variable; también sostiene que el contexto de la traducción cambia con cada texto y que lo que puede ser una falta leve en una ocasión puede transformarse en un error gravísimo en otra situación. En este escenario de inestabilidad, considera que el sistema SICAL es una herramienta válida y confiable, cuya filosofía es considerar que los criterios de calidad que se basan en la cuantificación del error son al mismo tiempo arbitrarios aunque necesarios para la evaluación de la calidad de la traducción.

Si bien el sistema SICAL está pensado para evaluar la calidad de una traducción profesional, lo incluimos en este apartado porque nos permite deducir criterios de calidad, en tanto se trata de un modelo que se basa en niveles de calidad definidos en términos de los errores que se observan en la traducción. En este sentido, según el sistema, una buena traducción es aquella que es fluida en su lectura y que no presenta errores graves en la transmisión del sentido ni en el uso de la lengua. Aunque consideramos que esta categorización de la calidad es un tanto reduccionista y se concentra en el nivel de la palabra y la oración, nos parece interesante destacar el hecho de que la gravedad del error dependa del contexto en que aparezca y las consecuencias que produzca en el TM, aunque no podemos soslayar que esta propuesta deja a criterio del evaluador considerar cuándo un error es grave o leve (pues es el evaluador quien decide si el «elemento del mensaje» afectado es «esencial» o no para determinar el grado de gravedad).

### 2.1.1.2 Enfoques textuales

Las propuestas que adscriben a estos enfoques implican un giro importante en la manera de concebir la traducción subrayando la importancia de la traducción como operación textual.

Siguiendo con las contribuciones de Williams, encontramos que, en un trabajo posterior, 20 años más tarde, el autor sigue sosteniendo que la definición de criterios de calidad es un tema debatible:

Yet whereas there is general agreement about the need for a translation to be 'good', 'satisfactory' or 'acceptable', the definition of acceptability and of the means of determining it are matters of ongoing debate. National and

international translation standards now exist, but there are no generally accepted objective criteria for evaluating the quality of translations (Williams 2009: 3).<sup>9</sup>

Ante esta realidad, Williams presenta una nueva propuesta para determinar los criterios de calidad de la traducción. El autor parte de la base de que todos los textos contienen una macroestructura argumentativa y que es justamente esa estructura la que el traductor debe conservar en el TM. Esto no quiere decir que no haya otras características y funciones textuales que no sean importantes, sino que la conservación de la macroestructura argumental es la consideración clave para determinar los criterios de calidad. Presenta un nuevo concepto de error sosteniendo que se trata de un defecto en la traducción que afecta gravemente la posibilidad de uso del TM ya que arruina el razonamiento central del texto. Con esta nueva definición de error, sostiene que no todas las inadecuaciones que se consideran errores graves según los modelos tradicionales afectan la macroestructura argumentativa del texto. Williams incorpora, entonces, una nueva categoría de error: a la taxonomía de falta grave y leve suma ahora el «defecto crítico». Así, los defectos que afectan la macroestructura argumentativa del texto serán defectos críticos; los demás defectos que convencionalmente se consideran graves seguirán llamándose del mismo modo, pero no se considerará que invaliden la traducción; los demás defectos de transferencia se considerarán leves. A partir de esta taxonomía, el autor propone un nuevo criterio de calidad: «an acceptable translation is one that fully conveys the argument macrostructure of the source text and is therefore free of critical defects» (Williams 2009: 13-14).<sup>10</sup> Resulta interesante advertir que Williams matiza su propuesta en función de la evaluación de las traducciones en el ámbito pedagógico, pues sostiene que, en ese caso, el nivel de la calidad dependerá necesariamente de los objetivos de enseñanza, y agrega que esperar que un estudiante transfiera con exactitud la macroestructura argumentativa del texto sería un objetivo muy ambicioso, incluso en el caso de los estudiantes avanzados.

En nuestra opinión, esta propuesta es superadora del sistema SICAL, descrito por el autor en el apartado anterior, en tanto pasa a considerarse el nivel textual, aunque sigue basándose en el error como fundamento para determinar la calidad de la traducción. Por otro lado, creemos que habría que seguir profundizando su estudio para

---

<sup>9</sup> «Sin embargo, si bien existe un consenso general en cuanto a que la traducción debe ser ‘buena’, ‘satisfactoria’ o ‘aceptable’, la definición de aceptabilidad y de los medios adecuados para determinarla sigue siendo una cuestión debatible. Existen normas de calidad nacionales e internacionales, pero no existen criterios objetivos aceptados unánimemente para evaluar la calidad de las traducciones».

<sup>10</sup> «Se considera que la traducción es aceptable cuando transmite completamente la macroestructura del texto fuente y no presenta defectos críticos».

determinar si resulta útil como sistema de evaluación de la calidad en el contexto de la formación de traductores.

#### 2.1.1.2.a Enfoques textuales y comunicativo-socioculturales

A mitad de camino entre los enfoques textuales y los enfoques comunicativo–socioculturales, ubicamos las propuestas de House, y Hatim y Mason. Los enfoques textuales reivindican a la traducción como operación textual, y pasan así de la comparación de lenguas a la comparación entre textos. Esta nueva visión implica que la traducción ya no se considera solo en términos lingüísticos sino en su condición de texto. Dentro de este paradigma, House, al igual que Hatim y Mason, incluye también los aspectos extratextuales que intervienen en la traducción, por eso consideramos que son a la vez exponentes de un enfoque comunicativo y sociocultural.

Juliane House, por su parte, nos ofrece la siguiente contribución en relación con la calidad de la traducción:

Translation is the replacement of a text in the source language by a semantically and pragmatically equivalent text in the target language. Equivalence I take to be the fundamental criterion of translation quality. Thus, an adequate translation text is a pragmatically and semantically equivalent one. As a first requirement for this equivalence, it is posited that a translation text has a function equivalent to that of its source text (House 1997: 31-32).<sup>11</sup>

House (1981, 1997) diseña un modelo de evaluación de la calidad de la traducción basado en la equivalencia funcional y, con esta definición de traducción, la autora pone el acento en los aspectos semánticos y pragmáticos que intervienen en la traducción. House presenta un modelo de análisis textual según el cual se compara el TM con el TO, por medio de lo que la autora denomina «dimensiones situacionales». El análisis proporciona un «perfil textual» tanto del TO como del TM, que constituye la norma para medir la calidad del TM. De esta forma, la autora nos propone realizar una evaluación fundamentada del grado de coincidencia entre el TO y el TM, sosteniendo que si ambos textos cumplen la misma función y emplean las mismas dimensiones situacionales, nos encontraremos ante una buena traducción.

---

<sup>11</sup> «La traducción es la sustitución de un texto en la LF por un texto en la LM que es semántica y pragmáticamente equivalente. Considero que la equivalencia es el criterio fundamental de la calidad de una traducción. Por lo tanto, una traducción adecuada constituye un texto pragmática y semánticamente equivalente al TO. Como primer requisito para alcanzar esta equivalencia, se asume que la traducción tiene una función equivalente a la del TO».

La contribución más notable de House es resaltar la importancia de la dimensión pragmática:

The fundamental characteristic of a translation is that it is a text that is doubly bound: on the one hand to its source text and on the other hand to the recipient's communicative conditions. This double-binding nature is the basis of what has been called in many linguistic-textual approaches the equivalence relation (House 1997: 24).<sup>12</sup>

Sin embargo, al mismo tiempo, House manifiesta que el concepto de «calidad» en la traducción es problemático, especialmente si uno no conoce los criterios de calidad del evaluador. «It is difficult to pass a final judgement of the quality of a translation that fulfil [*sic*] the demands of objectivity»<sup>13</sup> (House 1997: 119), sostiene la autora, y nos confiesa que su modelo de evaluación supuestamente objetivo y argumentado no está exento de dificultades en su planteo.

Basil Hatim e Ian Mason, por su parte, conciben la traducción como un acto comunicativo que comienza con la recepción del TO, involucra la transferencia del mensaje a través de las barreras lingüísticas y culturales, y culmina con la recepción del TM por parte del destinatario, y así lo expresan: «[...] an act of communication which attempts to relay across cultural and linguistic boundaries, another act of communication (which might have been intended for different purposes and different readers/hearers)» (Hatim & Mason 2005: 1).<sup>14</sup>

Este proceso implica que el traductor debe ser capaz de movilizar una serie de competencias en relación con el TO, con la transmisión y con el TM. Así lo presentan en su modelo de competencia traductora (Hatim y Mason 2005: 171, traducción propia):

---

<sup>12</sup> «La característica fundamental de una traducción es que se trata de un texto que tiene un doble vínculo: por un lado, está vinculado con el TO y, por el otro lado, con las condiciones comunicativas del receptor. Esta naturaleza dual constituye el fundamento de lo que se considera la relación de equivalencia en muchos enfoques lingüístico-textuales».

<sup>13</sup> «Es difícil dar una valoración final objetiva de la calidad de un traducción».

<sup>14</sup> «[...] un acto de comunicación que intenta transmitir, a través de las fronteras culturales y lingüísticas, otro acto de comunicación (que pudo haber tenido un propósito distinto y distintos lectores oyentes)».

<b>TEXTO ORIGINAL</b> Competencias de procesamiento	Competencias de transferencia	<b>TEXTO DE LLEGADA</b> Competencias de procesamiento
Reconocer la <b>intertextualidad</b> (género/ discurso/ texto)	<b>Renegociación</b> estratégica, al ajustar:	Establecer la <b>intertextualidad</b> (género/ discurso/ texto)
Localizar la <b>situacionalidad</b> (registro, etc.)	<b>Efectividad</b> <b>Eficacia</b> <b>Pertinencia</b>	Localizar la <b>situacionalidad</b> (registro, etc.)
Inferir la <b>intencionalidad</b>	Según las <b>especificaciones de tarea y destinatario</b> (encargo, iniciador, etc.)	Crear la <b>intencionalidad</b>
Organizar la <b>textura</b> (selección léxica, organización sintáctica, cohesión) y la <b>estructura</b>	para cumplir con un <b>propósito retórico</b>	Organizar la <b>textura</b> (selección léxica, organización sintáctica, cohesión) y la <b>estructura</b>
Definir la <b>informatividad</b> (estático/ dinámico)		Equilibrar la <b>informatividad</b> (estático/ dinámico)
en función del efecto estimado en <b>el lector del TO</b>		en función del efecto estimado en <b>el lector del TL</b>

**Cuadro 1: Competencia traductora (Hatim y Mason)**

Las competencias enunciadas surgen de la interacción entre el receptor del TO (traductor) y el receptor del TM (destinatario). Esta interacción entre el traductor y el destinatario, y entre el TO y el TM se articula mediante las propiedades que cada texto tiene en su contexto particular. Según surge del modelo, las propiedades<sup>15</sup> son:

1. Intertextualidad («intertextuality»): alude a las condiciones que debe cumplir un texto para ser inteligible, incluyendo la dependencia del texto como entidad semiótica con respecto a otros textos con los cuales el lector está familiarizado.
2. Situacionalidad («situationality»): es el factor que hace que los elementos lingüísticos de un texto sean adecuados a una situación específica. La situacionalidad alude a la manera en que los usuarios del texto interactúan con las variables del registro (campo, tenor y modo) (Hatim y Mason, 2005: 17).
3. Intencionalidad («intentionality»): alude a una característica del contexto que es el factor que determina la adecuación de una forma lingüística para lograr un determinado propósito pragmático.
4. Textura, estructura («texture, structure»): Se trata de la organización textual que determina que un texto sea parte de un conjunto y que tenga una estructura coherente dentro de un determinado contexto.

<sup>15</sup> Las definiciones se basan en el glosario que acompaña la obra (Hatim y Mason 1997: 178-202).

5. Informatividad («informativity»): Alude al grado de previsibilidad de un elemento en un contexto determinado. Es decir, cuanto menos previsible es un elemento en un contexto determinado, más información suele comunicar.
6. Efectividad, eficacia, pertinencia («effectiveness, efficiency, relevance»): La tarea del traductor en tanto comunicador implica mantener la coherencia logrando el equilibrio adecuado entre lo que resulta *efectivo* (es decir, aquello que permite alcanzar su objetivo comunicativo), lo que resulta *eficaz* (es decir, aquello que supone menos esfuerzo por parte del lector) y lo que es *pertinente* en un contexto determinado para un propósito y un destinatario específicos (Hatim y Mason, 2005: 10).
7. Especificaciones de la tarea y el destinatario («audience design task»): se trata de la adaptación del TM a las necesidades del público destinatario.

Coincidimos con Castillo (2010: 46) en que, para Hatim y Mason, la traducción es fundamentalmente un acto comunicativo que involucra textos, y en torno a estas dos cuestiones centrales deben desprenderse las características de toda buena traducción. Así, a partir del modelo de competencia traductora presentado, podemos deducir que una buena traducción debe cumplir con las convenciones del género textual conforme a la función definida para el TM; el léxico y la sintaxis empleados en la traducción deben estar de acuerdo con el registro definido para el TM, así como con la situación de creación del TM; la organización textual del TM debe dar la idea de conjunto, es decir, el TM debe ser un texto cohesivo; el TM debe mantener la coherencia textual dentro del contexto en el que se presente para cumplir con el objetivo comunicativo de la traducción; el TM debe contener aquello que sea pertinente para sus destinatarios; y, finalmente, una buena traducción se debe adaptar a las necesidades de sus destinatarios y debe cumplir su función comunicativa.

La propuesta de estos autores nos ha permitido resaltar la naturaleza de la traducción como texto y destacar el papel de la traducción como acto de comunicación, superando el énfasis puesto por otros enfoques en los aspectos lingüísticos. Al igual que Nord (ver *infra* 2.1.1.3. «Enfoques comunicativos y socioculturales»), los autores restan importancia al nivel lingüístico para enfocar la evaluación en el nivel pragmático y cultural; también conceden un lugar de relevancia al encargo de traducción y al destinatario, y enfatizan la cuestión de las diferencias culturales.

### 2.1.1.3 Enfoques comunicativos y socioculturales

Los enfoques textuales dan paso a los enfoques comunicativos y socioculturales, que ponen el énfasis en la importancia atribuida a los elementos culturales, el destrono del TO, la concepción del fenómeno de la traducción como acto comunicativo, la importancia del destinatario y del encargo de traducción, y nos permiten así tener una visión más completa del fenómeno de la traducción. La calidad de la traducción ya no se mide solo en términos lingüísticos o textuales. Destacamos dentro de este paradigma el aporte de Christiane Nord.

Christiane Nord, una de las investigadoras más influyentes dentro del enfoque funcionalista, concibe la traducción como «the production of a functional target text maintaining a relationship with a given source text that is specified according to the intended or demanded function of the target text (translation skopos)» (Nord 1991: 28).<sup>16</sup> La funcionalidad es el criterio fundamental de la traducción y la relación entre el TM y el TO está determinada por el escopo de la traducción, que nos brinda los criterios para decidir qué elementos se conservarán y cuáles se adaptarán. Si bien Nord basa su modelo en el concepto funcional de la traducción propuesto por Vermeer y Reiss, introduce algunas matizaciones a este enfoque y propone una suerte de compromiso entre el concepto tradicional de equivalencia y la teoría funcional radical, ya que ella critica el concepto de equivalencia por no considerar los factores de la situación comunicativa (en particular, al destinatario), pero también critica el concepto funcionalista radical por no tener en cuenta al autor del TO. La funcionalidad es un criterio importante; no obstante, también lo es la relación existente entre el TO y el TM. Por ese motivo Nord establece dos principios fundamentales: la funcionalidad y la lealtad. La funcionalidad hace referencia al grado en que el TM se adecúa a su función, y la lealtad es un criterio ético, que da cuenta del compromiso del traductor con el TO y con la situación del TM y de su responsabilidad con el emisor del TO y el receptor del TM. En resumen, en cuanto a los criterios de calidad o aceptabilidad de la traducción, para Nord, el TM debe cumplir con los criterios de funcionalidad y también de lealtad hacia todos los participantes del proceso comunicativo. En relación con la evaluación de la calidad del TM, Nord no se muestra partidaria del análisis de errores: «I would like to stress the view that it is the text as a whole whose function(s) and effect(s) must be regarded as the crucial criteria for translation criticism» (1991: 166).<sup>17</sup> Para Nord, la

---

<sup>16</sup> «La traducción implica la producción de un TM funcional que mantiene una relación con un TO determinado, la cual se especifica según la función pretendida o requerida del TM (escopo de la traducción)».

<sup>17</sup> «Quisiera resaltar que son las funciones y los efectos del texto en su totalidad los que deben considerarse como el criterio crucial para la crítica de la traducción».

evaluación con fines pedagógicos debe incorporar tanto el análisis del proceso de traducción y los aspectos que lo determinan (el escopo de la traducción y las instrucciones de traducción) como la evaluación del TM y su funcionalidad según el propósito previsto (Nord 1991: 164).

Debemos destacar la importancia de esta propuesta dentro de la traductología porque, junto con todos los aportes funcionalistas, contribuyó a destronar la noción de fidelidad al TO y a incorporar la idea de que la traducción y el original son textos independientes, enfatizando la importancia del destinatario y de la función del TM, lo que nos ha permitido desentrañar la verdadera naturaleza de la traducción. En su propuesta, al introducir el concepto de lealtad, Nord limita de alguna manera la supremacía del criterio de la función de la traducción, sosteniendo que el TM tiene que ser no solo funcional sino también leal hacia todos los participantes del proceso comunicativo. Y con ello contribuye también a los criterios de calidad del TM, pues la traducción ya no se evalúa solo en el plano lingüístico o textual.

#### 2.1.1.4 Enfoques cognitivos

En cuanto a los enfoques cognitivos, aquellos que se concentran en el estudio de los procesos mentales que efectúa el traductor, presentamos la propuesta de Durieux, no solo por ser representativa de esta corriente sino por considerarla útil para nuestros fines pedagógicos.

Si bien es cierto que este enfoque al centrarse en el proceso traductor no nos deja muchas aportaciones enfocadas en la traducción como producto, su contribución más significativa es la idea de fidelidad al sentido del TO, de modo que bien podríamos decir que para el enfoque cognitivo los criterios de calidad se reducen a reproducir el sentido del TO en el TM. Sin embargo, Durieux en su presentación va un paso más allá y, además de reconocer como requisito fundamental de la calidad la conservación del sentido, agrega otras pautas.

Christine Durieux (1988), en una conferencia realizada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, presentó una propuesta que tituló «Qué es una buena traducción». Allí la autora señala cinco criterios para definir la calidad de la traducción. Como primer criterio, Durieux nos indica que «una buena traducción es, sin lugar a dudas, una traducción fiel a la información», haciendo alusión al contenido informativo del texto y no a la estructura de la LF. El segundo criterio consiste en «la corrección de la lengua a la que se traduce». El tercer criterio «implica la consideración de lo subyacente y el aporte de todos los complementos cognitivos»; la autora se refiere aquí

a los conocimientos extralingüísticos, sean temáticos o culturales, que el traductor deberá movilizar para reestructurar el conjunto de la situación y elaborar un texto que evidencie la dinámica del discurso. Según Durieux, si se satisfacen estos tres criterios, se puede hablar de «una traducción posible». Sin embargo, agrega, hay muchas formas de expresar un mismo mensaje y, entre las diversas traducciones «posibles», habrá algunas preferibles a otras. Es así que la autora agrega dos criterios de calidad más: «el cuarto criterio es la riqueza idiomática de la lengua meta [...] que debe ir a la par con el registro de lengua pertinente» y «el último criterio sería que una buena traducción es aquella que resulta adecuada al destinatario» ya que «un texto no se traduce en forma absoluta, sino para una función precisa».

Ubicamos esta propuesta dentro de los enfoques cognitivos, ya que se basa en el Modelo Interpretativo creado por Danica Seleskovitch. Aunque este modelo ha recibido muchas críticas y, luego de la década de 1980, ha ido perdiendo espacio en las referencias bibliográficas del área, creemos que, para un contexto didáctico, estos criterios pueden resultar de utilidad, en tanto buscan sensibilizar al futuro traductor sobre su propia práctica antes que determinar la calidad de la traducción en función de la gravedad o cantidad de los errores cometidos. Asimismo, como señalábamos antes, uno de los aportes más significativos de este enfoque es la importancia atribuida al respeto por el sentido del TO. Por otro lado, creemos que un enfoque cognitivo, que incluye además los factores contextuales (las cuestiones culturales y pragmáticas que intervienen en el acto de la comunicación interlingüística quedan recogidas en este modelo en la noción de bagaje cognitivo) y atiende a la función de la traducción, resulta más apropiado para dar cuenta de la calidad de la traducción en un contexto pedagógico que los enfoques puramente lingüísticos o textuales.

#### 2.1.1.5 Una visión de la traducción profesional

Según Daniel Gouadec (2007: 6), «the effectiveness of the communication process is the ultimate test of quality in a translation, not the ways and means used to express the message»;<sup>18</sup> por consiguiente, una traducción profesional de calidad debe ser:

- ✓ Precisa: El contenido de la traducción debe ser fiel a los hechos de la realidad y a la interpretación de tales hechos, ajustándose al tema o la disciplina en cuestión. Idealmente, la traducción no debería contener ningún error técnico,

---

<sup>18</sup> «La prueba máxima de la calidad de la traducción es alcanzar la efectividad en el proceso de comunicación, pues no son la forma ni los medios utilizados para expresar el mensaje los aspectos que determinan la calidad de la traducción».

fáctico ni semántico. No obstante, aclara el autor, rara vez se alcanza la traducción sin errores, aunque sostiene que todo traductor que se precie de tal debe tender al ideal de lograr una traducción sin errores o, al menos, proponerse como regla realizar una traducción precisa.

- ✓ Relevante: el mensaje debe ser significativo en la LM y la cultura meta, incluso cuando los conceptos o sus interpretaciones puedan variar de una cultura a otra.
- ✓ Accesible: toda persona que utilice la traducción debe poder entender la información y el mensaje que transmite. Esta condición puede implicar que sea necesario adaptar tanto el contenido como el registro según el destinatario. Como cualquier otro medio de comunicación, la traducción debe ser legible, coherente, lógica y debe estar bien escrita.
- ✓ Efectiva y ergonómica: el TM debe comunicar un mensaje y asegurarse de que el mensaje cumple con su propósito inicial.
- ✓ Compatible con las limitaciones de:
  - normas lingüísticas y culturales de la comunidad meta
  - reglamentaciones y leyes (el traductor deberá tener en cuenta las normas específicas de cada país)
  - terminología técnica
  - limitaciones físicas (por ejemplo, en el caso de que existan restricciones de espacio)
- ✓ Compatible con los intereses del cliente

Gouadec finaliza sus consideraciones sobre la calidad de la traducción profesional indicando que, para lograr una traducción aceptable y efectiva, el traductor deberá tener en cuenta el contexto cultural; el sistema de valores del destinatario; la forma más efectiva de presentar la información y organizar los contenidos para cumplir con el objetivo deseado; las convenciones retóricas y estilísticas de la cultura meta; y la terminología y fraseologías adecuadas.

#### **2.1.1.6 Aportes de la didáctica de la traducción**

Desde los aportes que nos llegan de la didáctica de la traducción, recogemos la propuesta de Hurtado Albir. Para llegar a la concepción de calidad que presenta la autora, partimos de su definición de los «rasgos definitorios de la traducción» y los «principios básicos» que la rigen (Hurtado Albir 2013: 31-37). Los principios básicos enunciados son:

- La primacía de la comunicación y la adecuación a la lengua de llegada
- La actualización textual: el sentido
- La intervención del contexto (lingüístico, textual, situacional y sociohistórico)
- Los aspectos culturales y el destinatario de la traducción
- La importancia de la adscripción textual y de la finalidad de la traducción
- La traducción como proceso mental

Mediante estos rasgos definitorios que caracterizan a la traducción según la autora, podemos inferir que su visión de la calidad da cuenta de la complejidad de la naturaleza de la traducción, a la vez que incorpora las principales aportaciones traductológicas. Para Hurtado Albir, una buena traducción debe ser fiel al sentido del TO; adecuarse a sus destinatarios; ajustarse a las convenciones de la LM y a las convenciones de su género textual; cumplir con su función prevista en la cultura meta; y adaptarse a la cultura meta.

Consideramos que esta propuesta, que está en línea con la de Durieux, es en realidad superadora de la anterior, si bien ambos aportes nos resultan interesantes a la luz de la práctica pedagógica.

Para finalizar, insistimos en que, en un entorno pedagógico, no es lo más adecuado adscribir a posturas que determinan la calidad de la traducción basándose exclusivamente en el error, y que es absolutamente necesario concienciar al futuro traductor sobre su propia práctica. En última instancia, en un curso de traducción, la calidad del trabajo del estudiante deberá evaluarse a la luz de los objetivos planteados para el curso en cuestión.

### **2.1.2 El error en traducción**

Íntimamente relacionada con los criterios de calidad podemos mencionar la noción de error en traducción, la cual también nos remite, sin lugar a dudas, a la cuestión de la evaluación de traducciones.

Tradicionalmente, las evaluaciones se basaban en una comparación lingüística del TO y el TM, asumiendo una concepción purista de la lengua que se apoyaba en la norma y pasaba por alto el proceso comunicativo que implica la traducción. No cabe duda de que la mayor crítica que se puede hacer a un enfoque de esta naturaleza es el hecho de que se plantea la evaluación de la calidad de las traducciones como una comparación entre dos sistemas lingüísticos que reduce el error al nivel de la palabra

más que al nivel textual y que no tiene en cuenta los factores pragmáticos ni funcionales como tampoco la relatividad del error.

Aunque muchos autores utilizan el término «error», algunos prefieren emplear otros rótulos como «falta» o «inadecuación», y también se manifiestan respecto del grado de severidad del error distinguiendo los errores graves de los leves.

Las categorías más comunes para definir errores de traducción corresponden, por un lado, a las faltas relacionadas con la transmisión del sentido del TO (falso sentido, sinsentido, contrasentido, omisión, adición, sobretraducción, subtraducción, etc.) y, por otro lado, a los errores relacionados con la LM (puntuación, ortografía, gramática, etc.). Esta distinción está bastante extendida pues se relaciona con las dos fases principales del proceso de traducción (comprensión y reexpresión). Si bien es cierto que en algunos círculos académicos se siguen utilizando tipologías de error basadas en las categorías lingüísticas tradicionales, muchos investigadores han contribuido a esclarecer el concepto de error y a elaborar taxonomías de error. Seguidamente, haremos un breve repaso de las aportaciones más significativas, destacando en cada caso el aspecto que consideramos constituye la mayor contribución de cada autor.

#### *2.1.2.1 Delisle: faltas de lengua y faltas de traducción*

Para Delisle, las «faltas de lengua» aluden a los errores que aparecen en el TM y que se relacionan con un desconocimiento de la LM por parte del traductor y revelan, por lo tanto, un dominio insuficiente de la LM y de las técnicas de redacción; se incluye en esta categoría la ambigüedad (no deliberada), el barbarismo, la formulación incomprensible, el equívoco (no deliberado), la impropiedad, el pleonismo, la repetición (abusiva), el solecismo y el zeugma. Por otro lado, el autor considera que las «faltas de traducción» son aquellos errores que aparecen en el TM y que proceden de una interpretación errónea de un segmento del TO o de una falta de metodología o de la mala aplicación de los procedimientos de traducción, y revelan un dominio insuficiente o desconocimiento de las técnicas de traducción. Las faltas de traducción dan por resultado un falso sentido, un contrasentido o un sinsentido. Delisle incluye en esta clasificación la adición, el anglicismo, el contrasentido, el falso amigo, el falso sentido, la hipertraducción, la interferencia, el sinsentido, la omisión, la paráfrasis, la subtraducción, la sobretraducción y la traducción libre. Las definiciones que propone el autor para estas categorías (que son las que más nos interesan por ser las más específicas de la traducción) son las siguientes:

- ✓ **Contrasentido:** «error de traducción que consiste en atribuir a una palabra o grupo de palabras un sentido erróneo o [...] en traicionar el pensamiento del autor del TO» (Delisle 2006: 270).
- ✓ **Falso sentido:** «error de traducción debido a una mala interpretación del sentido de una palabra o un enunciado en un contexto determinado. [...] La frontera entre contrasentido y falso sentido es a veces difícil de establecer» (Delisle 2006: 270).
- ✓ **Sinsentido:** «error de traducción que consiste en dar a un segmento del TO una formulación en LT totalmente carente de sentido o absurda» (Delisle 2006: 270).
- ✓ **Adición:** «introducir de manera injustificada en el texto de llegada elementos de información superfluos o efectos estilísticos ausentes del texto de partida» (Delisle 1993: 20 citado en Hurtado Albir 2013: 291).
- ✓ **Omisión:** «no traducir de modo injustificado un elemento de sentido o un efecto estilístico del texto de partida» (Delisle 1993: 38 citado en Hurtado Albir 2013: 291).
- ✓ **Hipertraducción:** «efecto de método que consiste en elegir *sistemáticamente* entre varias posibilidades de traducción aceptables, traducción literal incluida, el giro cuya forma se aleja más de la expresión original» (Delisle 1993: 33 citado en Hurtado Albir 2013: 291).
- ✓ **Sobretraducción:** «traducir explícitamente elementos del texto de partida que la lengua de llegada mantendrá generalmente implícitos» (Delisle 1993: 46 citado en Hurtado Albir 2013: 291).
- ✓ **Subtraducción:** «no introducir en el texto de llegada las compensaciones, ampliaciones o explicitaciones que exigiría una traducción idiomática y conforme al sentido del texto de partida» (Delisle 1993: 45 citado en Hurtado Albir 2013: 291).

Si bien varios autores han criticado la propuesta de Delisle en virtud de que su tipología de errores no es explicativa, es decir, no sirve como diagnóstico de las causas, coincidimos con Hurtado Albir en que es difícil no recurrir a esta taxonomía. Dancette, por su parte, reconoce la gran aceptación de la propuesta de Delisle aunque es crítica de este aporte en tanto considera que «cabe preguntarse si [las categorías] están bien definidas y son operativas. [...] Somos conscientes que [*sic*] estas definiciones pueden resultar arbitrarias; las fronteras no son claras» (Dancette 1995: 53 citado en Hurtado Albir 2013: 292).

Por nuestra parte, creemos que la gran aceptación de estas categorías se debe a que dan cuenta de los errores cometidos en las fases fundamentales del proceso

traductor y, por eso, siguen siendo pertinentes. Sin embargo, coincidimos con Hurtado Albir (2013: 292) en que conviene restringir su empleo a la tipificación de errores, dado que, si bien estas categorías sirven para catalogar tipos de errores en la traducción en su comparación con el TO, no pueden dar cuenta de la gravedad del error.

#### ***2.1.2.2 House: errores encubiertos y errores patentes***

Según House, en su modelo original para la evaluación de traducciones (1977) que se apoya en la pragmática y en la gramática sistémico-funcional de Halliday, la esencia de la traducción es la conservación del sentido. El sentido tiene tres dimensiones importantes para la traducción: semántica, pragmática y textual. Por lo tanto, como hemos visto en el apartado sobre criterios de calidad, para House la traducción es la sustitución de un texto en la LO por un texto equivalente a nivel semántico y pragmático en la LM. Para ello, la traducción debe cumplir el principio de equivalencia funcional, es decir, conservar su vinculación con el TO y, además, con las condiciones comunicativas del receptor, de modo que el error de traducción consiste en no lograr dicha equivalencia funcional, que es lo que House denomina «error encubierto» («covertly erroneous error»). No obstante, la autora indica que el error encubierto presupone tres condiciones: que las normas socioculturales del TO sean comparables con las del TM; que en la traducción se pueden superar las diferencias entre las dos lenguas; que el TM no tiene que cumplir una función secundaria especial (por ejemplo, estar destinado a un público especial), puesto que en ese caso el TM dejaría de ser una traducción para convertirse en una versión del TO. Por otro lado, la autora señala que los errores resultado de una deficiente competencia lingüística en la LM o de la falta de equivalencia denotativa entre elementos del TO y del TM se denominarán «errores patentes» («overtly erroneous errors»). En esta categoría, entonces, la autora incluye los errores que surgen por una modificación en el sentido denotativo de los elementos del TO producto de una elección equivocada o de una combinación fallida de elementos (omisiones, adiciones y sustituciones), como así también los errores gramaticales o de transgresión de las normas de la LM (normativa, gramática, etc.).

#### ***2.1.2.3 Nord: la falta de cumplimiento de la función de la traducción***

Nord diferencia los errores de expresión en la LM de los errores propiamente dichos de traducción, e insiste en que es importante no confundir las dos categorías. El objetivo educativo del cual parte la autora es «desarrollar en los estudiantes la capacidad de producir traducciones que [...] correspondan a las necesidades de una comunicación intercultural eficaz» (Nord 1996: 91), es decir, traducciones que «funcionen», y define

su concepción del error de traducción dentro del marco del enfoque funcionalista de la traducción.

Para Nord, un error de traducción no puede definirse como una ‘desviación’ de un sistema de normas o reglas, puesto que no podemos sostener que existen normas o reglas para todos los casos posibles de traducción. «Si en el marco del concepto funcional, la finalidad del proceso traslativo se define mediante el encargo de traducción, un no cumplimiento de tal encargo, con respecto a determinados aspectos funcionales, debe considerarse como error o falta. Esto significa: una traducción dada no puede evaluarse sino con respecto a un objetivo traslativo determinado» (Nord 1996: 95). Si bien la autora señala que las violaciones de las normas léxicas y sintácticas no se deberían considerar un error de traducción puesto que contar con una acabada competencia lingüística en la LM es una condición previa a la traducción, en su clasificación de los errores agrega una tercera categoría de error (error lingüístico) dado que reconoce que no podemos esperar que los estudiantes dominen perfectamente la LM, aunque cabría añadir que ningún traductor profesional está exento de cometer un error de este tipo.

Para la autora, los errores de traducción están estrechamente relacionados con el escopo de la traducción y con los factores extratextuales e intratextuales. Basándose en estas consideraciones, las tres categorías de errores propuestas por Nord (1996: 98) son:

1. Error pragmático: se trata de los errores que «perjudican la funcionalidad» ya que no cumplen las instrucciones pragmáticas del encargo.
2. Errores culturales: se apartan de las convenciones específicas de la cultura meta.
3. Errores lingüísticos: se incluyen faltas a la normativa y la gramática de la LM.

En relación con la jerarquización de los errores, Nord establece una diferencia entre la evaluación de una traducción profesional y la evaluación en la formación de traductores. En el primer caso, según su enfoque funcionalista, los errores pragmáticos – especialmente los de la función textual– son los «más graves». En segundo lugar, la autora coloca los errores culturales, habida cuenta de que este tipo de errores no impiden la comprensión del mensaje sino simplemente la hacen más difícil. En último lugar, la autora ubica a los errores lingüísticos, aunque agrega que los fallos en la terminología técnica pueden adquirir una importancia considerable en el TM.

En un contexto didáctico, Nord señala que la importancia de los errores depende del encargo de traducción, el cual establecerá una jerarquía de funciones. Así una traducción que pretende verificar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes dará más peso a los errores lingüísticos, mientras que una evaluación destinada a controlar la competencia cultural dará mayor relevancia a los errores culturales.

Cabe resaltar que la propuesta de Nord sobre el valor de la funcionalidad en la traducción tuvo una gran aceptación y fue uno de los aportes más significativos en esta línea.

#### **2.1.2.4 Williams: la relatividad del error**

En su propuesta, Williams concluye que el contexto de la traducción cambia con cada texto y que lo que puede ser una falta leve en una ocasión puede transformarse en un error gravísimo en otra situación.

Como habíamos anticipado en el apartado dedicado a los criterios de calidad en la traducción, la taxonomía de errores propuesta por Williams distingue los errores críticos, graves y leves, tal como lo expone el autor: «defects impairing translation of the argument macrostructure will be characterized as critical; other transfer defects conventionally considered major (contresens, charabia, etc.) will be characterized as major but will be deemed not to render the translation unusable; other transfer defects will be characterized as minor» (Williams 2009: 13).<sup>19</sup>

#### **2.1.2.5 Pym: errores binarios y no binarios**

Pym presenta una novedosa clasificación de error de traducción que se basa en su definición de competencia de traducción. Según el autor, sin entrar en referencias ni vinculaciones con la lingüística, la competencia de traducción implica la unión de dos habilidades: la habilidad para generar una serie de términos viables para el TM a partir del TO, y la habilidad de seleccionar un término meta de dicha serie como reemplazo del TO para un propósito y un lector determinados. Se trata de un proceso de producción y selección de textos alternativos.

Según Pym, todos los errores de traducción tienen una característica en común: «Whatever the nature and provenance of translation errors, my working definition of translational competence implies that they should all have the same basic form: they should all involve selection from a potential TT series of more than one viable term» (Pym 1992: 282).<sup>20</sup> Esta es la característica no binaria del error. El error binario presenta una dicotomía entre una solución incorrecta y una solución correcta. La característica no binaria requiere que el TM seleccionado se pueda oponer al menos a otro TM más, que

---

<sup>19</sup> «Las inadecuaciones que afectan la estructura argumentativa del texto se caracterizarán como defectos críticos; los otros defectos de traslación convencionalmente considerados importantes (contrasentido, galimatías, etc.) se caracterizarán como defectos graves pero no se considerará que invalidan el uso de la traducción; los restantes defectos de traslación se considerarán defectos leves».

<sup>20</sup> «Cualquiera sea la naturaleza y procedencia del error de traducción, según mi definición de competencia de traducción todos los errores tienen la misma forma básica: todos suponen la selección de entre una serie de posibles traducciones que contienen más de un término viable».

también podría haber sido seleccionado, y luego se debe oponer a otras posibles respuestas incorrectas. En el caso del error binario, existe solo la posibilidad de que la respuesta sea correcta o incorrecta; en el caso del error no binario, existen por lo menos dos respuestas correctas y luego otras respuestas incorrectas.

#### *2.1.2.6 Hatim y Mason: la adecuación contextual*

La novedad de este aporte radica en la importancia asignada a los aspectos comunicativos y a la incidencia del contexto en el análisis de los errores de traducción. Los autores sostienen que los errores deben ser valorados dentro de un modelo global de procesamiento del discurso, de modo que, en esta línea, para dar cuenta de la causa de los errores debemos tener en cuenta las dimensiones comunicativa, pragmática y semiótica. La influencia que ejerce el contexto sobre la estructura y la textura del texto nos permite comprender que, aunque los errores o inadecuaciones surjan en un plano textual o contextual en particular, su efecto puede repercutir en otros niveles textuales y afectar así todas las dimensiones de la textualidad. Por eso enfatizan la necesidad de relacionar los errores puntuales con los condicionamientos globales de la comunicación y de estudiar el error de traducción a la luz de las dimensiones contextuales.

En línea con este enfoque, los autores plantean la importancia de concentrarse en los desajustes entre texto y contexto (que pueden deberse a problemas de competencia textual). Así proponen una taxonomía de errores en el nivel textual («text-level errors»), que hace referencia a los fallos cuyo alcance se proyecta más allá de los límites oracionales. Proponen así las categorías de errores de registro, errores pragmáticos y errores semióticos. Por otra parte, los errores que afectan al nivel microtextual son errores que manifiestan un desajuste en el sentido denotativo o un incumplimiento de las normas de la LM. Los autores no tratan este tipo de errores por entender que se producen como consecuencia de una competencia lingüística inadecuada por parte del traductor.

Respecto del sistema de calificación que propone restar puntos por cada error cometido, opinan que, aunque se trata de un intento en pos de alcanzar un método sistemático, no es una forma que sirva para evaluar o determinar la capacidad de traducción del estudiante, particularmente porque la decisión sobre qué error es «grave» o «leve» queda a cargo del evaluador. Asimismo, añaden que la gravedad del error se suele determinar en relación con la gravedad lingüística de la falta, pero no en función de cómo se ve afectada la utilidad de la traducción según el destinatario. En esta misma línea, critican el uso del término «error», alegando que las opciones de cada traductor deberían considerarse como más o menos adecuadas para el contexto, y proponen

conservar el término «error» para la categoría de error propuesta por House como «overt errors», es decir, los fallos que producen un desfase entre el sentido denotativo del TO y el TM (omisiones, adiciones y sustituciones) y los errores de normativa y sintaxis en la LM. En todos los otros casos, se trata de juzgar la relativa aceptabilidad dentro del abanico de opciones del cual dispone el traductor, aunque la opinión que se emita nunca será absolutamente objetiva. Sin embargo, se puede alcanzar un buen grado de consenso si se evalúa la gravedad de los errores a la luz del encargo de traducción y los destinatarios.

#### *2.1.2.7 Kussmaul: el alcance del error*

Según Kussmaul, el análisis del error debe concentrarse en la función comunicativa de la palabra, frase u oración en cuestión. La distorsión del sentido tiene que afectar a todo el texto en su conjunto y al encargo de traducción y el receptor del TM. En esta línea, para evaluar una traducción no hace falta saber qué pasó en la mente del traductor o cómo se llegó al error. Simplemente podemos concentrarnos en el efecto que el error tuvo sobre el lector meta. Aunque el profesor puede tener interés en saber cómo llegó el alumno al error para poder ayudarlo a resolver el problema, ello servirá solo a los fines pedagógicos pero no a los fines evaluativos.

El autor retoma la distinción propuesta por Pym entre errores binarios y no binarios, pues considera que el enfoque no binarista es el más apropiado en tanto contempla la evaluación desde un punto de vista cualitativo y también cuantitativo. Asimismo, relaciona este enfoque con su «máxima de grado suficiente de precisión», que consiste en reproducir en el TM solo las características relevantes en un contexto determinado según la función de la traducción. Según esta concepción, no existe una única forma de evaluar y habrá que decidir en cada caso el alcance del error. Kussmaul sostiene que, en el análisis de los TM, las categorías pragmáticas de error, tales como adecuación cultural, adecuación situacional y adecuación según la tipología del texto, remiten a unidades lingüísticas mucho más extensas que las categorías tales como sentido léxico, normas gramaticales y normas ortográficas, las cuales hacen hincapié en unidades menores. Por lo tanto, podríamos pensar que los errores pragmáticos deberían considerarse más graves que los demás. Sin embargo, el autor sugiere considerar cuál es el efecto de cada error: «There is no simple and convenient way of grading. In each individual case we will have to ask ourselves: How far-reaching is the error? Does it distort the sense of a sentence, of a passage or even of the whole text? Does it inhibit or

even destroy communication?» (Kussmaul 1995: 130).<sup>21</sup> El autor propone que cada error o inadecuación del TM se califique según el efecto comunicativo que produce.

Kussmaul desglosa las categorías de evaluación en cinco tipos de «adecuación»: a) adecuación cultural, que habrá de valorarse según su efecto comunicativo; b) adecuación situacional, relacionada con el medio, el modo, la clase y actitud social, etc., y las características estilísticas del TO; c) adecuación de los actos de habla presentes en el TO; d) adecuación al significado de las palabras; e) errores lingüísticos (afectan la normativa y la gramática de la LM), que deben juzgarse en función del efecto que provocan en el receptor y en la inteligibilidad del TM.

#### *2.1.2.8 Hurtado Albir: una concepción funcional y cognitiva del error de traducción*

Hurtado Albir (2013: 302) nos propone poner de relieve tres cuestiones esenciales en torno al análisis del error en traducción. En primer lugar, situar el análisis del error en el marco textual, contextual y funcional (tal como sostienen Nord, Kussmaul, Hatim y Mason, entre otros). En segundo lugar, elaborar una tipificación de errores que establezca categorías que nos proporcionen un metalenguaje sobre el error y que arrojen luz sobre la naturaleza del error traductor. Finalmente, sugiere considerar el carácter cognitivo del error, pues si bien los errores se manifiestan en el resultado, remiten a desaciertos ocurridos durante el desarrollo del proceso traductor y a deficiencias en la competencia del traductor (sus conocimientos lingüísticos, extralingüísticos, etc.).

En relación con la primera cuestión, Hurtado propone valorar el error en el contexto traductor en que se produce, poniendo de relieve la finalidad de la traducción y el método elegido, la incidencia del error en el conjunto del texto y el efecto del error. En esta línea, la gravedad del error debe considerarse teniendo en cuenta la importancia del error en relación con el TO completo (si afecta una idea clave o una idea secundaria); la importancia respecto de la coherencia y cohesión del TM; el grado de desviación del sentido en relación con el TO; la importancia en relación con el nivel comunicativo del TM (transgresión de convenciones del género textual, etc.) según la finalidad del texto; el impacto del error, es decir, las consecuencias negativas en cuanto a la finalidad de la traducción. Todo ello considerando el tipo y la modalidad de traducción; la direccionalidad de la traducción (directa o inversa); la finalidad de la traducción y el método elegido; y el contexto socio-histórico en que se efectúa la traducción.

---

<sup>21</sup> «No hay una forma simple y conveniente de calificar. En cada caso en particular, tendremos que preguntarnos: ¿cuál es el alcance del error? ¿Distorsiona el sentido de la oración, del párrafo o del texto entero? ¿Obstaculiza o incluso veda la comunicación?».

En cuanto a la segunda consideración, la tipificación de los errores, Martínez Melis y Hurtado Albir (2001) sostienen que hay que considerar:

1. La diferencia entre los errores relacionados con el TO (errores de traducción o errores de sentido) y los errores relacionados con el TM (normativa, gramática, etc.).
2. La diferencia entre errores funcionales y errores absolutos. «El error funcional, de tipo pragmático, está vinculado a la transgresión de ciertos aspectos funcionales [...] El error absoluto, en cambio, es independiente de una tarea traductora específica y supone una transgresión injustificada de las reglas culturales lingüísticas o de uso de la lengua de llegada» (Hurtado Albir 2013: 305).
3. La diferencia entre errores apreciables en el resultado de la traducción y errores cometidos durante el desarrollo del proceso.

Desde esta perspectiva funcionalista, entonces, la taxonomía propuesta por la autora es la siguiente:

1. Inadecuaciones que afectan a la comprensión del TO:
  - a. falso sentido
  - b. sinsentido
  - c. no mismo sentido
  - d. adición
  - e. supresión
  - f. referencia extralingüística mal solucionada
  - g. inadecuación de variación lingüística (tono, dialectos, idiolecto, etc.)
2. Inadecuaciones que afectan a la expresión en la LM:
  - a. ortografía y puntuación
  - b. gramática
  - c. léxico
  - d. aspectos textuales (coherencia, progresión temática, elementos de referencia, conectores)
  - e. redacción (formulación defectuosa o poco clara, falta de riqueza expresiva, pleonasmos, etc.)
3. Inadecuaciones pragmáticas, que no se ajustan a la finalidad de la traducción (relacionadas con el encargo, el destinatario, etc.), el método elegido, el género textual y sus convenciones, etc.

Cabría acotar que la autora no incluye las categorías de sobretraducción y subtraducción (como las define Delisle) por ser errores que se relacionan con el mal uso de la LM y afectan la redacción de la traducción; en cuanto a la hipertraducción, al definir una elección entre soluciones aceptables, tampoco es una categoría de error para la autora.

Hurtado Albir sostiene que la designación del tipo de error puede generar un entrecruzamiento de categorías, dado que un mismo error puede ser de redacción y producir un sinsentido, por ejemplo. Al mismo tiempo, la autora aconseja utilizar las técnicas de traducción para identificar errores; así, se pueden producir transposiciones erróneas, modulaciones incorrectas, etc.

En cuanto al carácter cognitivo del error, Hurtado sostiene que el análisis del error no puede desvincularse de los mecanismos cognitivos del proceso traductor, pues estos mecanismos son los que dan cuenta de las causas del error. Al mismo tiempo, cabría acotar que el análisis del error está estrechamente ligado a los mecanismos de resolución de problemas de traducción, las subcompetencias que conforman la competencia traductora y el desarrollo del proceso traductor. La diversidad de problemas de traducción que presenta un texto requiere del traductor la puesta en marcha de mecanismos de resolución de problemas, sostiene Hurtado (2013: 307), que «exigen el desarrollo de un proceso traductor determinado que depende a su vez de la movilización de la competencia traductora de cada individuo. Así, la presencia de errores implica deficiencias en alguna subcompetencia o un mal desarrollo del proceso traductor».

En relación con las competencias del traductor, el error puede deberse a: a) falta de conocimientos lingüísticos o extralingüísticos (competencia lingüística o extralingüística); b) falta de aplicación de los principios que rigen el proceso traductor (competencia de transferencia); c) falta de aplicación de estrategias para resolver problemas (competencia estratégica); d) deficiencias en el uso de la documentación o de las herramientas informáticas (competencia instrumental).

Respecto del proceso traductor, se pueden cometer fallos en cualquiera de las fases del proceso: errores de comprensión, falta de desverbalización o errores en la reexpresión. A la vez, el traductor puede elaborar presuposiciones erróneas o no aplicar estrategias necesarias para resolver un problema de traducción. Todos estos desaciertos son la causa del error y se perciben en el resultado de la traducción.

## Conclusiones sobre el error en traducción

En primer lugar, reivindicamos la distinción que establece Delisle entre los errores de lengua y de traducción, pues como decíamos se vinculan con las dos fases fundamentales del proceso traductor: los errores de lengua se relacionan con la fase de reexpresión y se evidencian en el TM, mientras que los errores de traducción se relacionan con la fase de comprensión y el TO.

Asimismo, resaltamos la contribución de Nord sobre la importancia del cumplimiento de la función, y el aporte de Hatim y Mason en relación con la adecuación contextual, ya que los errores de traducción deben ser considerados dentro de un modelo global de procesamiento discursivo que atienda a las dimensiones comunicativa, pragmática y semiótica. La evaluación deberá basarse en una teoría comunicativa de la traducción.

Por otro lado, como cada texto es único y también cada traducción es única, no sería adecuado determinar la gravedad del error de antemano o según el tipo de error, sino que debemos apuntar a un sistema de evaluación que permita ponderar el error en función de su alcance, como sostiene Kussmaul, teniendo en cuenta todo el contexto de la traducción para luego decidir cuál es el peso que tuvo la inadecuación.

Por último, queremos señalar la importancia de vincular el análisis del error con los mecanismos cognitivos, como sostiene Hurtado, cuando se trata fundamentalmente de explicar las causas del error o de aplicar la evaluación en un contexto académico, en especial, en el caso de la evaluación formativa.

### 2.1.3 Criterios y procedimientos de evaluación. Instrumentos de evaluación.

En principio, debemos distinguir la evaluación analítica de la evaluación holística. Con los métodos basados en el análisis de errores, la evaluación se realiza mediante un estudio de los diferentes tipos de errores cometidos en la traducción y luego los errores se clasifican según un baremo determinado. Hay baremos que proponen asignar puntos negativos por cada error y descontar la sumatoria de puntos negativos del total asignado al ejercicio de traducción. Otras propuestas determinan puntos negativos por los errores y puntos positivos por los aciertos. Algunos métodos analíticos son invariables porque establecen una ponderación fija según el tipo de error o según la gravedad del error. Otros métodos son variables, en tanto permiten que el evaluador determine (según un rango de penalización) cuál sería la gravedad del error.

Los baremos son instrumentos clave para la evaluación de traducciones, en particular cuando se evalúa el producto. No obstante, como señalan Martínez Melis y Hurtado Albir (2001: 284), es necesario establecer una distinción entre los baremos de

corrección y los baremos de calificación. Los baremos de corrección consignan y especifican los tipos de error y su objetivo es determinar los elementos que serán tenidos en cuenta durante la corrección; en un contexto académico resultan útiles porque permiten al estudiante tomar conciencia de los errores que comete y, por lo tanto, son importantes como instrumentos para la evaluación formativa. Los baremos de calificación, además de estipular una taxonomía de errores, determinan un valor para cada error, por lo cual son útiles para calificar y, en consecuencia, son indispensables para la evaluación sumativa.

Los métodos holísticos, por otra parte, proponen realizar una apreciación global del TM, y suelen utilizar escalas que describen diferentes grados de competencia traductora. Algunos sistemas holísticos parten de la concepción de que la competencia traductora es indivisible y presentan una única escala global; otros desglosan la competencia traductora en varias subcompetencias (transmisión del sentido, expresión en la LM, etc.) y proponen evaluar cada subcompetencia.

Sin embargo, tal como sostiene Waddington (1999: 234), a pesar de las diferencias evidentes entre los métodos analíticos y los holísticos, es más preciso definirlos como dos extremos de un continuo que presentarlos como una dicotomía. Aunque los métodos analíticos se ocupan de la evaluación según un análisis de errores puntuales y los métodos holísticos proponen realizar una apreciación integral, ambos sistemas deben basarse en unos criterios de calidad, que no tienen por qué diferir en uno y otro caso. Incluso, existen métodos que se sitúan en una posición intermedia, como los que combinan el análisis de errores con un juicio global.

## Métodos analíticos y holísticos reseñados

### 2.1.3.1 *Gouadec: evaluación de la traducción profesional*

En el artículo «Quality in Translation» (2010), Daniel Gouadec presenta un modelo de gestión de la calidad que permite derivar criterios de calidad aplicables al ejercicio de la traducción profesional. No obstante, aclara que ese mismo modelo puede aplicarse con matizaciones en la formación de futuros traductores: «trainees should be subjected to the same kind of assessment as professionals. [...] If the fact of assessing students along the same lines as professionals seems too hard on the students, there is plenty of room for a system that would work by thresholds and tolerances» (Gouadec 2010: 274-275).<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> «El aprendiz debe someterse al mismo tipo de evaluación que el profesional. Si el hecho de evaluar a los estudiantes con los mismos criterios que a los profesionales resulta muy exigente para los estudiantes, siempre hay lugar para elaborar un sistema que funcione con niveles de tolerancia».

El autor sostiene que, según su grado de acabado, la traducción puede considerarse:

- a) «as translated»: un TM borrador, es decir, una versión que no fue revisada todavía;
- b) «fair average quality»: una traducción correcta, de fácil y agradable lectura;
- c) «top quality»: una traducción fluida, efectiva, de fácil lectura y ergonómica.<sup>23</sup>

De esta categorización, se desprende la escala de grados que presenta el autor para definir los tipos de traducción: 1) borrador («rough-cut»); 2) lista para entregar («fit-for-delivery») (aunque requiere algún tipo de edición); 3) lista para publicar («fit-for-broadcast translation») (precisa, efectiva, adecuada).

A la hora de caracterizar los grados, es necesario tener en cuenta cuatro dimensiones:

- dimensión lingüística, estilística, retórica y comunicativa
- dimensión fáctica, técnica, semántica y cultural
- dimensión funcional y ergonómica
- dimensión de la concordancia del TM con un TO, luego de haber pasado el filtro de la adaptación según la situación, los aspectos culturales o el público receptor.

Según el autor, se podría incluir una sub-dimensión a la concordancia, aunque probablemente esta sub-dimensión esté íntimamente relacionada con las cuatro dimensiones, o incluso sea una dimensión prioritaria. Se trata del tipo y la modalidad de la traducción definidos en términos de la adaptación del contenido y la forma según las necesidades específicas del usuario o las limitaciones de la situación. Dice Gouadec que esta sub-dimensión debería ser considerada como un indicador básico de la calidad pues si el tipo y la modalidad de la traducción no se ajustan, la calidad corre peligro, ya que una «buena» traducción no necesariamente es la traducción «apropiada» para la situación.

Entonces, la caracterización de cada grado responderá a una combinación de los elementos que componen las cuatro dimensiones. Así, una traducción «lista para entregar» deberá cumplir con una serie de criterios lingüísticos, estilísticos y retóricos (debe ser fluida en su redacción), con una serie de criterios fácticos, técnicos y semánticos (debe ser veraz, precisa, ajustándose a las cuestiones culturales y técnicas relevantes) y con una serie de criterios funcionales; en cuanto al componente traslativo, en este grado, se asume que la traducción no puede contener errores. De ahí que se deberá determinar qué dimensión se ve comprometida en cada grado y cuál es el nivel

---

<sup>23</sup> Gouadec entiende por «ergonómica» una traducción en la cual tanto el contenido como la forma resultan adecuados en dos sentidos: por un lado, el traductor ha «mejorado el original» y, por el otro, ha adaptado la forma y el contenido según el público receptor de acuerdo con el contexto lingüístico y cultural del receptor, y el uso que se le dará a la traducción.

de calidad requerido para cada dimensión según el grado. Gouadec sugiere definir tres niveles para cada dimensión: aceptable, bueno, excelente; que podrían enunciarse también como correcto, fluido y eficiente. De este modo, la combinación del nivel de calidad asignado a cada dimensión serviría para definir los grados de calidad. Por ejemplo, en el caso de una traducción «lista para publicar», se debería exigir un nivel «excelente» en todas sus dimensiones, pero una traducción «borrador» podría ser «aceptable» en algunas dimensiones y «buena» en otras, y podría no ser necesario que alcanzara un nivel «excelente» en ninguna dimensión. Al superponer los niveles de calidad a las dimensiones de calidad, los grados de calidad pasan a tener una justificación desde un punto de vista profesional.

A modo de ejemplo, y para graficar la propuesta del autor, proponemos una posible escala holística de calidad:

<b>Dimensiones</b> <b>Grados</b>	<i>Lingüística - estilística - retórica - comunicativa</i>	<i>Fáctica - técnica - semántica - cultural</i>	<i>Funcional - ergonómica</i>	<i>Congruencia</i>
<i>Borrador</i>	aceptable: √ buena: excelente:	aceptable: buena: √ excelente:	aceptable: √ buena: excelente:	aceptable: buena: √ excelente:
<i>Lista para entregar</i>	aceptable: buena: √ excelente:	aceptable: buena: √ excelente:	aceptable: buena: excelente: √	aceptable: buena: excelente: √
<i>Lista para publicar</i>	aceptable: buena: excelente: √	aceptable: buena: excelente: √	aceptable: buena: excelente: √	aceptable: buena: excelente: √

**Tabla 1: Escala de calidad de Gouadec**

Los procedimientos de control de calidad en los servicios de traducción junto a la escala de calidad conforman un modelo de calidad, definen un plan de calidad y sirven de base para todos los tipos de control de calidad y evaluación de la calidad, sostiene el autor.

Consideramos importante incluir la propuesta de Gouadec ya que, si bien no creemos que sea sumamente rica para un entorno pedagógico, es uno de los pocos estudiosos que se han ocupado con detenimiento de la evaluación de traducciones, la definición de criterios de calidad y la elaboración de métodos de corrección. La escala propuesta por Gouadec nos parece interesante para aplicar en la valoración de una traducción profesional, pero consideramos que para evaluar el trabajo de un estudiante resulta más enriquecedor trabajar con un método de corrección más minucioso, que

permita discriminar matices entre los estudiantes, especialmente, en las primeras etapas de la formación cuando el discente necesita un análisis detallado de sus fallos para poder aprovechar la corrección como una instancia de aprendizaje también.

### *2.1.3.2 House: el análisis textual aplicado a la evaluación de traducciones*

House propone un modelo de análisis textual para comparar el texto y su traducción, y para evaluar de modo argumentado el grado de coincidencia entre ambos. El modelo propuesto por House en 1977 se basa en teorías pragmáticas del uso de la lengua, y ofrece un análisis de las particularidades lingüísticas y discursivas como también situacionales y culturales del TO y del TM, una comparación de los dos textos y la evaluación resultante del grado de coincidencia entre los dos textos. Asimismo, el modelo de evaluación de la calidad de House se basa en la equivalencia funcional pues, como ya hemos dicho, la autora manifiesta que el TM debe ser semántica y pragmáticamente equivalente al TO. Para House, la función del texto hace referencia a la aplicación o el uso que tiene el texto en el contexto situacional, y sostiene que para definir la función del texto es necesario caracterizar su «perfil textual», el cual surge del análisis lingüístico-pragmático del texto en su contexto de situación. Para analizar el contexto de situación, House desglosa la noción de «situación» en «dimensiones situacionales»: la dimensión del usuario y la dimensión del uso lingüístico. La dimensión del usuario, por un lado, incluye las categorías de origen geográfico, clase social y época. Por otro lado, la dimensión del uso abarca el medio (simple o complejo), la participación (simple o compleja), la relación social (entre el emisor y el receptor, que puede ser simétrica o asimétrica), la actitud social (el grado de distancia o proximidad social, que da lugar a los distintos grados de formalidad) y el área o «province» (refleja la actividad profesional). El análisis situacional se realiza basándose en estas dimensiones y las correlaciones léxicas, sintácticas y textuales nos permiten trazar el perfil textual del TO, a la vez que da cuenta de su función, que es un criterio básico para el análisis de la traducción. El grado de coincidencia de la función del TM con la función del TO da cuenta del grado de adecuación de la traducción.

Según el perfil textual del TO, el traductor optará por aplicar uno de los dos tipos de traducción concebidos por House: «traducción encubierta» (mantiene la misma función textual y funciona como un texto original en la cultura meta) o «traducción patente» (da como resultado un texto que no se considera original en la cultura meta). Luego House modifica su criterio original de la calidad de la traducción y sostiene que solo en el caso de las traducciones encubiertas es posible lograr una equivalencia

funcional. En el caso de las traducciones patentes es imposible lograr una total equivalencia funcional dado el carácter casi «sacrosanto» del TO.

El funcionamiento del modelo se concreta con un análisis de cada una de las características situacionales en el nivel sintáctico, léxico y textual. La primera tarea consiste en realizar un análisis detallado del TO, puesto que, como hemos dicho, para la evaluación se requiere comparar el TM con el TO que es el que determina la norma según la cual se juzga la aceptabilidad del TM. En su modelo, House distingue tres aspectos textuales: la estructura tema-remata; la coordinación entre cláusulas, es decir, las relaciones lógicas del texto; y las relaciones icónicas o paralelismo estructural.

House sostiene que si para considerar aceptable el TM, este debe cumplir con el requisito de ajustarse a las dimensiones situacionales para que exista una coincidencia funcional entre el TM y el TO, entonces, toda discrepancia entre las dimensiones de los dos textos se considerará un error. Como ya hemos visto, este tipo de error recibe el rótulo de «error encubierto», mientras que los errores que denotan falta de coincidencia con el sentido denotativo de la LO o que atentan contra el sistema de la LM serán los «errores patentes».

La evaluación final incluye un listado de los errores patentes y encubiertos y un informe respecto de la adecuación o correspondencia de los componentes funcionales. Estos criterios objetivos incluyen un componente subjetivo, puesto que el ser humano (el evaluador) es una variable importante del proceso. De ahí que House admita que es imposible lograr la objetividad absoluta en el proceso de evaluación de traducciones.

En 1997, House revisa su modelo de evaluación y hace un nuevo aporte: repasa los distintos enfoques teóricos de la traducción y su implicación para la evaluación, incluyendo la teoría del escopo, aunque critica el hecho de que este enfoque proponga restar importancia al TO y hacer que la traducción dependa totalmente de su función. Asimismo, en esta revisión incorpora la categoría de género y recoge las denominaciones de campo, modo y tenor. A partir de esta revisión, House reivindica el enfoque lingüístico textual y sitúa su contribución en este enfoque: «In these approaches the source text, its linguistic and textual structure and its meaning potential at various levels (including the level of context of situation in a systemic framework) is seen as the most important, indeed constitutive factor in translation» (House 1997: 16).<sup>24</sup>

La insistencia de House en separar lo lingüístico de lo pragmático se debe a que la autora considera que la teoría funcionalista del escopo no es acertada. Para House, la

---

<sup>24</sup> «En estos enfoques, se considera que el texto fuente, su estructura lingüística y textual y su sentido potencial en muchos niveles (incluso en el nivel del contexto de situación en un marco sistémico) son los factores más importantes, de hecho, los factores constitutivos de la traducción».

traducción se reduce a una comparación de dos textos, y por eso la evaluación debe centrarse en el estudio de la equivalencia lingüística entre esos dos textos.

En cuanto a la utilidad del modelo de House, si bien proporciona un modelo de análisis textual que podría resultar útil y sistemático, nos aventuramos a sostener que es demasiado complejo para aplicarlo en el ámbito académico. Además, House no indica en su modelo cómo deben penalizarse las faltas de equivalencia ni cómo pasar de la descripción de la calidad a una calificación concreta.

Por otro lado, coincidimos con Hurtado (2013: 541) en que «la propuesta de House cojea al no explicitar claramente la noción de función y al no contemplar que la función de la traducción (como opinan los funcionalistas) puede variar». Según Rabadán, el punto débil de la aportación de House está en el mantenimiento de la función textual del TO en el polisistema meta.

Además, la afirmación de que las líneas guía del proyecto de traducción están determinadas únicamente por el TO invalida su modelo pues, a menos que por ‘función textual’ se entienda género literario, nada nos asegura que el TM correspondiente a ese TO vaya a ocupar la ‘misma’ posición de este en el polo meta, y aun así, ¿cómo determinar la función de un texto literario en el polo meta a partir de la que tiene en el polisistema origen? (Rabadán 1991: 72 citado en Hurtado Albir 2013: 542).

Aun suscribiendo las críticas de Hurtado y Rabadán, el aspecto más importante de la contribución de House es que demuestra que es posible sistematizar la evaluación de la calidad de la traducción y que señala cómo hacerlo a través del análisis lingüístico, aunque, como hemos señalado, su propuesta, lamentablemente, reduce la traducción a una comparación de dos textos.

### ***2.1.3.3 Nord: un modelo de análisis funcional de la traducción***

El modelo de análisis del TO y el método de evaluación del TM propuestos por Nord se apoyan en el concepto funcional de la traducción concebido por Vermeer y Reiss (1984) con el nombre de teoría del escopo. Según este enfoque, la traducción depende del propósito que debe cumplir el TM en la cultura meta. Por lo tanto, los métodos y las estrategias de traducción deben basarse en el objetivo comunicativo del TM.

Nord sostiene que el proceso de la traducción responde a un modelo circular, básicamente, a un proceso recurrente que incluye una cantidad indefinida de «bucles de

retroalimentación» que permiten volver a estadios anteriores del análisis. El primer paso de este proceso es el análisis del escopo del TM. El segundo paso consiste en el análisis del TO, que se divide en dos partes: primero, se debe obtener una idea general del TO para determinar si este es compatible con los requisitos del encargo de traducción, y luego se procede al análisis detallado y exhaustivo de todos los niveles del TO (teniendo en cuenta los factores intratextuales y extratextuales), concentrándose en los elementos que según el escopo son de particular importancia para la elaboración del TM; luego el traductor podrá determinar los elementos del TO que son relevantes para la traducción y que se adaptarán o no según resulte necesario. La estructuración final del TM es el último paso, que cierra el círculo. Si el traductor logró producir un texto funcional que se ajusta a las necesidades del iniciador de la traducción, entonces, el TM será congruente con el escopo del TM.

La autora señala ocho factores extratextuales que se deben analizar:

1. **Iniciador:** es necesario averiguar la identidad del iniciador (edad, procedencia social y geográfica, formación, posición social, relación con el tema del TO).
2. **Intención (del iniciador):** la intención afecta el contenido y la forma del TO, y dicha organización textual ya brinda cierta información previa al lector sobre la función del texto. En esta dimensión, Nord hace una diferencia entre intención, función y efecto. La intención se define desde el punto de vista del iniciador, quien desea alcanzar un propósito determinado con su texto, pero la mejor de las intenciones no necesariamente garantiza que se alcanzará el propósito, puesto que es el destinatario quien completa el acto comunicativo al recibir el texto. De ahí que la función del texto quede definida externamente antes de que el destinatario lea el texto, indica Nord, mientras que el efecto que el texto provoca en el destinatario solo puede ser posterior a la recepción del texto. En una situación ideal, existe una correspondencia exacta entre los tres factores, en tanto la intención del iniciador es la misma función que el destinatario aplica al texto y, consecuentemente, el destinatario experimenta el efecto producido por esa función.
3. **Destinatario:** si bien es uno de los factores fundamentales, en tanto es el destinatario quien completa el proceso de comunicación, la autora indica que sigue siendo un factor que se pasa por alto en la práctica de la traducción. El destinatario del TM es distinto al destinatario del TO: pertenece a una comunidad cultural y lingüística diferente. Sobre el destinatario, se debe conocer edad, sexo, formación, origen social y geográfico y su relación con el iniciador. También hay que conocer el bagaje comunicativo (conocimiento de cultura general y conocimiento de áreas especializadas).

4. Medio: se trata del vehículo de comunicación que transmite el texto a su lector. Es necesario establecer si el texto se transmite oralmente o por escrito, ya que el medio o canal de transmisión afecta no solo la condición de recepción sino la de producción. El medio determina de qué manera se presenta la información en cuanto a la organización de los argumentos, la sintaxis, la cohesión, la utilización de elementos no verbales, etc.
5. Lugar: los dos factores de lugar y tiempo conforman la situación histórica del texto. Particularmente, es importante determinar el lugar cuando existen variedades lingüísticas geográficas. En esta dimensión, debemos considerar no solo los aspectos lingüísticos sino las condiciones culturales y políticas.
6. Tiempo: se refiere al momento de la realización. Esta dimensión es importante porque todas las lenguas sufren cambios continuamente.
7. Motivo: esta dimensión se ocupa no solo de la razón por la cual se elaboró el texto sino de la ocasión para la cual fue elaborado.
8. Función textual: Nord menciona cuatro funciones básicas (referencial, expresiva, operativa y fática). Las relaciones pragmáticas entre el iniciador, el destinatario, el medio y el motivo ofrecen al traductor ciertas señales sobre la función, que serán confirmadas o rechazadas con el análisis de las características intratextuales.

A la vez, la autora señala otros ocho factores intratextuales que se deberán analizar:

1. Tema (*subject matter*).
2. Contenido: se trata de la referencia del texto a los objetos y fenómenos de la realidad extralingüística, que pueden ser ficticios o reales, indica Nord. El punto de partida del análisis del contenido es la información que se halla en los elementos textuales relacionados en la estructura patente del texto por los conectores, ya sea conectores lógicos, relaciones tema-remata, etc. Por ejemplo, se analizan los medios de cohesión, como anáfora, catáfora, substitución, repetición, paráfrasis, etc.
3. Presuposiciones: Nord se refiere aquí a lo que denomina «presuposición pragmática», es decir, a los conocimientos que el autor implícitamente asume que forman parte del bagaje cultural y cognoscitivo del lector: «presuppositions comprise all the information that the sender expects (= presupposes) to be part of the recipient's 'horizon'» (Nord 1991: 96).<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> «Las presuposiciones incluyen toda la información que el emisor espera (presupone) que sea parte del 'horizonte' del receptor».

4. Composición del texto o estructura textual: la autora distingue tres niveles: el nivel superior, que corresponde a la metacomunicación, la macroestructura y la microestructura.
5. Elementos no verbales: se incluye aquí el análisis de los elementos paralingüísticos.
6. Léxico: la elección de las opciones léxicas en un texto está determinada por factores extratextuales y también intratextuales. Así, las dimensiones del tema y el contenido, por ejemplo, determinan la elección de los elementos léxicos, mientras que las características estilísticas de los elementos léxicos reflejan los factores extratextuales de la situación en la que se utiliza el texto. A los fines del análisis textual, el traductor deberá averiguar de qué manera se reflejan los factores extratextuales en el léxico (dialectos regionales o sociales, registro, etc.); qué aspectos del léxico dan cuenta de la actitud del iniciador (connotaciones, metáforas, etc.); qué campos léxicos se incluyen en el texto (terminología, etc.); qué registro se emplea y si se evidencia un uso no frecuente de la sintaxis o morfología.
7. Estructura oracional o sintaxis: será necesario analizar la sintaxis para determinar si se utilizan oraciones simples o complejas; si las oraciones son largas o cortas; o si se apela a la hipotaxis o parataxis; cómo es el uso de los conectores, etc.
8. Rasgos suprasegmentales: se trata de todas las características de la organización del texto que trascienden las fronteras de los elementos léxicos y sintácticos, es decir, se incluye el uso de recursos como letra cursiva, negrita, subrayado, orden léxico, onomatopeyas, etc.

**Efecto:** Finalmente, Nord agrega un elemento que debe considerarse como una categoría orientada al receptor: el efecto. Esta categoría hace referencia a la relación entre el texto y sus destinatarios. El receptor recibe el contenido y la forma del texto según sus expectativas, es decir, se trata del efecto que los factores tanto intratextuales como extratextuales provocan en el destinatario. «The category of effect is therefore neither totally extratextual nor exclusively intratextual; it is an overlapping category linking the text (in the narrower sense) with its situation» (Nord 1991: 130).<sup>26</sup> El «efecto» del texto es, por lo tanto, el resultado de todo el proceso de comunicación.

---

<sup>26</sup> «La categoría de efecto, por lo tanto, no es completamente extratextual ni exclusivamente intratextual; se trata de una categoría que implica un solapamiento de factores y que relaciona el texto (en el sentido estricto) con su situación».

De todos los factores que se solapan y combinan para crear el efecto, Nord destaca tres relaciones fundamentales: entre la intención y el texto, entre el destinatario y el entorno del texto, y entre el destinatario y el estilo.

Este modelo de análisis de texto orientado a la traducción está destinado a la enseñanza de la traducción, aunque la autora sostiene que también resulta útil para la selección de material para las clases, la sistematización de los problemas y procedimientos de traducción, el control del progreso en el aprendizaje y la evaluación de la traducción.

Nord sostiene que la evaluación de traducciones en un curso universitario debe integrar el análisis del proceso de la traducción y sus factores determinantes (encargo y escopo), así como la evaluación del TM y su funcionalidad. Para Nord este análisis no es meramente de aspectos gramaticales, léxicos, estilísticos y semánticos, pues incluye también factores extratextuales tales como las dimensiones pragmáticas del destinatario, momento, lugar, etc. Nord insiste en que son las funciones y los efectos del texto en su totalidad los que deben considerarse como el criterio fundamental para la evaluación de la traducción. Por lo tanto, la crítica de la traducción no debe enfocarse en elementos aislados sino comparar dos textos completos en sus respectivas situaciones.

En cuanto a la ponderación de los fallos, Nord suma puntos positivos en lugar de restar puntos negativos. Con este fin se lleva a cabo el análisis previo de los problemas que presenta el TO para categorizarlos según se trate de un problema pragmático, un problema cultural o un problema lingüístico. Cuando se corrigen las traducciones, se otorgan puntos únicamente por los problemas resueltos: 3 por un problema pragmático, 2 por un problema cultural, 1 por un problema lingüístico y 0 por un problema no resuelto. El método de Nord requiere que el evaluador prevea de antemano todos los problemas que vayan a tener los alumnos con un determinado texto. El aspecto novedoso del acercamiento de Nord es que no se penalizan los errores sino que se reconocen los aciertos: «the examiner marks the corresponding number of points for every translation problem which has been solved satisfactorily (including varieties and repetitions of the same problem). The percentage of adequate solutions is the basis for the assessment of 'transfer competence'» (Nord 1991: 171).

Corresponde destacar que el método presentado cuenta con el respaldo de una teoría de la traducción y una teoría textual. Coincidimos con la autora en que es necesario analizar con anticipación el TO y detectar los problemas que presenta para asegurarse de estar evaluando los objetivos planteados para el curso. También compartimos la idea de que es importante destacar los aciertos.

#### 2.1.3.4 *Hatim y Mason: un modelo de competencia traductora*

Como hemos señalado en el apartado 2.1.1.2.a «Enfoques textuales y comunicativo-socioculturales», Hatim y Mason diseñan un modelo de competencia traductora en el cual se apoyan para la evaluación de la traducción, analizando de qué manera las decisiones tomadas por el traductor pueden llegar a ofrecer algún tipo de información sobre sus conocimientos y competencias.

Los autores sugieren que, antes de elaborar el examen, es necesario preparar una tabla que especifique qué competencias se desean medir en ese examen específico, y elaborar a la vez un baremo para adjudicar una ponderación determinada a cada competencia que se desea evaluar. Una consecuencia de este proceder, particularmente en la evaluación formativa, sería que no se penalizarían los fallos que no se relacionan con las competencias especificadas en la tabla para el examen en cuestión. Sin embargo, sostienen, el examen de traducción es una prueba imperfecta para medir con exactitud las capacidades del estudiante, dado que podría ser difícil determinar si la inadecuación que se evidencia en el TM se debió a una falla en el procesamiento del TO, en el procesamiento del TM o en la etapa de transferencia. En el caso de la evaluación sumativa, no obstante, no sería estrictamente necesario demostrar en qué competencia se produjo el fallo.

Los autores opinan que se puede utilizar un sistema analítico de corrección en la evaluación sumativa, pero sugieren elaborar un perfil descriptivo del nivel de excelencia que se pretende alcanzar para cada una de las competencias en el caso de la evaluación formativa. En esta línea, proponen utilizar un sistema de descriptores en una escala de cinco puntos, en la cual el 5 indicaría dominio absoluto de la competencia, mientras que el 1 indicaría ausencia total de la competencia y el 3 el nivel mínimo exigido para cada una de las competencias que se desea evaluar. La ventaja de un perfil descriptivo de este tipo es que sería más útil como retroalimentación que una simple nota numérica.

Según los autores, su propuesta pedagógica de evaluación de traducciones apunta a ofrecer un procedimiento sistemático de mayor fiabilidad, para lo cual sugieren: a) determinar de antemano el objetivo del examen, y distinguir la evaluación formativa de la sumativa; b) explicitar los criterios de evaluación; c) recurrir a herramientas útiles como la tabla de competencias (ver *supra* 2.1.1.2.a «Enfoques textuales y comunicativo-socioculturales»), un listado de las capacidades u objetivos que se evaluarán y un baremo elaborado a tal fin con descriptores para los distintos niveles de desarrollo que se pretende alcanzar en cada competencia; d) utilizar un perfil descriptivo antes que calificaciones numéricas; e) utilizar el término «error» solo para los casos de desfase entre el sentido denotativo del TO y el TM o errores de normativa en la LM.

En cuanto a la valoración del trabajo de Hatim y Mason para la evaluación de traducciones, en primer lugar, consideramos que es un modelo que puede resultar muy útil para la elaboración de objetivos de aprendizaje a partir del desglose de las competencias traductoras. Por otro lado, justamente por basarse en la evaluación de las competencias antes que en el resultado del trabajo, podría ser más adecuado para la evaluación formativa que para la evaluación sumativa. Finalmente, consideramos que sería necesario validar este modelo teórico a través de la investigación empírica para comprobar si resulta útil y fácil de implementar en un entorno académico. No obstante, creemos que su utilidad radica en ser, justamente, un buen punto de partida para la investigación empírica.

#### ***2.1.3.5 Hurtado Albir: el baremo de corrección y calificación, un método analítico***

Hurtado Albir (1995: 67 y 71-72) presenta uno de los baremos que ha logrado mayor difusión para la corrección de traducciones en el ámbito hispánico. Se trata de un baremo de corrección (estipula los tipos de errores) y calificación (establece un valor para cada error), concebido especialmente para un uso pedagógico, que desglosa los errores en cuatro categorías. El método es fácil de aplicar y, además, incluye las categorías tradicionalmente empleadas para definir los errores en la traducción, es decir, las faltas afines a la transmisión del sentido y los errores relacionados con la sintaxis y normativa de la LM. A la vez, se incluyen inadecuaciones que afectan la funcionalidad de la traducción y, no menos importante, se valoran los aciertos.

La autora señala que es necesario tener en cuenta la gravedad de la falta en función del nivel del discente, y aclara que este baremo ha sido elaborado para la evaluación en un nivel de iniciación a la traducción (traducción general) y no para la traducción especializada. Asimismo, Hurtado aconseja tener siempre presente que la gravedad de la falta depende de la importancia de esta en relación con el texto completo, aunque establece cuáles son los errores graves (marcados con un asterisco en el baremo que se reproduce a continuación) y cuáles son los errores leves (sin asterisco en el baremo reproducido). Asimismo, sugiere calcular los aciertos a partir de los problemas de traducción previstos por el docente; así, deberían valorarse positivamente todas las buenas resoluciones a los problemas de traducción planteados por el TO.

En cuanto a la penalización, la autora da libertad al profesor para decidir la valoración de los errores y los aciertos. Sugiere calificar la traducción sobre 20 puntos (aunque no aclara cuántas palabras debería tener el TO para ajustarse a ese puntaje total) y propone, a modo de ejemplo, deducir 2 puntos por un error de falso sentido y de 0,25 a 1 punto por un error de ortografía. Con esta sugerencia, la autora da cuenta de que concibe un baremo variable, según el cual el profesor puede estipular un rango de

penalización para cada tipo de error. A continuación, se reproduce el baremo elaborado por la autora.

<b>BAREMO DE CORRECCIÓN</b>
<p><b>I. Inadecuaciones que afectan la comprensión del TO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- CONTRASENTIDO* (CS)</li> <li>- desconocimiento lingüístico (CSL)</li> <li>- desconocimiento extralingüístico (temático, cultural) (CSEXT)</li> <li>- FALSO SENTIDO* (FS)</li> <li>- desconocimiento lingüístico FSL</li> <li>- desconocimiento extralingüístico FSEXT</li> <li>- SINSENTIDO* (SS)</li> <li>- incomprensible (SSa)</li> <li>- falta de claridad (SSb)</li> <li>- ADICIÓN INNECESARIA DE INFORMACIÓN* (AD)</li> <li>- SUPRESIÓN INNECESARIO DE INFORMACIÓN* (SUP)</li> <li>- ALUSIONES EXTRALINGÜÍSTICAS NO SULUCIONADAS* (EXT)</li> <li>- NO MISMO SENTIDO (NMS)</li> <li>- matiz no reproducido, exageración/reducción, concreto/abstracto, abstracto/concreto, ambigüedad, etc.</li> <li>- INADECUACIÓN DE VARIACIÓN LINGÜÍSTICA</li> <li>- inadecuación de registro lingüístico (formal/informal)* (RL)</li> <li>- inadecuación de estilo (IEST)</li> <li>- inadecuación de dialecto social (IDS)</li> <li>- inadecuación de dialecto geográfico (IDG)</li> <li>- inadecuación de dialecto temporal (IDT)</li> <li>- inadecuación de idiolecto (ID)</li> </ul>
<p><b>II. Inadecuaciones que afectan la expresión en la lengua de llegada</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ORTOGRAFÍA* y PUNTUACIÓN</li> <li>- GRAMÁTICA (morfología, sintaxis) (GR)</li> <li>- errores* (GRa)</li> <li>- usos no idiomáticos (abuso de la pasiva, de los pronombres personales sujeto, etc.) (GRb)</li> <li>- LÉXICO (LEX)</li> <li>- barbarismos*, calcos* (LEXa)</li> <li>- usos inadecuados (registro inadecuado, regionalismos, etc.) (LEXb)</li> <li>- falta de exactitud</li> <li>- TEXTUAL (TEXT)</li> <li>- incoherencia*, falta de lógica* (TEXTa)</li> <li>- mal encadenamiento discursivo, uso indebido conectores, etc. (TEXTb)</li> <li>- ESTILÍSTICA (EST)</li> <li>- formulación no idiomática (calco)*, defectuosa*, imprecisa*, poco clara (ESTa)</li> <li>- falta de eufonía, estilo «pesado»/estilo «telegráfico» (no idiomático y no presente en el original), pleonasmos, repeticiones innecesarias, estilo «pobre»: falta de riqueza expresiva, etc. (ESTb)</li> </ul>
<p><b>III. Inadecuaciones funcionales*</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- INADECUACIÓN A LA FUNCIÓN TEXTUAL PRIORITARIA DEL ORIGINAL (NFT)</li> <li>- INADECUACIÓN A LA FUNCIÓN DE LA TRADUCCIÓN (NFTR)</li> </ul>
<p><b>IV. Aciertos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buena equivalencia (BIEN)</li> <li>- Muy buena equivalencia (MUY BIEN)</li> </ul>

**Cuadro 2: Baremo de corrección de Hurtado Albir**

En un contexto pedagógico, consideramos que un rótulo más apropiado para la categoría «buena equivalencia» podría ser «buena resolución del problema de traducción», ya que lo que pretendemos evaluar en una traducción que no es profesional es cómo se resuelven los problemas que presenta el texto; además, una buena resolución de un problema sintáctico de traducción podría ser, sencillamente, dividir la oración del TO en dos oraciones en el TM, y el resultado no podría considerarse exactamente una «equivalencia» con el TO. Nos parece oportuno señalar que coincidimos en que una ponderación variable (por ejemplo, establecer un rango de penalización para cada tipo de error) permite al evaluador tener en cuenta la relatividad del error.

Este baremo ofrece una taxonomía completa y fácil de comprender para el estudiante y para el evaluador; a la vez, permite distinguir claramente cada error, lo cual facilita la tarea del evaluador y la posterior devolución para el estudiante, quien podrá aprovechar la corrección como orientación para su aprendizaje. Además, como veíamos, este baremo presenta la categoría de «aciertos», la cual resulta muy oportuna desde una perspectiva didáctica.

#### *2.1.3.6 Kussmaul: criterios generales de evaluación*

Kussmaul no presenta ningún instrumento concreto para la evaluación de traducciones; antes bien, ofrece algunas recomendaciones generales. Partiendo de la base de que los errores están íntimamente relacionados con los problemas de traducción, el autor sugiere como primer paso clasificar los fragmentos problemáticos del TO, y determinar si se trata de un problema cultural, situacional, de los actos de habla, de sentido o de normativa o gramática. A partir de allí, sugiere analizar la función de cada problema en el contexto y en relación con el propósito general de la traducción. En cuanto a la ponderación de los errores, el autor descarta las penalizaciones fijas y recomienda considerar cuál es el efecto de cada error: «in each individual case we will have to ask ourselves: how far reaching is the error?» (Kusmmaul 1995: 130).<sup>27</sup> La consideración que debe servir de guía durante la corrección será sopesar si el análisis previo del TO se vio reflejado en el TM. Como hemos visto en el apartado «Categorías de errores», Kussmaul sostiene que cada error o inadecuación del TM se califique según el efecto comunicativo que produce en el TM. Con el propósito de contrarrestar el enfoque basado en el error, el autor sugiere detectar también las soluciones positivas del estudiante. Para ello, el evaluador debería concentrarse en los fragmentos más complejos o problemáticos y valorar las buenas resoluciones.

---

<sup>27</sup> «En cada caso, tenemos que preguntarnos: ¿cuál es el alcance del error?».

### 2.1.3.7 Waddington: comprobación empírica de dos baremos

Luego de estudiar y poner a prueba mediante un experimento los métodos de corrección de Hurtado, Nord y Scheel, Waddington llega a la conclusión de que ninguna de las tres propuestas satisface algunos de los criterios que él considera indispensables a la hora de evaluar una traducción, a saber (Waddington 1999: 288):

- es necesario considerar no solo el tipo de error cometido sino también su efecto sobre el texto en su conjunto;
- es necesario evitar el «error absoluto» y contar con «un sistema abierto que pueda reflejar las condiciones externas que rodean la traducción»;
- es necesario equiparar la gravedad del error con su efecto comunicativo sobre el destinatario.

A partir de estas conclusiones, el autor se propone elaborar un método analítico variable y un método holístico y ponerlos a prueba para comprobar los resultados.

#### i. Método analítico variable

Los errores se dividen en «errores de traducción» y «errores de lengua». Por «error de traducción», el autor entiende una falta que interfiere en la transmisión del sentido del TO; desglosa esta taxonomía en adición, ambigüedad, cultura, omisión, registro y transmisión del significado. En la categoría «errores de lengua», se incluyen los errores de normativa y gramática que no afectan a la transmisión del sentido (en cuyo caso se considerarían errores de sentido aunque el resultado se evidencie en una falta gramatical); las categorías propuestas para esta taxonomía son: acuerdo,<sup>28</sup> adverbio, artículo, número,<sup>29</sup> posesión,<sup>30</sup> preposición, relativo, verbo, léxico, párrafo, puntuación, redundancia, ortografía, orden de las palabras. El autor aclara que esta es una lista abierta, ya que «puede haber errores de lengua que no encajan bien en las categorías» descritas (Waddington 1999: 297).

En cuanto a la ponderación de los errores, el autor propone penalizar con -1 los errores de lengua y con -2 los errores de traducción (salvo en el caso de «omisión», que se penaliza con -1). Con el propósito de considerar la gravedad del error con su efecto comunicativo sobre el destinatario y sobre el resto del texto, el autor propone aplicar sobre los errores de traducción una penalización según la extensión del efecto negativo: si el error de traducción tiene un efecto negativo sobre sí mismo y afecta hasta un máximo de cinco palabras, se aplica la penalización mínima (-2); si el error tiene un

---

<sup>28</sup> Entendemos que se refiere a concordancia en género o número.

<sup>29</sup> Entendemos que refiere a la distinción entre plural/singular.

<sup>30</sup> Como se estudia la traducción inversa (al inglés), el autor incluye en esta categoría todos los problemas de «possessive forms».

efecto negativo sobre más palabras, se mide el efecto contando las palabras afectadas en el TO según la siguiente tabla de penalización.

<b>Efecto negativo sobre determinadas palabras en el TO</b>	<b>Penalización</b>
1 – 5 palabras	2
6 – 20 palabras	3
21 – 40 palabras	4
41 – 60 palabras	5
61 – 80 palabras	6
81 – 100 palabras	7
100+ palabras	8
El texto	12

**Tabla 2: Penalización por efecto negativo del sistema analítico de Waddington**

Para calcular la nota, se siguen estos pasos:

1. Sumar todos los puntos negativos;
2. Según la media del número de errores por traducción, se determina un número de puntos positivos (ese valor suele oscilar entre 40 y 60). El corrector debe determinar esa cifra teniendo en cuenta las notas medias que el grupo de alumnos ha logrado con traducciones anteriores.
3. Se resta la cantidad de puntos negativos a la nota total estipulada por el evaluador y se divide el resultado para ajustarlo a una notación sobre 10 puntos (por ejemplo, si se evalúa sobre un total de 50 puntos, se divide el resultado por 5).

El autor diseñó este baremo para contrastarlo con el baremo analítico invariable, puesto que pretendía demostrar que «se puede mejorar la calidad de los métodos de corrección basados en el análisis de errores, si el análisis tiene en cuenta el posible efecto de los errores sobre el resto de la traducción» (Waddington 1999: 317). No obstante, no logró verificar su hipótesis, y llegó a la conclusión de que tanto el método invariable como el método variable son válidos, y que la distinción que él pretendía probar entre errores con efecto sobre el resto de la traducción y errores sin efecto no se confirmó empíricamente.

Valoración del método analítico variable diseñado por Waddington: En primer lugar, consideramos que el método solo es variable en función de los errores de traducción, ya que los errores de lengua siempre se penalizan con el mismo puntaje independientemente de su gravedad. En segundo lugar, creemos que el método para calcular la nota es excesivamente complejo: por un lado, obliga al evaluador a corregir todos los exámenes primero para poder establecer luego el valor sobre el cual se realizará el cálculo final, y además sugiere tener en cuenta las notas medias de traducciones anteriores del grupo de alumnos. Esta última consideración no sería

posible de aplicarse en una institución como la nuestra, donde los estudiantes tienen un plazo de 2 años para rendir el examen final de cada asignatura y, en consecuencia, nunca es un mismo grupo de estudiantes el que se presenta a rendir examen final. Finalmente, la penalización para relativizar el efecto del error también implica un procedimiento complejo (a pesar de todo el interés pedagógico que pudiera tener), pues el evaluador debe contar en cada caso a cuántas palabras afecta el error para determinar el puntaje que asignará al error y, por otro lado, no siempre será fácil determinar la extensión de palabras que se ven afectadas por determinados errores de traducción. Según nuestro criterio, la utilización de este baremo implicaría un esfuerzo adicional por parte del evaluador, incluso una vez que se hubiera familiarizado con el procedimiento.

## ii. Método holístico

Waddington se propone elaborar un método de corrección holístico, fundamentalmente, para compararlo con el sistema analítico, aunque también deseaba comprobar si se podían mejorar los resultados obtenidos con un método analítico al combinarlo con un método global.

La escala holística se desglosó en tres categorías («calidad de transmisión», «calidad de expresión» y «realización de la tarea») y en 5 niveles (con dos notas por cada nivel). Si el TM cumple parcialmente con uno de los descriptores, el evaluador puede decidir otorgarle la nota más baja para el nivel o directamente otorgarle la nota más alta del nivel inmediatamente inferior. Se eligió una formulación sencilla y alejada de la terminología especializada de la lingüística para facilitar la comprensión del evaluador.

Nivel	Calidad de transmisión	Calidad de expresión	Realización de la tarea	Nota
Nivel 5	Transmisión completa de información del TO; revisión mínima (matices) para ser profesional	Todo o casi todo se lee como un original en inglés; errores mínimos de terminología, de gramática u ortografía.	Completa	9, 10
Nivel 4	Transmisión casi completa, alguna omisión no significativa; revisión mediana para ser profesional.	Gran parte se lee como un original en inglés; algún error aislado de terminología, gramática y ortografía.	Casi completa	7, 8
Nivel 3	Transmisión de la(s) idea(s) general(es) pero con lagunas e imprecisiones; revisión a conciencia para ser profesional.	Algunos fragmentos se lee como un original en inglés, pero otros suenan a traducción; bastantes errores de terminología, gramática y ortografía.	A medias	5, 6
Nivel 2	Transmisión desvirtuada por omisiones o interpretaciones erróneas; revisión profunda para ser profesional.	Casi todo suena a traducción; múltiples errores de terminología, gramática y ortografía.	Escasa	3, 4
Nivel 1	Transmisión muy defectuosa; no valdría la pena revisar.	Manifiesta incapacidad para expresarse adecuadamente en inglés.	Nula	1, 2

Tabla 3: Escala de evaluación del método holístico de Waddington

En su experimento, el autor demostró que los métodos analíticos eran más fiables que este método holístico en tanto proporcionaron resultados más consistentes y, a diferencia de la escala holística, permitieron distinguir diferencias de matiz entre los alumnos (entre el grupo de los «mejores» y los «peores» alumnos). También se pudo demostrar que la combinación de un método holístico con un método analítico arroja mejores resultados.

Valoración de la escala holística propuesta por Waddington: Aunque sostenemos que la corrección con una escala holística puede tener cierto valor en la evaluación formativa, no consideramos que pueda ser el método más apropiado para una evaluación sumativa en un entorno académico. Creemos que, en ese caso, es necesario presentar al estudiante una devolución más detallada y completa sobre su desempeño en la prueba. Al mismo tiempo, en un examen final es absolutamente necesario discriminar matices entre los estudiantes, y ya comprobó Waddington que el método holístico no resulta útil en ese sentido. Por otro lado, tampoco estamos de acuerdo con valorar la traducción de un estudiante en términos de calidad «profesional», como propone Waddington en su método, al menos no en un nivel inicial de la formación como el que nos interesa. En esta línea, creemos que sería más conveniente redactar los descriptores en términos de la calidad esperada según el nivel del estudiante, el cumplimiento de los objetivos planteados para el curso en cuestión y la resolución de problemas de traducción.

No obstante, aunque no encontramos este baremo útil para la realidad académica, sí creemos que es un instrumento interesante para poner a prueba en un experimento y contrastar los resultados con los obtenidos con otro tipo de herramienta de evaluación.

### **Conclusiones sobre criterios e instrumentos de corrección**

Ya en el año 1977, House intenta responder a la necesidad de contar con un sistema de evaluación ofreciendo un modelo de análisis textual que, si bien procura alcanzar una evaluación objetiva y argumentada de la calidad, se basa en un análisis algo limitado, en tanto la autora no considera que la función del TM pueda prevalecer sobre la equivalencia lingüística que debe cumplirse con el TO. Aunque en 1997 revisa su modelo, la autora reivindica los fundamentos de su contribución inicial. Nord subsana este enfoque al incorporar el aspecto pragmático de la traducción desde una perspectiva funcionalista, y proporcionar un sistema exhaustivo que incluye un análisis de todos los factores tanto extratextuales como intratextuales que afectan la traducción. En esta línea, Nord destaca la importancia de la función de la traducción y del

destinatario. Se podría decir que Hatim y Mason corroboran el modelo comunicativo de Nord, ya que postulan que, para comprender el proceso de traducción, es necesario tener en cuenta todos los factores textuales y contextuales que lo rodean, y la evaluación no debe centrarse solamente en el nivel lingüístico sino abarcar el nivel pragmático en toda su complejidad. Ni House ni Hatim y Mason ofrecen un instrumento de evaluación completo (no incluyen un sistema de ponderación, por ejemplo), aunque sí contribuyen con criterios de evaluación muy acertados. Nord, por su parte, desarrolla un método de análisis y evaluación integral, en el que además especifica una taxonomía de error y ponderaciones numéricas. Empero, como hemos señalado, su propuesta no ha tenido el predicamento en el ámbito hispano que sí han tenido otras contribuciones, como la de Hurtado Albir, por ejemplo. Basándose en los trabajos pioneros de Delisle, esta autora logra ofrecer un baremo de corrección y calificación fácil de comprender y aplicar, cuya taxonomía responde a las categorías de error más difundidas en didáctica de la traducción. Creemos que se trata de un baremo con una doble utilidad: por un lado, sirve como instrumento de corrección que permite agilizar y sistematizar la tarea del evaluador; por otro lado, tiene una función didáctica ya que puede servir como elemento de orientación o *feedback* para el estudiante, que además le permite ir adquiriendo el metalenguaje adecuado y aprender a clasificar y detectar errores. Al mismo tiempo, destacamos la valoración de los aciertos, ya que además de funcionar como un aspecto motivador para el estudiante permite alcanzar una calificación final más justa. Nos parece interesante la propuesta de Waddington de complementar el baremo analítico con una apreciación holística, pues los descriptores podrían explicitar los objetivos tenidos en cuenta en el examen, lo que serviría para completar el *feedback* para el alumno. Para finalizar, queremos destacar la contribución de Waddington ya que, aunque no creemos que los baremos diseñados por el autor resulten más convenientes que otros anteriores a los suyos, estamos convencidos de que es necesario seguir investigando la cuestión de la evaluación de traducciones y comparar empíricamente distintas soluciones. Según Eyckmans *et al* (2009: 73), al parecer, la evaluación de traducciones en todo el mundo se apoya más en la práctica habitual que en la investigación empírica y, para revertir este camino, Waddington ha hecho grandes avances.

### **3. DESARROLLO DEL EXPERIMENTO**

«Investigar es ver lo que todo el mundo ya ha visto y pensar lo que nadie ha pensado todavía». Albert Szent-Györgyi

#### **3.1 Objetivo del experimento**

El objetivo principal de este experimento es comprobar empíricamente si, en la evaluación de traducciones en el ámbito académico, la aplicación de un baremo de corrección y calificación logra reducir los niveles de subjetividad que trae aparejados la corrección holística sin baremo. Como un segundo objetivo, se pretende derivar del estudio una herramienta ágil y práctica para aplicar en la evaluación de traducciones con fines pedagógicos y no profesionales. Nuestro experimento se circunscribió a la comparación de los resultados obtenidos cuando se corrige con baremo y cuando se realiza una corrección holística sin baremo, el método empleado habitualmente en la institución formadora de traductores en la cual nos desempeñamos como docentes de traducción.

##### **3.1.1 Hipótesis**

Mediante este experimento se pretende comprobar la siguiente hipótesis: «Las divergencias observadas en las calificaciones de las traducciones corregidas con baremo son significativamente menores que las observadas en las traducciones corregidas sin baremo».

#### **3.2 Fases del experimento**

1. Selección del baremo.
2. Elaboración del examen.
3. Elaboración del cuestionario para los evaluadores.
4. Administración del examen a los estudiantes de Traducción II.
5. Capacitación de los evaluadores.
6. Corrección de los exámenes y respuesta del cuestionario.
7. Análisis estadístico de los resultados.
8. Elaboración de las conclusiones.

### 3.3 Elementos de recogida de datos

#### 3.3.1 Fase 1 del experimento: Selección del baremo

El instrumento elegido para la corrección fue el baremo analítico que se utiliza en la Universidad Jaume I (UJI). La elección respondió al hecho de que se consideró que dicho baremo había sido elaborado por una especialista de reconocido prestigio en el ámbito de la didáctica de la traducción como es Amparo Hurtado Albir, y que hacía muchos años que se venía utilizando en la UJI y en otras universidades españolas y, por lo tanto, ya había sido puesto a prueba y comprobada su fiabilidad; de ahí que el tutor de este proyecto de investigación lo recomendara como instrumento para aplicar en el experimento. Además, al estudiarlo, comprobamos que no era difícil de aplicar y que la taxonomía de errores propuesta sería familiar para los profesores teniendo en cuenta que se basa en las contribuciones de Hurtado, Delisle y Hatim y Mason. Por otro lado, como hemos señalado, no es el objetivo de esta investigación determinar si el baremo utilizado es el mejor baremo disponible o si es el más apropiado para aplicar en la evaluación de estudiantes de nivel inicial, sino si la utilización del baremo permite reducir los niveles de subjetividad. En otras palabras, no interesaba a los fines de este trabajo que la nota obtenida con el baremo fuera la más justa sino que todos los evaluadores llegaran a una calificación más uniforme –independientemente de cuál fuera esta– cuando aplicaban el baremo. De comprobar la hipótesis de partida, en una etapa posterior, se podría pensar en modificar el baremo o adaptarlo a los fines deseados si ello resultaba necesario.

Otro de los aspectos que nos resultó atractivo del baremo de la UJI es que se basa en el principio de la relatividad del error, es decir, no se considera el error absoluto; antes bien se concibe la gravedad del error en función de su alcance. Así, para cada categoría de error se ofrece un rango de penalización y es el evaluador quien decide qué cantidad de puntos negativos atribuirá a cada error (por ejemplo, se pueden descontar entre 1 y 3 puntos por un error de sinsentido). Otro aspecto por destacar es la inclusión de puntos positivos por los aciertos.

Coincidimos con Waddington (1999: 392) en que un método de evaluación debe reunir tres condiciones: ser fiable, ser válido y también ser fácil de aplicar. Consideramos que el baremo de la UJI reúne las tres condiciones. De no haber elegido el baremo de la UJI, hubiéramos utilizado el propuesto por Hurtado Albir (1995: 71-72), ya que es uno de los baremos que ha tenido mayor difusión en el ámbito hispano y es de fácil aplicación.

Recordemos que, de este proyecto de investigación, se pretende derivar un instrumento que facilite y aligere la tarea de corrección. De ahí que se descartaran otros métodos de evaluación, como el Nord, por ejemplo. Por la complejidad de este modelo, habría resultado imposible capacitar a los evaluadores en el tiempo disponible para la realización de este trabajo. No dudamos de la utilidad del modelo de Nord para aplicarlo en la evaluación formativa o incluso como herramienta para la selección de los textos de examen, pero no creemos que sea un instrumento de fácil aplicación que sirva para aligerar la tarea de corrección de exámenes finales. Destacamos también que se trata de un modelo respaldado por una sólida teoría de la traducción y una teoría de análisis textual, aunque no compartimos la valoración de la gravedad del error que sugiere su autora. Por motivos similares, descartamos también el modelo de House, teniendo en cuenta que, además, la autora no propone un sistema de penalización ni método alguno para calificar las traducciones.

Como hemos señalado en el capítulo 2, en la sección «Métodos analíticos y holísticos reseñados», luego de nuestra investigación teórica, llegamos a la conclusión de que las escalas holísticas no son el método más apropiado para utilizar en la evaluación sumativa, por eso no consideramos la aplicación de ningún modelo exclusivamente holístico para nuestro estudio. Asimismo, confiamos en las conclusiones a las que arriba Waddington (1999: 370) en su estudio al indicar que, luego de comparar los métodos analíticos con los holísticos, quedó demostrada la clara superioridad de los primeros ya que exhibían más consistencia interna y, según los resultados de los análisis estadísticos, producían menos divergencias entre los correctores, casualmente el objetivo al que apuntaba nuestra investigación. Al mismo tiempo, y no menos importante a los fines de nuestro trabajo, Waddington demuestra que el método holístico aplicado en su estudio no logra discernir claramente entre los mejores y los peores alumnos; esto significa que los métodos holísticos no discriminan con exactitud las diferencias de matiz, y justamente ese era el punto que nosotros nos proponíamos investigar.

A continuación, reproducimos el baremo analítico variable utilizado para el experimento:

Baremo de corrección y calificación		
Taxonomía de errores		
0,25 - 1	NMS	<b>NO MISMO SENTIDO</b> Matiz no reproducido, ambigüedad, poca precisión, error dentro del mismo campo semántico, falta de modulación: concreto-abstracto, abstracto-concreto.
0,5 - 2	FS	<b>FALSO SENTIDO</b> No dice lo que dice el original por desconocimiento lingüístico, desconocimiento extralingüístico.
1 - 3	SS	<b>SINSENTIDO</b> Absurdo, incoherente, incomprensible.
1 - 3	CS	<b>CONTRASENTIDO</b> Dice lo contrario de lo que dice el original por desconocimiento lingüístico, desconocimiento extralingüístico.
0,25 - 1	TIP	<b>TIPOGRÁFICO</b> Signos de puntuación; uso de negritas, bastardillas; errores de impresión.
0,25 - 1	ORT	<b>ORTOGRÁFICO</b> Faltas de ortografía.
0,25 - 1	LEX	<b>LÉXICO</b> Barbarismos, calcos, usos inadecuados y poco precisos, elección de léxico erróneo.
0,5 - 2	GR	<b>GRAMÁTICA</b> Errores sintácticos y morfológicos.
0,5 - 1	DIAL	<b>DIALECTO</b> Geográfico, temporal, social, estándar, idiolecto.
0,5 - 2	REG	<b>REGISTRO</b> Campo, modo, tenor.
0,5 - 2	PRA	<b>PRAGMÁTICO</b> Intencionalidad, ironía, inferencia, presuposiciones, implicaturas, actos ilocucionales.
0,5 - 2	TEX	<b>TEXTUAL</b> Incoherencia, falta de lógica, mal encadenamiento discursivo, uso inadecuado de los conectores.
0,5 - 2	SEM	<b>SEMIÓTICO</b> a) Microsignos: alusiones extralingüísticas no solucionadas, referencias o implícitos culturales. b) Macrosignos: géneros y discursos, referencias intertextuales.
0,5 - 2	AD	<b>ADICIÓN</b>
0,5 - 2	SUP	<b>SUPRESIÓN</b>
0,5 - 1	EST	<b>ESTILO</b> Falta de eufonía, estilo pesado, telegráfico, formulación poco clara, pleonasmos, repeticiones innecesarias, estilo pobre, falta de riqueza expresiva.
<b>ACIERTOS</b>		
+ 1	Buena equivalencia	
+ 2	Muy buena equivalencia	
+ 3	Equivalencia excelente	
<b>PUNTUACIÓN TOTAL</b> Sobre 15 puntos en textos de 200-300 palabras.		

**Cuadro 3: Baremo de corrección utilizado en el experimento**

En el baremo original de la UJI, decidimos reducir la penalización en cuatro categorías, en vista de que lo utilizaríamos con estudiantes de nivel inicial: ortográfico,

léxico, adición y supresión. En cuanto a los errores léxicos y ortográficos, estamos de acuerdo en que la gravedad de estos errores aumenta conforme avanza el alumno en su capacitación, pero en un primer año de la formación es esperable que se presenten faltas de este tipo con frecuencia. Teniendo en cuenta que los estudiantes están comenzando a captar los mecanismos de la traducción, también consideramos que debíamos ser menos estrictos con las categorías de adición y supresión, ya que apenas están empezando a captar la dinámica de la desverbalización, y encontrar el equilibrio entre la fidelidad y la libertad suele resultarles difícil. Conviene aclarar también que, en el IESLV, los exámenes se califican en una escala de 0 a 10, y se considera suspendido el examen que no alcanza los 4 puntos. No obstante, la calificación más baja que se utiliza para indicar suspenso es 2. La calificación 1 se reserva para casos de plagio y nunca se califica un examen con 0. Por este motivo, todos los resultados inferiores a 2 obtenidos en la evaluación con baremo, se transformaron en 2 para poder establecer una comparación con las notas asignadas en la corrección holística. Como la extensión de los ejercicios de traducción para este nivel nunca supera las 300 palabras, se decidió calificar la traducción sobre 15 puntos.

Como puede apreciarse en el baremo, para cada tipo de error se ofrece un rango de penalización. El evaluador puede decidir, en función del alcance y la gravedad del error, la penalización que aplicará en fracciones de -0,25 puntos. También se tienen en cuenta los aciertos, que pueden recompensarse con 1 a 3 puntos. Para obtener el resultado de la calificación, primero se suman todos los puntos negativos, a ese valor luego se descuentan los puntos positivos y el resultado se deduce de 15 (la puntuación total). El resultado obtenido se divide por 1,5 para tener un puntaje sobre 10. Así, por ejemplo, si en el examen se suman 9 puntos negativos (total de errores) y 3 puntos positivos (total de aciertos), el alumno obtiene un 6 como calificación, tal como se indica a continuación:

$$\frac{15 - (9 - 3)}{1,5} = \frac{15 - 6}{1,5} = \frac{9}{1,5} = 6$$

### **3.3.2 Fase 2 del experimento: Elaboración del examen de traducción**

Para la elaboración del examen, seguimos el concepto funcionalista según Nord (1996: 94) que implica cumplir con los siguientes principios didácticos fundamentales:

- a. El principio de autenticidad, puesto que se escogió un texto auténtico, real, que tiene relevancia para la práctica profesional.

- b. El principio de comunicatividad, dado que el texto se presenta en una situación comunicativa, es decir, el TM tendrá una función similar a la del TO.
- c. El principio de transparencia, en tanto el profesor explicitó sus propias expectativas en cuanto a la calidad del TM y describió un encargo de traducción.

Para la elección del texto (ver Anexo 7.1), y respondiendo a los criterios de evaluación propios de la asignatura Traducción II, se seleccionó un artículo periodístico breve que fuera representativo de la realidad profesional del traductor y a la vez incluyera un abanico de problemas de traducción apropiados para el nivel del estudiante.

En el IESLV, en las materias introductorias, solemos iniciar a los estudiantes en la práctica de la traducción profesional utilizando textos que sirven esencialmente para vehicular una información y en los cuales el aspecto estético no es el más importante. Atendiendo a este objetivo, en las materias introductorias excluimos los textos científicos, los textos técnicos, los textos muy especializados y los textos literarios a fin de simplificar las modalidades de realización de la actividad traductora.

El artículo elegido para el examen que se tomó como objeto de estudio de esta investigación es un texto periodístico de opinión que presenta la complejidad lingüística típica del texto argumentativo y no requiere de ningún conocimiento especializado ni temático previo para la abstracción del sentido, como tampoco incluye lenguaje especializado. La extensión del fragmento seleccionado para traducir, así como las dificultades que presenta, coinciden con el tipo de material que los estudiantes están acostumbrados a manejar en un curso de iniciación a la traducción. La elección del texto, en términos de los problemas de traducción que incluye, responde al hecho de que el artículo fue elegido para una evaluación sumativa.

En el siguiente cuadro, se presentan las características generales del TO objeto de examen.

<b>Características generales del TO</b>	
<b>Tipo</b>	Periodístico
<b>Género</b>	Columna
<b>Fuente</b>	Versión digital del diario británico <i>The Guardian</i> , disponible en <a href="http://www.theguardian.com-commentisfree-2008-dec-01-nhs-nurses-pay-salaries-careers">http://www.theguardian.com-commentisfree-2008-dec-01-nhs-nurses-pay-salaries-careers</a> [Última fecha de consulta: 16-5-2014]
<b>Canal</b>	Prensa escrita (versión impresa y digital del diario). El artículo apareció publicado en la página 34 de la sección principal del periódico <i>The Guardian</i> el lunes 1 diciembre de 2008, y fue publicado en el sitio web de <i>The Guardian</i> a las 00.01 del mismo día.
<b>Emisor</b>	Un colaborador habitual del periódico; en este caso la periodista que firma la noticia es Noreena Hertz.
<b>Receptor</b>	Lectores interesados en la noticia como hecho de actualidad, o motivados por alguna razón personal a conocer la opinión de la periodista sobre el tema presentado.
<b>Finalidad del mensaje</b>	Trasmitir una opinión sobre un hecho concreto de la actualidad, que se presenta como noticia. Se trata de un texto con predominio de la función referencial y presencia de la función expresiva.
<b>Encargo de traducción</b>	Sección del diario argentino <i>La Nación</i> dedicada a noticias actuales de interés general procedentes del extranjero. Se selecciona este medio de publicación, dado que los alumnos están familiarizados con sus características no solo desde su perspectiva de lectores del diario sino porque constituye uno de los posibles encargos de traducción analizados en clase para la realización de otros ejercicios de traducción, en virtud de que se trata de uno de los periódicos de mayor tirada del país y uno de los pocos –si no el único– que emplea correctores de estilo y se preocupa por ofrecer una redacción cuidada y pulida en todas sus secciones. «Es visto por lo general como uno de los diarios argentinos más prestigiosos y con mayor trayectoria, que ha sabido tener una continuidad en su estilo y orientación a lo largo del tiempo. Ha recibido numerosos reconocimientos y premios de diferentes organizaciones internacionales y nacionales» (Wikipedia). <sup>31</sup>

**Cuadro 4: Características generales del TO utilizando para el examen**

<sup>31</sup> <[http://es.wikipedia.org/wiki/La\\_Naci%C3%B3n\\_%28Argentina%29](http://es.wikipedia.org/wiki/La_Naci%C3%B3n_%28Argentina%29)> [Consulta realizada el 22-9-2014].

Los focos problemáticos que representaban un interés pedagógico para la elección del TO como texto de examen son los siguientes:

<b>Problemas lingüísticos</b>	
<b>Léxicos</b>	shock – highly – fair – finally – bonuses – collectively – misdeed – tens of thousands – struggle – pinnacle – incredibly – (work) hard – bonanza – bigger (question)
<b>Sintácticos</b> Complejidad estructural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Well, it was enough of a shock for it to make it on to the front page of yesterday's Sunday Times.</li> <li>- This would have been fair enough if the tone of the piece had been positive - that finally, at last, nurses are being highly valued for their work.</li> <li>- At a time during which we as a society are collectively suffering from the greed and misdeeds of tens of thousands of bankers - almost all of whom would have taken home at least £100,000 and many more than 10 times that - shouldn't we be rejoicing that perhaps at least a few of those people who choose to care for the most vulnerable as a profession might not be going to struggle this Christmas?</li> <li>- The nurse in question seems to have earned £100,000 by, in effect, taking on two jobs - half her income was earned in overtime - and having reached the pinnacle of her profession.</li> <li>- (Instancias varias de uso de la voz pasiva.)</li> </ul>
Concisión estructural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Shock horror.</li> <li>- But it wasn't.</li> <li>- How anachronistic.</li> <li>- Good for her.</li> </ul>
<b>Problemas extralingüísticos</b>	
Referencias culturales	NHS – £100,000 – <i>Sunday Times</i>
<b>Problemas pragmáticos</b>	
Ironía	Shock horror.
<b>Problemas tipográficos</b>	
Puntuación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- This would have been fair enough if the tone of the piece had been positive - that finally, at last, nurses are being highly valued for their work.</li> <li>- And it prompts a bigger question: how should we determine what is valuable in society today?</li> </ul>
Uso de bastardillas	<i>Sunday Times</i>
Convenciones	100,000 → 100 000
<b>Problemas instrumentales</b>	
El texto no presentaba problemas instrumentales puesto que los alumnos tenían acceso a todo tipo de fuentes de consulta y no había en el TO referencias que no pudieran resolver con el material al cual tenían acceso. (Cabe aclarar que no creemos que deban elegirse textos que presenten problemas instrumentales para una instancia de evaluación sumativa.)	

**Cuadro 5: Problemas de traducción del TO utilizado para el examen**

### **3.3.3 Fase 3 del experimento: Elaboración del cuestionario suministrado a los evaluadores**

El cuestionario (ver Anexo 7.2) se suministró con el fin de obtener datos sobre el perfil de cada evaluador, y su opinión respecto del uso del baremo de corrección. Con el propósito de sistematizar la información recabada y poder aprovecharla para un análisis cuantitativo, se utilizó una escala de Likert para las respuestas. Solo en el caso de la primera pregunta, se optó por la modalidad de la pregunta abierta, ya que necesitábamos una respuesta detallada y completa.

En el apartado sobre perfil del traductor, se solicitó que el evaluador indicara años de experiencia docente, nivel en el que se desempeña como profesor de traducción, años de experiencia profesional como traductor, si se desempeña como corrector profesional y si la enseñanza de traducción en el nivel superior es su actividad profesional principal.

En relación con el uso del baremo, en la primera pregunta, se consultó a cada evaluador si utilizaba algún tipo de baremo para evaluar las traducciones de sus estudiantes y, en caso afirmativo, si se especificaba una cuantificación fija para cada tipo de error. En caso negativo, se consultó si el evaluador basaba su calificación en una valoración general e integral del TM. Asimismo, se formularon 5 afirmaciones para valorar según una escala de Likert de 5 opciones de respuesta:

1. Corregir con baremo es más sencillo que corregir sin baremo.
2. La aplicación del baremo serviría para reducir el nivel de subjetividad de los evaluadores.
3. La utilización de un baremo favorecería la tarea de corrección durante los exámenes finales.
4. La aplicación del baremo le presentó dificultades.
5. ¿Considera que la calificación que obtuvo al aplicar el baremo suministrado fue justa?

## **3.4 Ámbito y circunstancias de relevamiento**

### **3.4.1 Sujetos participantes**

#### **○ Perfil del estudiante**

Las traducciones de las que derivan los resultados que se analizan en este trabajo fueron realizadas por alumnos que cursan el segundo año de la carrera de Traductorado Literario y Técnico-científico en inglés en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas «Juan R. Fernández», de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). De los 21 alumnos inscriptos en la cátedra de Traducción II

correspondiente al turno tarde,<sup>32</sup> se seleccionaron 10 traducciones al azar. Del listado del curso, se tomaron los diez apellidos que tenían número par en la lista ordenada alfabéticamente.

Es importante tener en cuenta que, si bien se trata de estudiantes que están cursando su segundo año de la carrera, en realidad, solo habían tenido dos meses de cursada al momento de la toma del examen, dado que el ciclo lectivo comenzó el 7 de abril de 2014. Es por ello por lo que consideramos que nos encontramos ante un nivel principiante de estudiantes. Estos alumnos se ubican en lo que a los fines de este trabajo describimos como nivel inicial de aprendizaje, es decir, el grupo que incluye a los estudiantes que están en proceso de aprehender los principios fundamentales que rigen la traducción; cabría decir que son estudiantes que se están iniciando en la práctica intensiva de la traducción profesional. Para estar en condiciones de cursar Traducción II, los estudiantes deben tener aprobada la materia Traducción I (además de Lengua Inglesa I, Gramática Inglesa I y Lengua Española I). De ahí que posean conocimientos sobre teoría de la traducción y dispongan de práctica formal guiada en el ejercicio de la traducción; son estudiantes capaces de reconocer los problemas de traducción que presenta el TO y que, además, cuentan con una serie de estrategias de traducción aprendidas que pueden aplicar para producir textos correctos y eficaces valiéndose de la ayuda de recursos afines a la tarea del traductor (diccionarios, gramáticas, glosarios, Internet, textos de bibliografía especializada, etc.).

#### ○ Los evaluadores

Para la conformación del equipo de evaluadores, se convocó a profesores del IESLV. Cabe aclarar que todos los profesores del área de traducción del IESLV son traductores profesionales con formación académica en traducción (en general, traductores literarios y técnico-científicos) y se desempeñan profesionalmente como traductores. Por lo tanto, todos los evaluadores que participaron del experimento son traductores profesionales, que están asociados a organizaciones profesionales y cuyo ingreso principal proviene de la traducción y no de la docencia.

Para la conformación del equipo de evaluadores no se buscó la homogeneidad del grupo sino la heterogeneidad (en cuanto a trayectoria profesional y académica), lo cual implicaba un desafío mayor para la consecución de los objetivos de esta investigación. Dado que se quería comprobar que, en toda evaluación, había un cierto margen de subjetividad presente, se seleccionaron profesores con mayor y menor experiencia docente. Además, 2 de los 6 evaluadores se desempeñan como revisores de

---

<sup>32</sup> En la carrera de Traductorado del IESLV, se ofrecen tres turnos de cursado (mañana, tarde, vespertino) y una cátedra por asignatura por turno. Por otro lado, conviene aclarar que se limita el número de vacantes por cátedra a 25 estudiantes.

traducciones en forma profesional, otra de las variables que podría incidir en la subjetividad de la corrección (asumimos –y pudimos comprobar con los resultados– que serían los evaluadores más estrictos). Otro de los aspectos que se tuvo en cuenta a la hora de seleccionar a los evaluadores fue que conocieran el nivel de los estudiantes que serían evaluados: todos los evaluadores dictan o dictaron una de las dos materias del ciclo de iniciación a la traducción.<sup>33</sup> Solo uno de los evaluadores había dictado clases a los estudiantes cuyas pruebas se seleccionaron para este experimento. (De todos modos, las pruebas se distribuyeron a los evaluadores sin nombre.)

En otro orden de cosas, todos los evaluadores se mostraron interesados en la investigación y manifestaron sus expectativas ante la posibilidad de derivar de ella un sistema de corrección que permitiera sistematizar el proceso de evaluación y pudiera aplicarse en toda la institución.

#### **3.4.2 Fase 4 del experimento: Administración del examen**

El ejercicio de traducción, que se realizó el 4 de junio de 2014, fue administrado como examen para ser completado en el transcurso de dos horas. Se suministró el texto completo, pero los discentes solo debían traducir 268 palabras (los primeros cuatro párrafos). Los estudiantes tuvieron acceso a Internet y permiso para utilizar todas las fuentes de consulta que consideraran necesarias. Asimismo, los estudiantes recibieron indicaciones respecto del encargo de traducción, aunque no conocían de antemano las generalidades del tema principal del texto.

#### **3.4.3 Fase 5 del experimento: Capacitación de los evaluadores**

Teniendo en cuenta que ninguno de los evaluadores tenía experiencia en la corrección con baremo (uno solo aplicaba su propio baremo), se consideró necesario que los evaluadores tuvieran un primer acercamiento guiado al uso del baremo, aunque no se les solicitó que, para tener más experiencia en el uso de esta herramienta, aplicaran el baremo con otros textos distintos de los elegidos para este experimento.

Se llevó a cabo una sesión individual de capacitación con cada evaluador. Durante las sesiones, se explicaron las características del baremo, se discutió la tipología de errores y se explicó cómo realizar la ponderación. Las consultas y dudas de cada evaluador se atendieron durante las sesiones de capacitación, aunque algunos de ellos vía correo electrónico hicieron preguntas adicionales, en general relacionadas con la ponderación. Mediante consultas personales con los evaluadores, se constató que para

---

<sup>33</sup> Los dos evaluadores que, actualmente, dictan Traducción Técnico-Científica I (materia del tercer año de la carrera) habían dictado Traducción I.

familiarizarse con la herramienta solo uno de ellos había aplicado el baremo para la corrección de otros TM antes de utilizarlo en los exámenes objeto de este experimento. Los 5 evaluadores restantes confirmaron haber utilizado el baremo solo para corregir los 10 exámenes suministrados.

#### **3.4.4 Fase 6 del experimento: Corrección de los exámenes**

La corrección se realizó en forma individual y los evaluadores no se consultaron entre sí ni hubo ningún tipo de colaboración entre ellos. Las traducciones se entregaron a los evaluadores numeradas y sin nombres. Se suministraron fotocopias de las hojas manuscritas originales (ver Anexo 7.4). Los evaluadores procedieron a hacer una primera evaluación aplicando el método habitual y luego, en una segunda corrección, utilizaron el baremo.

Cabe destacar que solo se indicó a los evaluadores cuáles eran los objetivos del examen. En ningún momento se consensuó con ellos la gravedad o el alcance de los errores, como sí suelen hacer los profesores en los tribunales<sup>34</sup> de exámenes finales. Cada evaluador trabajó por su cuenta sin consultar con el resto, ya que se les había pedido específicamente que no comentaran entre ellos ni sobre la adecuación de las soluciones propuestas por los alumnos ni sobre su posible penalización. Esta modalidad respondió a que lo que se pretendía determinar era si había subjetividad en la corrección, y cuando se discuten los errores en una mesa de examen siempre se trata de llegar a un consenso, justamente para eliminar de alguna manera la subjetividad al corregir. Al consensuar los errores, se evita que el juicio del evaluador se vea sesgado por cuestiones como familiaridad con los estudiantes, diferentes criterios de corrección, rigurosidad en la corrección, etc. La idea de encontrar un baremo para aplicar en los exámenes finales apuntaba a eliminar este arduo trabajo de cotejo y consenso entre los profesores, además de proporcionar un sistema de evaluación que, más allá de la rotación de profesores y la libertad de cátedra, permitiera alcanzar correcciones más uniformes.

Hasta aquí hemos desarrollado las primeras 6 fases del experimento. Hemos procurado exponer los elementos de recogida de datos y nos ocupamos de describir las circunstancias de relevamiento, presentando a todos los sujetos participantes. En el capítulo 4, expondremos el análisis estadístico de los resultados, tanto de las respuestas

---

<sup>34</sup> Cabría aclarar que, en el IESLV, la corrección de los exámenes finales es llevada a cabo por un tribunal examinador que evalúa en forma conjunta cada examen, consensuando criterios de calidad así como la calificación en cada caso.

al cuestionario como de los resultados obtenidos en la corrección con baremo y sin baremo. En el capítulo 5, desarrollaremos nuestras conclusiones, la última fase del experimento.

## 4. RESULTADOS DEL EXPERIMENTO

«Don't think about why you question, simply don't stop questioning. Don't worry about what you can't answer, and don't try to explain what you can't know. Curiosity is its own reason. Aren't you in awe when you contemplate the mysteries of eternity, of life, of the marvelous structure behind reality? And this is the miracle of the human mind—to use its constructions, concepts, and formulas as tools to explain what man sees, feels and touches. Try to comprehend a little more each day. Have holy curiosity».<sup>35</sup> Albert Einstein

En este capítulo, presentamos el análisis de los datos obtenidos con el cuestionario así como los resultados de las correcciones realizadas con y sin baremo. El enfoque cuantitativo elegido para el presente trabajo nos permite someter los datos obtenidos a un tratamiento estadístico para comprobar con rigor científico nuestras conclusiones.

### 4.1 Análisis de las respuestas al cuestionario

En relación con la antigüedad docente en el nivel superior, las respuestas fueron las siguientes:

Experiencia docente	
> 5 años	2 evaluadores
Entre 5 y 9 años	2 evaluadores
< 10 años	2 evaluadores

En cuanto al nivel o curso en que se desempeñan como docentes de traducción, 4 evaluadores dictan clases en los niveles iniciales y 2, en los niveles intermedios, según la siguiente distribución:

Traducción I <sup>36</sup>	2 evaluadores
Traducción II <sup>37</sup>	3 evaluadores <sup>38</sup>

---

<sup>35</sup> «No pienses por qué te cuestionas las cosas, simplemente no dejes de cuestionarte nada. No te preocupes por lo que no puedes responder, y no trates de explicar lo que no puedes saber. La curiosidad tiene su propia razón de ser. ¿No te maravillas cuando contemplas los misterios de la eternidad, de la vida, de la asombrosa estructura que subyace a la realidad? Y este es el milagro de la mente humana, que utiliza sus constructos, conceptos y fórmulas como instrumentos para explicar lo que ve, siente y toca el hombre. Trata de comprender un poco más cada día. No pierdas la sagrada curiosidad», en Hermanns, William (1983): *Einstein and the Poet: In Search of the Cosmic Man*.

<sup>36</sup> Traducción I es la primera materia del área de la traducción que cursan los estudiantes durante su primer año de estudios.

<sup>37</sup> Traducción II es la segunda materia del área de la traducción, correlativa de Traducción I, y se cursa durante el segundo años de estudios.

En relación con el método utilizado para corregir, solo 1 de los evaluadores aplica un baremo de corrección; se trata de un baremo analítico variable elaborado por el profesor y consensuado con los estudiantes. Incluye una penalización según el tipo de error cometido y otorga puntos positivos por los aciertos.

El resto de los evaluadores manifestó no utilizar un baremo de corrección y, en su lugar, realizan una apreciación global del TM, teniendo en cuenta errores y aciertos, para asignar una calificación. Todos coinciden en indicar que marcan todos los errores y los clasifican según los rótulos tradicionales (falso sentido, omisión, adición, etc.), aunque a los fines de la calificación tienen en cuenta solo las faltas que consideran graves en función del encargo de traducción, de los objetivos planteados para el examen y del texto completo. Dos de los evaluadores manifestaron comparar los exámenes para asignar la calificación, es decir que la nota se asigna según el nivel general del curso. Uno de los evaluadores comentó que selecciona («lo más objetivamente posible») el mejor y el peor examen y los califica, y luego califica al resto en comparación con esos parámetros. En resumen, se coligen las siguientes coincidencias entre los evaluadores que no utilizan un baremo: todos hablan de «error»; marcan aciertos y errores; tienen en cuenta el encargo de traducción; consideran la relatividad del error, es decir, la gravedad del error depende de su alcance según el encargo de traducción, el texto completo, los objetivos del examen y el nivel del estudiante (inicial, intermedio, avanzado).

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo de los resultados de las cuestiones que se consultaron en relación con el baremo suministrado para la corrección:

<b>pregunta 2</b>	a	Totalmente en desacuerdo	1	16,67%
Corregir con baremo es más sencillo que corregir sin baremo.	b	Un poco de acuerdo	1	16,67%
	c	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	16,67%
	d	De acuerdo	2	33,33%
	e	Totalmente de acuerdo	1	16,67%

- ✓ Estas respuestas podrían indicar que la corrección con baremo presenta dificultades y cierta resistencia a su aplicación. Si bien el 50% de los evaluadores («de acuerdo» y «totalmente de acuerdo») coinciden con la

---

<sup>38</sup> Nótese que uno de los evaluadores se desempeña como profesor de Traducción I y Traducción II.

<sup>39</sup> Traducción Técnico-Científica I es la primera materia especializada que cursan los estudiantes, durante su tercer año de estudios. Es correlativa de Traducción II y se cursa en paralelo con Traducción Literaria I.

aseveración de la pregunta 2, sospechamos que los profesores que están habituados a corregir sin baremo suelen preferir seguir utilizando ese método ya que les resulta más fácil.

<b>pregunta 3</b>	a	Totalmente en desacuerdo	1	16,67%
La aplicación del baremo serviría para reducir el nivel de subjetividad de los evaluadores	b	Un poco de acuerdo	1	16,67%
	c	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	16,67%
	d	De acuerdo	2	33,33%
	e	Totalmente de acuerdo	1	16,67%

- ✓ Tomadas en total las respuestas que manifestaron acuerdo («de acuerdo» y «totalmente de acuerdo») dan cuenta de que la mitad (50 %) de los evaluadores coincide con la hipótesis de este trabajo, mientras que el 16,67 % categóricamente rechaza la hipótesis.

<b>pregunta 4</b>	a	Totalmente en desacuerdo	0	0%
La utilización de un baremo favorecería la tarea de corrección durante los exámenes finales.	b	Un poco de acuerdo	1	16,67%
	c	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	16,67%
	d	De acuerdo	2	33,33%
	e	Totalmente de acuerdo	2	33,33%

- ✓ Tomadas en total las respuestas que manifestaron acuerdo («de acuerdo» y «totalmente de acuerdo») dan cuenta de que la mayoría de los evaluadores (66,66 %) coincide con el segundo objetivo de este trabajo, es decir, derivar un instrumento de corrección que agilice la tarea durante los exámenes finales.

<b>pregunta 5</b>	a	Siempre	0	0%
La aplicación del baremo le presentó dificultades.	b	Casi siempre	0	0%
	c	Algunas veces	5	83,33%
	d	Muy pocas veces	1	16,67%
	e	Nunca	0	0%

- ✓ Esta respuesta refleja que, en algún sentido, el baremo resultó difícil de aplicar para la gran mayoría de los evaluadores. Relacionada con la pregunta 2, creemos que da cuenta de que faltó experiencia en el uso del baremo.

<b>pregunta 6</b>	a	Siempre	0	0%
¿Considera que la calificación que obtuvo al aplicar el baremo suministrado fue justa?	b	Casi siempre	1	16,67%
	c	Algunas veces	4	66,66%
	d	Muy pocas veces	0	0%
	e	Nunca	1	16,67%

- ✓ Si bien esta respuesta no se relacionaba directamente con la hipótesis ni con los objetivos del estudio (puesto que no queríamos analizar si la puntuación asignada a cada tipo de error era apropiada ni si el baremo suministrado era el más conveniente, sino si se alcanzaba una menor divergencia en las calificaciones cuando se aplicaba el baremo), nos pareció interesante incluir la pregunta con miras a un trabajo posterior en el que cabría estudiar cuál es el baremo más indicado para aplicar con estudiantes de nivel inicial, o bien de qué manera habría que modificar el baremo provisto para que fuera útil a este propósito. Por otro lado, y como se verá en las conclusiones, creemos que el hecho de que las correcciones con baremo arrojaran calificaciones tan bajas también da cuenta de que los evaluadores tuvieron dificultades con su aplicación, como se desprende a la vez de las preguntas 2 y 5.

A continuación, se presenta el gráfico con todas las respuestas:

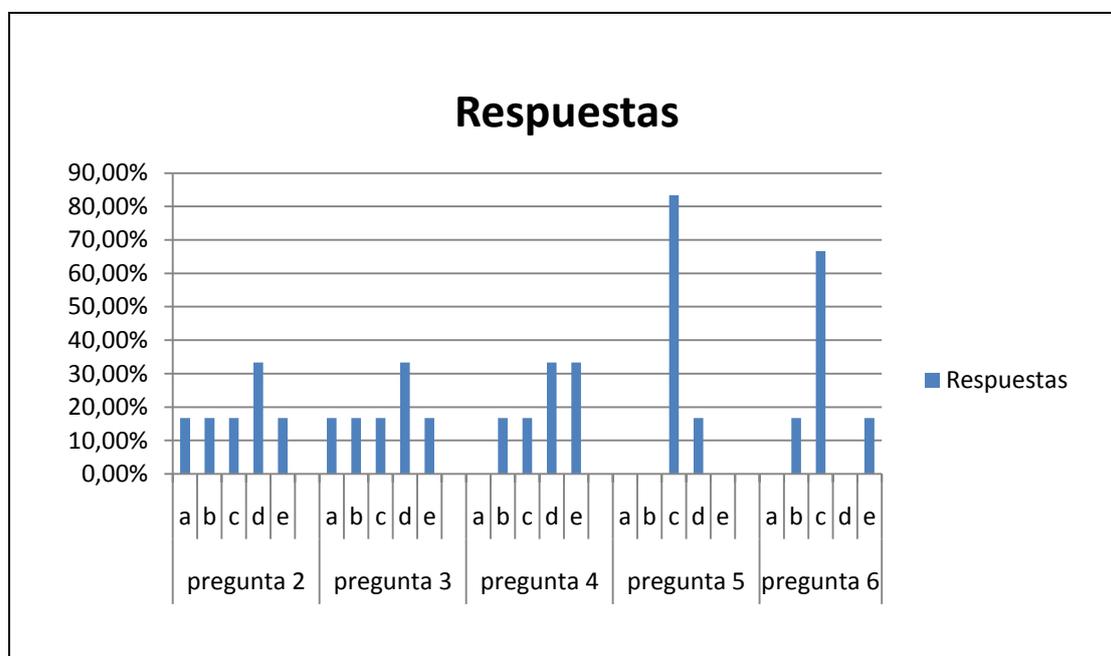


Gráfico 1: Respuestas al cuestionario

## 4.2 Tratamiento estadístico de los resultados de las correcciones<sup>40</sup>

Cabe aclarar que, para los cálculos que se detallan a continuación, se utilizó el software de herramientas estadísticas Minitab.

Para verificar la hipótesis de partida de este experimento, entonces, se someten los datos obtenidos mediante la aplicación de dos sistemas de evaluación (CON baremo y SIN baremo) a los siguientes análisis estadísticos:

1. Cálculo de la media
2. Prueba de normalidad: Anderson Darling Normality Test
3. Cálculo de la desviación estándar
4. Prueba de la mediana (Mood's Median test)
5. Prueba de hipótesis (T-test)

El primer cálculo que debemos hacer es sacar la media para las calificaciones de cada estudiante.

	Nota CON baremo									
Evalua- dor	alumno 1	alumno 2	alumno 3	alumno 4	alumno 5	alumno 6	alumno 7	alumno 8	alumno 9	alumno 10
<b>1</b>	5,83	7,33	2,83	3,83	2,00	3,66	3,33	5,33	2,00	3,66
<b>2</b>	6,50	8,66	2,00	3,00	2,00	3,83	2,33	4,66	2,00	2,00
<b>3</b>	3,30	9,17	2,00	2,00	2,00	4,83	2,00	2,00	2,00	2,66
<b>4</b>	2,00	4,50	2,00	2,00	4,00	5,16	2,33	2,00	2,00	2,00
<b>5</b>	2,00	6,83	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
<b>6</b>	3,83	3,83	2,00	2,00	2,00	7,33	5,50	3,33	2,83	5,83
<b>Media</b>	<b>3,91</b>	<b>6,72</b>	<b>2,14</b>	<b>2,47</b>	<b>2,33</b>	<b>4,47</b>	<b>2,92</b>	<b>3,22</b>	<b>2,14</b>	<b>3,03</b>

Tabla 4: Calificaciones obtenidas CON baremo

	Nota SIN baremo									
Evalua- dor	alumno 1	alumno 2	alumno 3	alumno 4	alumno 5	alumno 6	alumno 7	alumno 8	alumno 9	alumno 10
<b>1</b>	7,00	9,00	5,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,50	2,00	5,50
<b>2</b>	8,00	8,00	5,00	6,00	2,00	6,00	5,00	4,00	5,00	6,00
<b>3</b>	7,00	8,00	2,00	5,00	4,00	8,00	7,00	6,00	2,00	6,00
<b>4</b>	6,00	7,00	2,00	2,00	4,00	6,00	5,00	2,00	2,00	7,00
<b>5</b>	5,00	7,00	2,00	5,00	2,00	6,00	4,00	7,00	4,00	5,00
<b>6</b>	6,00	7,00	2,00	5,00	2,00	8,00	7,00	6,00	4,00	7,00
<b>Media</b>	<b>6,50</b>	<b>7,67</b>	<b>3,00</b>	<b>4,83</b>	<b>2,67</b>	<b>6,50</b>	<b>5,67</b>	<b>5,25</b>	<b>3,17</b>	<b>6,08</b>

Tabla 5: Calificaciones obtenidas SIN baremo

<sup>40</sup> Queremos dejar constancia de la colaboración aportada por el Dr. José Luis Martí Ferriol en la elaboración de estas pruebas estadísticas. Sin su inestimable apoyo, los apuntes de la asignatura y las consultas que gentilmente respondió por correo electrónico, no habríamos podido llevar a buen puerto este análisis.

Con esos datos, procedemos a realizar cálculos estadísticos descriptivos básicos, los cuales arrojan los siguientes resultados:

<u>Valores de medias de evaluaciones CON baremo</u>				
<b>Descriptive Statistics</b>				
Variable	N	Mean	Median	StDev
MEDIA	10	<b>3,335</b>	2,975	<b>1,413</b>
Variable	Minimum	Maximum	Q1	Q3
MEDIA	2,140	6,720	2,283	4,050

<u>Valores de medias de evaluaciones SIN baremo</u>				
<b>Descriptive Statistics</b>				
Variable	N	Mean	Median	StDev
MEDIA	10	<b>5,134</b>	5,460	<b>1,698</b>
Variable	Minimum	Maximum	Q1	Q3
MEDIA	2,670	7,670	3,128	6,500

A continuación, procedemos a comprobar la normalidad de los datos. El test de normalidad se aplica en una población para determinar con un grado de confianza suficiente (normalmente, un 95 % que se manifiesta por un valor del coeficiente  $p > 0,05$ ) si los datos son normales o no. La mayoría de los datos provenientes de la observación de procesos o fenómenos naturales son normales. No obstante, existen otros procesos que no muestran comportamientos normales cuando se someten a este test. La justificación estadística de la no normalidad de los datos se explica por el hecho de que se está estudiando el efecto de muchos procesos superpuestos, y es sabido que los datos obtenidos como resultado de procesos mentales suelen ser no normales. Sin embargo, aun en los casos de no normalidad, los datos pueden someterse al tratamiento estadístico.

La prueba de normalidad para los valores de las medias para la serie CON baremo arroja los siguientes resultados:

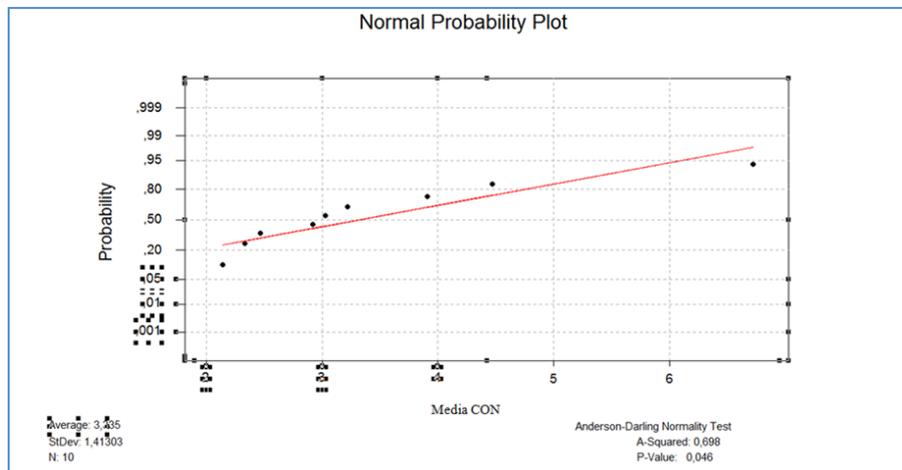


Gráfico 2: Prueba de normalidad para los datos de las medias CON baremo

Los valores que se encuentran al pie del gráfico nos indican los valores obtenidos para la prueba. En la esquina inferior izquierda, vemos el valor de la media (Average), la desviación estándar (StDev) y el número de muestras (N). En el sector de la derecha, vemos el tipo de prueba (Anderson-Darling Normality Test) y el valor que más nos interesa, es decir, el correspondiente al coeficiente p. En este caso, el valor obtenido de p es 0,046 ( $< 0,05$ ), por lo que no se puede afirmar (por un margen muy estrecho) con un 95 % de confianza que los valores sean normales.

Procedemos a realizar la prueba de normalidad para los valores de las medias de la serie SIN baremo, que arroja los siguientes resultados:

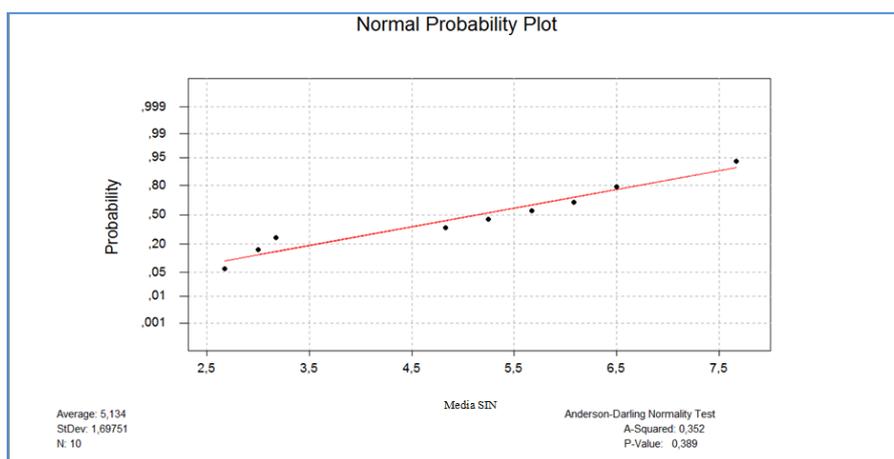


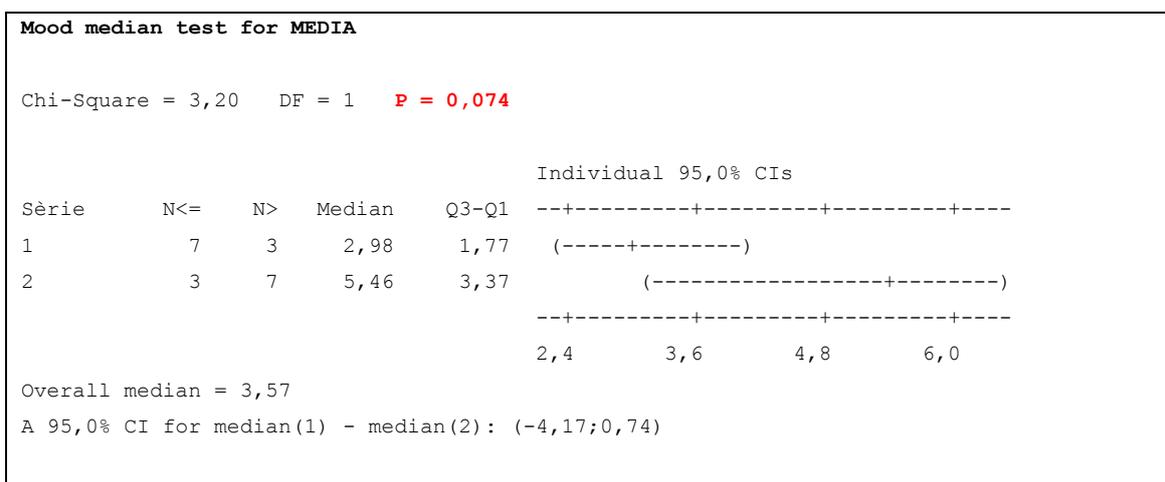
Gráfico 3: Prueba de normalidad para los datos de las medias SIN baremo

En el caso de las medias SIN baremo, se obtiene un valor de p de 0,389 ( $>0,05$ ), de modo que sí se podría afirmar con un 95 % de confianza que los valores son normales.

Comprobamos, entonces, que se trata de un caso en que una serie es normal (SIN) y la otra no lo es (CON), en cuanto a la población de las medias se refiere.

Existen diferentes pruebas estadísticas que se podrían realizar para comparar las similitudes y diferencias de los datos de dos poblaciones. La prueba por aplicar dependerá de que los datos sean normales o no (es decir, si no son del tipo aleatorio o si sí lo son). Cuando los datos son normales, se pueden poner a prueba los valores de las medias de ambas poblaciones con la prueba Two Sample T-Test, entre otras, cuyos resultados nos permitirían confirmar si los datos pertenecen a poblaciones estadísticamente diferentes. Los gráficos que se obtienen como resultado de esta prueba son los conocidos «boxplots», que permiten distinguir visualmente el resultado de la prueba (como se verá más adelante). Sin embargo, en el caso de poblaciones con un comportamiento aleatorio (como es nuestro caso), se deberá apelar a otro tipo de pruebas, por lo cual recurrimos a la prueba de la mediana (Mood's median test) para las dos series, ya que es el camino estadísticamente correcto por seguir en vista de que una de las series es no normal. La prueba de la mediana (comúnmente conocida por su nombre en inglés) es una prueba no paramétrica cuyo objetivo es comparar las medianas de dos muestras y determinar si pertenecen a la misma población o no.

Seguidamente, presentamos los datos obtenidos con la prueba de la mediana:



La representación gráfica que se obtiene es un diagrama en el que aparece la distribución de los datos en forma de dos líneas encerradas por paréntesis en sus extremos. Los valores de las líneas hacen referencia a los valores numéricos de una escala que se sitúa a renglón seguido (que, en nuestro caso, va desde menos de 2,4 a

más de 6,0). Para interpretar el resultado, lo que debemos mirar es si las líneas encerradas entre paréntesis se superponen, ya que de existir superposición no podríamos afirmar que las muestras son estadísticamente diferentes. Para esta prueba, el criterio de interpretación por seguir consiste en que el valor de «p» sea inferior a 0,05 para indicar que la prueba ha sido favorable con el porcentaje de confianza del 95 %. En nuestro caso, se superponen las líneas y también se obtiene un coeficiente  $p > 0,05$  ( $p = 0,074$ ), lo que indica que no podemos afirmar que las muestras son estadísticamente diferentes con un 95 % de confianza.

En conclusión, no se puede afirmar con rigor estadístico que las medias de las medias de las dos poblaciones sean estadísticamente diferentes.

Dado que también nos interesa el estudio de las desviaciones estándar, procedemos a obtener esos valores. La desviación estándar, también conocida como desviación típica, es una medida de dispersión que se utiliza en estadística y nos indica cuánto tienden a alejarse los valores respecto del promedio en una distribución. De hecho, podríamos decir que la desviación estándar es el promedio de apartamiento (o desvío) de los valores respecto del promedio. No es suficiente con conocer un parámetro de centralización, sino que es necesario contar con un parámetro de dispersión que nos indique si los datos estudiados están más concentrados o más dispersos. Y este parámetro de dispersión es la desviación estándar. Naturalmente, si los datos tienden a estar más concentrados la desviación estándar será menor, mientras que si los datos aparecen más dispersos la desviación estándar será mayor.

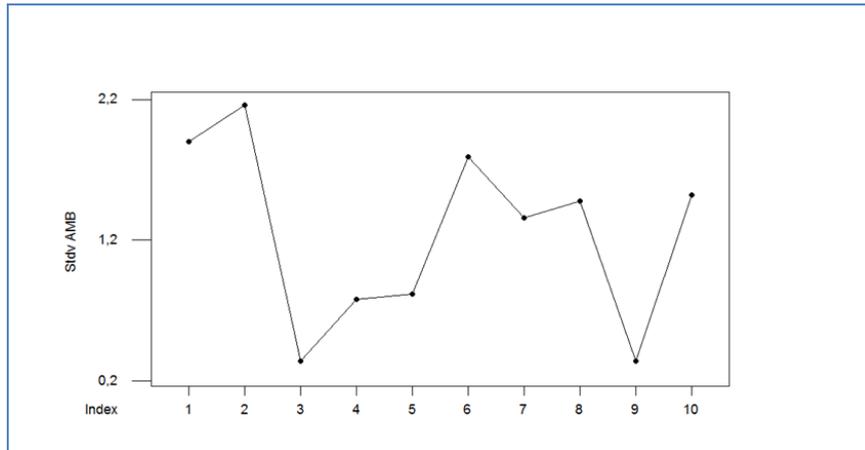
	<b>Nota CON baremo</b>									
<b>Evaluador</b>	alumno 1	alumno 2	alumno 3	alumno 4	alumno 5	alumno 6	alumno 7	alumno 8	alumno 9	alumno 10
<b>1</b>	5,83	7,33	2,83	3,83	2,00	3,66	3,33	5,33	2,00	3,66
<b>2</b>	6,50	8,66	2,00	3,00	2,00	3,83	2,33	4,66	2,00	2,00
<b>3</b>	3,30	9,17	2,00	2,00	2,00	4,83	2,00	2,00	2,00	2,66
<b>4</b>	2,00	4,50	2,00	2,00	4,00	5,16	2,33	2,00	2,00	2,00
<b>5</b>	2,00	6,83	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
<b>6</b>	3,83	3,83	2,00	2,00	2,00	7,33	5,50	3,33	2,83	5,83
<b>Media</b>	<b>3,91</b>	<b>6,72</b>	<b>2,14</b>	<b>2,47</b>	<b>2,33</b>	<b>4,47</b>	<b>2,92</b>	<b>3,22</b>	<b>2,14</b>	<b>3,03</b>
<b>Desv. est.</b>	<b>1,90</b>	<b>2,16</b>	<b>0,34</b>	<b>0,78</b>	<b>0,82</b>	<b>1,79</b>	<b>1,36</b>	<b>1,48</b>	<b>0,34</b>	<b>1,52</b>

**Tabla 6: Desviación estándar de las calificaciones obtenidas CON baremo**

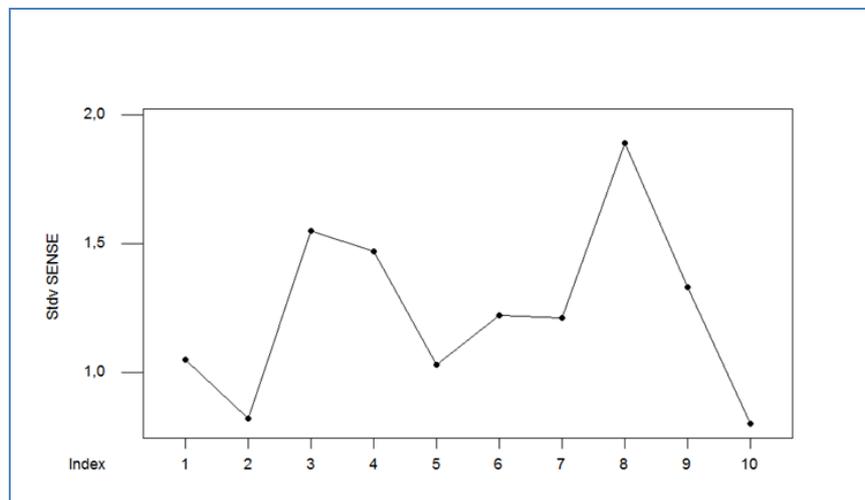
	<b>Nota SIN baremo</b>									
<b>Evaluador</b>	alumno 1	alumno 2	alumno 3	alumno 4	alumno 5	alumno 6	alumno 7	alumno 8	alumno 9	alumno 10
<b>1</b>	7,00	9,00	5,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,50	2,00	5,50
<b>2</b>	8,00	8,00	5,00	6,00	2,00	6,00	5,00	4,00	5,00	6,00
<b>3</b>	7,00	8,00	2,00	5,00	4,00	8,00	7,00	6,00	2,00	6,00
<b>4</b>	6,00	7,00	2,00	2,00	4,00	6,00	5,00	2,00	2,00	7,00
<b>5</b>	5,00	7,00	2,00	5,00	2,00	6,00	4,00	7,00	4,00	5,00
<b>6</b>	6,00	7,00	2,00	5,00	2,00	8,00	7,00	6,00	4,00	7,00
<b>Media</b>	<b>6,50</b>	<b>7,67</b>	<b>3,00</b>	<b>4,83</b>	<b>2,67</b>	<b>6,50</b>	<b>5,67</b>	<b>5,25</b>	<b>3,17</b>	<b>6,08</b>
<b>Desv. est.</b>	<b>1,05</b>	<b>0,82</b>	<b>1,55</b>	<b>1,47</b>	<b>1,03</b>	<b>1,22</b>	<b>1,21</b>	<b>1,89</b>	<b>1,33</b>	<b>0,80</b>

**Tabla 7: Desviación estándar de las calificaciones obtenidas en la evaluación holística SIN baremo**

En realidad, solo tendría sentido someter a pruebas estadísticas la serie SIN baremo, que es la normal (por lo que a las medias se refiere). De todos modos, si representamos los valores de las desviaciones estándar en sendos gráficos de tendencia, se obtienen dos gráficos sin correlación visual aparente, donde las tendencias de incremento y disminución tienden a ser opuestas:



**Gráfico 4: Desviación estándar CON baremo**



**Gráfico 5: Desviación estándar SIN baremo**

Las pruebas de normalidad de las poblaciones de las desviaciones estándar arrojan los siguientes resultados:

En la serie CON baremo,  $p = 0,492$ , lo que significa que los datos son normales.

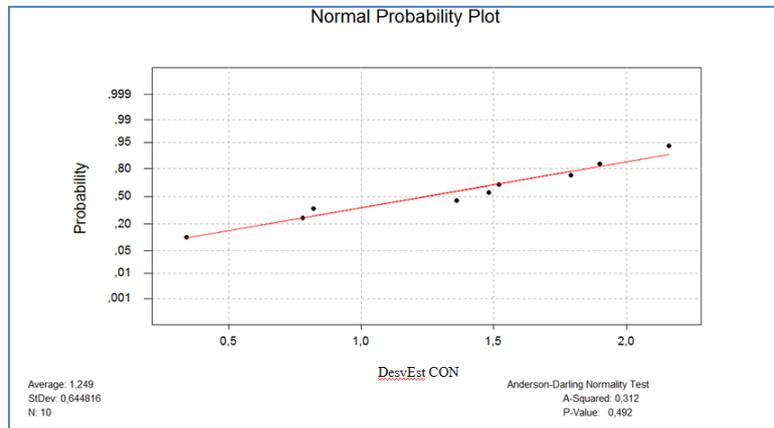


Gráfico 6: Desviación estándar CON baremo

En la serie SIN baremo,  $p = 0,856$ , de modo que también tenemos datos normales (de hecho, muy normales, dado que el valor de  $p$  es muy alto).

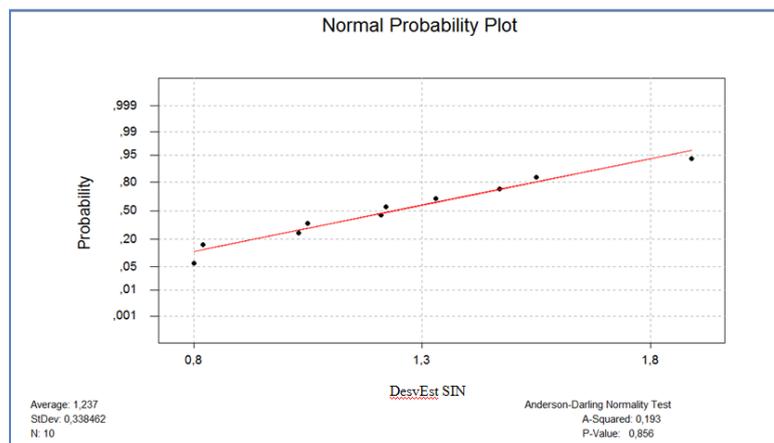


Gráfico 7: Desviación estándar SIN baremo

Al obtener dos muestras normales, decidimos aplicar un test de hipótesis (como se había explicado anteriormente) para el caso de las medias de las desviaciones estándar de las poblaciones, y obtenemos los siguientes resultados:

## Two Sample T-Test and Confidence Interval

Two sample T for Stdv CON vs Stdv SIN

	N	Mean	StDev	SE Mean
Stdv CON	10	1,249	0,645	0,20
Stdv SEN	10	1,237	0,338	0,11

95% CI for mu Stdv CON - mu Stdv SEN: ( -0,49; 0,51)

T-Test mu Stdv CON = mu Stdv SEN (vs not =): T = 0,05 **P = 0,96** DF = 13

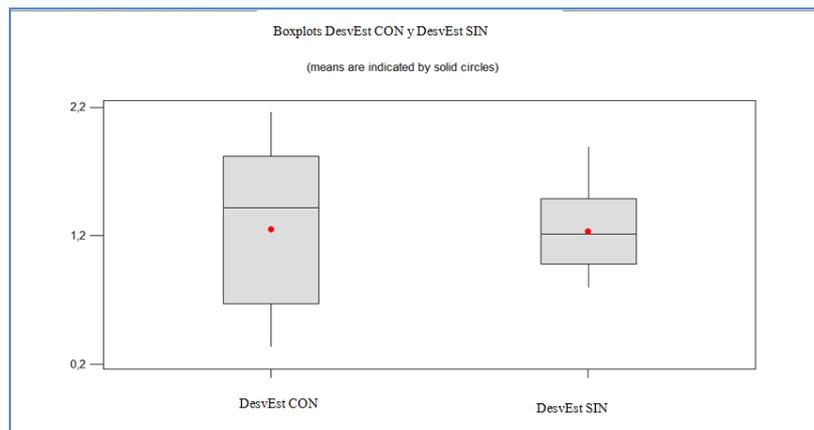


Gráfico 8: Boxplots correspondientes a la desviación estándar CON baremo y SIN baremo

Como habíamos anticipado, el gráfico denominado «boxplot» nos permite visualizar el resultado de la prueba. Cada caja corresponde a una de las series (a la izquierda CON baremo y a la derecha SIN baremo). Las medias de cada serie aparecen representadas con un punto rojo. Lo que nos interesa comprobar es si existe superposición en los contornos de las cajas, puesto que la superposición nos indica el grado de similitud entre las poblaciones. En cuanto al valor de  $p$ , el criterio de interpretación consiste en que un valor inferior a 0,05 nos indica que la prueba ha sido favorable con un 95 % de confianza. Como se puede ver, en nuestro caso, los resultados son desfavorables, puesto que se observa solapamiento completo entre los valores de las medias de las desviaciones, y el coeficiente  $p$  excede con mucho el valor de 0,05.

En conclusión, los datos de partida de las dos series de 10 muestras (6 valores en cada una) nos indican que ni los valores de las medias ni los de las desviaciones estándar pertenecen a poblaciones diferentes, y que no se puede afirmar con rigor estadístico que sean significativamente diferentes. De ahí que podamos afirmar que la hipótesis de partida de este proyecto de investigación no se cumple, en el sentido de que la variabilidad en el caso de la evaluación con baremo se reduce, puesto que, de hecho,

se da menor variabilidad en la población de desviaciones estándar de la corrección sin baremo, como se puede apreciar gráficamente en el diagrama de boxplots.

### 4.3 Otros resultados

Otro aspecto que nos resulta interesante estudiar es si existe o no coincidencia en cuanto a la discriminación del mejor y el peor examen, ya que ello también podría ser indicio de subjetividad de parte del evaluador.

Evaluador	Nota SIN baremo									
	alumno 1	alumno 2	alumno 3	alumno 4	alumno 5	alumno 6	alumno 7	alumno 8	alumno 9	alumno 10
1	7,00	9,00	5,00	6,00	2,00	5,00	6,00	6,50	2,00	5,50
2	8,00	8,00	5,00	6,00	2,00	6,00	5,00	4,00	5,00	6,00
3	7,00	8,00	2,00	5,00	4,00	8,00	7,00	6,00	2,00	6,00
4	6,00	7,00	2,00	2,00	4,00	6,00	5,00	2,00	2,00	7,00
5	5,00	7,00	2,00	5,00	2,00	6,00	4,00	7,00	4,00	5,00
6	6,00	7,00	2,00	5,00	2,00	8,00	7,00	6,00	4,00	7,00
Media	6,50	7,67	3,00	4,83	2,67	6,50	5,67	5,25	3,17	6,08

Tabla 8: Discriminación de las calificaciones más altas y más bajas SIN baremo

En el cuadro anterior, correspondiente a la evaluación SIN baremo, marcamos en amarillo la nota más alta y en verde la nota más baja asignada por cada evaluador, y también marcamos la media más alta y la media más baja. Como se puede apreciar, no hay coincidencia absoluta entre todos los evaluadores.

Según los valores de las medias, el alumno 2 es quien obtiene la calificación más alta. Si bien 5 evaluadores (83,33%) consideran al alumno 2 entre las notas más altas que asignan, para el evaluador 6 ese no sería el mejor examen.

En cuanto a los exámenes de menor calidad, tampoco hay convergencia total. Según las medias, el examen del alumno 5 es el que obtiene la calificación más baja (2,67). Sin embargo, los evaluadores 3 y 4 (33,33%) no consideran que sea el peor examen que corrigieron y, ni siquiera, deciden suspender dicho examen.

Presentamos, ahora, los resultados obtenidos CON baremo:

Evaluador	Nota CON baremo									
	alumno 1	alumno 2	alumno 3	alumno 4	alumno 5	alumno 6	alumno 7	alumno 8	alumno 9	alumno 10
1	5,83	7,33	2,83	3,83	2,00	3,66	3,33	5,33	2,00	3,66
2	6,50	8,66	2,00	3,00	2,00	3,83	2,33	4,66	2,00	2,00
3	3,30	9,17	2,00	2,00	2,00	4,83	2,00	2,00	2,00	2,66
4	2,00	4,50	2,00	2,00	4,00	5,16	2,33	2,00	2,00	2,00
5	2,00	6,83	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
6	3,83	3,83	2,00	2,00	2,00	7,33	5,50	3,33	2,83	5,83
Media	3,91	6,72	2,14	2,47	2,33	4,47	2,92	3,22	2,14	3,03

Tabla 9: Discriminación de las calificaciones más altas y más bajas CON baremo

En el cuadro anterior, correspondiente a las calificaciones CON baremo, marcamos en amarillo la nota más alta y en verde la nota más baja asignada por cada evaluador; también marcamos la media más alta y la media más baja. Como se puede apreciar, no hay coincidencia completa entre todos los evaluadores.

Según los valores de las medias, nuevamente el alumno 2 es quien obtiene la calificación más alta. Podríamos asumir que, si con ambos métodos de corrección llegamos al mismo resultado, no debería haber duda de que este es el mejor examen del grupo. Sin embargo, solo 4 evaluadores (66,66%) consideran el examen del alumno 2 entre las calificaciones más altas que asignan en la corrección con baremo; según las calificaciones de 2 evaluadores ese no sería el mejor examen del grupo. Estos resultados nos llevan a una conclusión interesante: si bien en una evaluación integral ese examen se podría considerar el mejor en virtud de aspectos que solo se contemplan en forma holística (tono general del texto, fluidez en la redacción, etc.), al aplicar el baremo y penalizar cada error por mínimo que sea, el resultado arroja un valor inferior al de un texto que presenta menos errores formales, pero una redacción menos fluida y no tan bien articulada. Creemos que, en este caso, lo que ha fallado es la asignación de puntos positivos por parte de los evaluadores para señalar los aciertos. Como se verá en las conclusiones (ver *infra* punto 2.d), este es uno de los aspectos que prueba que no todos los evaluadores aplicaron el baremo analítico con los mismos criterios.

En cuanto a los exámenes de resultados menos aceptables, si bien no hay coincidencia total, hay mayor convergencia que cuando se trata de discriminar el mejor examen. Sin embargo, es difícil sacar alguna conclusión en vista de que las notas fueron en general muy bajas y nos encontramos con muchos exámenes suspendidos, situación que da cuenta –como señalamos en las conclusiones (ver *infra* punto 2.a)–, de que al aplicar el baremo analítico, se penalizaron errores que no se consideraron en la

evaluación holística. Así y todo, los alumnos 3 y 9 presentan las medias más bajas (2,14), y 5 evaluadores (83,33%) en cada caso coinciden en suspender a estos alumnos.

	CON baremo	SIN baremo
Mejor examen	66,66%	83,33%
Peor examen	83,33%	66,66%

**Tabla 10: Convergencia en la discriminación de mejor y peor examen**

De lo anterior se colige que, en la evaluación SIN baremo, se presentan problemas de subjetividad, ya que hemos demostrado que los profesores no coinciden en un 100% de los casos en determinar cuál es el mejor y cuál el peor examen, si bien parecería haber mayor coincidencia a la hora de seleccionar el mejor examen (83,33% de coincidencia entre los evaluadores) que cuando se trata de discriminar al peor examen (66,66% de coincidencia). En el caso de las notas obtenidas CON baremo, la única conclusión posible a la luz de la cantidad exagerada de exámenes suspendidos es que, con la aplicación del baremo, se penalizaron errores que no suelen tenerse en cuenta en una evaluación global sin baremo. Por otro lado, si comparamos las notas obtenidas CON baremo y SIN baremo, observamos que hay mayor convergencia a la hora de distinguir el mejor examen cuando se corrige SIN baremo, ya que el 83,33% de los evaluadores coincide en su calificación (en comparación con el 66,66% en el caso de la evaluación CON baremo). Ello da cuenta, como decíamos antes, de que al aplicar el baremo no se tiene en cuenta el tono general o la fluidez de la redacción.

Como veremos seguidamente en las conclusiones, a la luz de los resultados obtenidos, la falta de experiencia en el uso del baremo es claramente uno de los motivos que justifica las divergencias en los resultados. De esto se deduce que habría sido necesario prolongar la etapa de capacitación e incluso organizar sesiones de capacitación en equipo para lograr mayor acuerdo entre los correctores. No obstante, no podemos soslayar el hecho de que no disponíamos de suficiente tiempo para prolongar el periodo de formación. A la vez, es necesario tener en cuenta que la tarea de corrección implica mucha dedicación y tiempo, y los evaluadores participaron de manera desinteresada en este proyecto. Considerando que los evaluadores no recibieron retribución económica alguna por su participación, no creímos apropiado exigirles esfuerzo o tiempo adicional para el aprendizaje del método de corrección.

## 5. CONCLUSIONES

«We ourselves feel that what we are doing is just a drop in the ocean. But the ocean would be less because of that missing drop».<sup>41</sup> Madre Teresa de Calcuta

Iniciamos este trabajo de fin de máster con el objetivo principal de comprobar si podíamos sistematizar el proceso de corrección y reducir la subjetividad presente en la evaluación de traducciones y, a la vez, derivar de esta investigación un instrumento que contribuyera a aligerar la tarea de corrección.

Como primera actividad, nos abocamos a la revisión teórica concentrándonos en las contribuciones más afines a nuestros objetivos, es decir, aquellas aportaciones que se remitían a los criterios de calidad, el análisis y la definición de error en traducción y los procedimientos e instrumentos de evaluación. Casi unánimemente los autores consultados coincidieron con nuestra afirmación respecto de que toda evaluación está sesgada por una cuota de subjetividad del evaluador y que es necesario seguir profundizando la investigación y la experimentación en este terreno para aunar criterios y apuntar a la sistematización del procedimiento con miras a lograr un enfoque más riguroso y metódico. Hemos procurado presentar en este trabajo una reseña de las contribuciones más significativas o de referencia obligada (como las de Delisle, Gouadec, Hatim y Mason, House, Hurtado Albir, Kussmaul, Nord, Waddington, Williams), aunque por cuestiones de espacio no hemos podido incluir muchas otras aportaciones no menos interesantes y reveladoras, como las de Angelelli (2009), Colina (2008), O'Brien (2012); o incluso obras pioneras, como el primer estudio del error en traducción publicado en castellano y llevado a cabo por Palazuelos *et al* (1992), el cual no incluimos por considerar que había sido superado por otras aportaciones posteriores, aunque no podemos soslayar la importancia de aquella primera contribución en nuestra lengua al tema que nos ocupa.

A partir de las lecturas y con un nuevo entendimiento de la naturaleza de la evaluación en el ámbito académico, procedimos a poner en marcha el experimento. Las primeras etapas, que involucraban la planificación del experimento, así como la selección del texto y de los evaluadores, fueron las más difíciles y las que nos plantearon mayores dudas. A la distancia, reconocemos que fuimos ambiciosos. Por ser

---

<sup>41</sup> «A veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar, pero el mar no sería el mismo si le faltara esa gota».

nuestro primer acercamiento al tema, quizá deberíamos haber trabajado con menos evaluadores, o haber elegido otro texto o haber fortalecido la capacitación de los evaluadores. Los desaciertos del investigador principiante servirán para fortalecer al investigador avezado.

Luego de la corrección de los exámenes, procedimos al análisis estadístico. Una vez más, agradecemos el apoyo del Profesor José Luis Martí Ferriol en esta faena. Los resultados no nos permitieron verificar la hipótesis en tanto no pudimos comprobar con un 95 % de certeza que la utilización de un baremo sirve para reducir la subjetividad en la corrección. No obstante, opinamos que podría revertirse la situación atendiendo a los motivos que se presentan a continuación, los que consideramos que tuvieron un impacto negativo en los resultados de nuestro experimento:

1. Falta de familiaridad con el baremo

- a. Consideramos que faltó práctica en el uso del baremo. Luego de la sesión de capacitación los evaluadores procedieron a utilizarlo con los exámenes objeto de esta investigación. Sin embargo, la investigadora misma tuvo que aprender a usar el baremo. Lo probó con más de 40 exámenes (e incluso lo aplicó en distintas ocasiones al mismo examen y obtuvo calificaciones distintas) antes de sentir que podía utilizarlo con confianza y que había comprendido su funcionamiento.
- b. Todos los evaluadores corrigieron con baremo luego de haber hecho la corrección holística. Esto implica que la corrección con baremo debería haber sido sencilla en tanto el texto ya estaba marcado y lo único que había que hacer era determinar la penalización (o puntaje positivo en caso de aciertos) y clasificar el tipo de error de acuerdo con la taxonomía ofrecida por el baremo. Así y todo, el 83,33 % de los evaluadores indicó que la corrección con baremo presentó dificultades.
- c. El 66,66 % de los evaluadores indicó que la calificación que obtuvo con el baremo fue justa solo en algunos casos y el 16,67 % indicó que nunca fue justa. Estos resultados nos permiten inferir que la corrección con baremo no funcionó como se esperaba.

2. Diferentes criterios de penalización de los errores (ver Anexo 7.3)

- a. Se comprobó que, al aplicar el baremo, algunos evaluadores procedieron a penalizar cada error por mínimo que fuera, aunque en una corrección holística sin baremo ciertos errores suelen marcarse pero no se penalizan.
- b. Para algunos evaluadores, la mera acumulación de errores fue motivo para suspender el examen; recordemos que se trataba de un texto

complejo y, por lo tanto, era esperable encontrar errores en estudiantes de nivel inicial.

- c. Algunos evaluadores tuvieron en cuenta la relatividad del error. Otros, no. Como se puede apreciar en el muestreo de correcciones que se incluye en el Anexo 7.3, los evaluadores corrigieron de manera muy dispar; no estuvieron de acuerdo en qué soluciones consideraban un error y cuáles un buen acierto; tampoco hubo criterios compartidos en la penalización que indicaron para cada error señalado.
- d. Las penalizaciones con baremo tendieron en el caso de dos de los evaluadores (4 y 5) al polo más alto del rango variable para cada tipo de error. Por otro lado, muy pocos evaluadores asignaron puntos positivos por los aciertos y, en caso de hacerlo, se valoraron solo «buenas equivalencias» con +1 (solo el evaluador 3 consignó +2 y +3 en algunas soluciones). De ahí que las calificaciones fueran, en general, tan bajas y tan dispares, y que no hubiera coincidencia a la hora de discriminar el mejor examen, puesto que no se valoraron las buenas soluciones.
- e. El evaluador 5 consigna en el cuestionario que, ante algunos errores generalizados en todo el grupo de estudiantes, no penalizó el error. Este no fue un criterio que se hubiera indicado en la capacitación y que, por tanto, no fue compartido entre todos los evaluadores. Así, por ejemplo, el problema pragmático (ironía) fue advertido por uno solo de los 10 estudiantes. En este caso, el evaluador 5 no penalizó el error, mientras que los otros 5 evaluadores sí lo hicieron.
- f. Llamen la atención los resultados obtenidos por el evaluador 5 cuando corrige con baremo: suspende a 9 de los 10 estudiantes. En sus correcciones sin baremo es el evaluador que asigna las calificaciones más bajas a todos los estudiantes (excepto un caso), aunque suspende solo a 2 estudiantes, de lo cual deducimos que se trata de un evaluador muy exigente y más riguroso que el resto. Los resultados de sus correcciones nos permiten deducir dos conclusiones: en primer lugar, no aplicó bien el baremo pues suspendió a 9 de los 10 alumnos; en segundo lugar, la exigencia en la corrección es evidencia de la subjetividad que asumimos que existe en toda corrección. En este caso, queda claramente demostrada.

### 3. Complejidad del TO

- a. El texto era complejo, lo que dio como resultado muchos errores y de diversa índole en los exámenes, otro de los motivos que complicó la

aplicación del baremo. Creemos que de haber elegido un texto más sencillo, la corrección habría funcionado mejor.

#### 4. Conformación del equipo de evaluadores

- a. No se buscó la homogeneidad del grupo de evaluadores sino, antes bien, la heterogeneidad. Se eligieron profesores con distinta trayectoria para obtener muestras claras de subjetividad en la corrección sin baremo (lo cual llegó a comprobarse) y para probar luego que el baremo elimina la arbitrariedad. Sin embargo, esta conformación del equipo fue en detrimento de la hipótesis que se quería comprobar.
- b. Dos de los 6 evaluadores no dictan actualmente materias de nivel inicial y, si bien dictaron Traducción I en algún momento, manifestaron dificultades para adecuar la corrección a los objetivos de un nivel principiante. Si consideramos que en la evaluación sumativa el objetivo de la evaluación es juzgar la traducción a la luz de los objetivos del curso y de los contenidos que se han enseñado en clase, ¿cómo podemos esperar que la corrección de estos dos evaluadores sea comparable con la de los otros evaluadores o se ajuste a los mismos criterios si ellos no están familiarizados con los criterios? Creemos que deberíamos haber conformado un equipo de evaluadores más homogéneo.

#### 5. Efecto Hawthorne

- a. Los participantes de un experimento alteran su comportamiento como consecuencia de saberse observados y no como respuesta a ningún tipo de manipulación contemplada en el experimento. Consideramos que es una de las situaciones más difíciles de controlar en un experimento. En nuestro caso, aunque controlamos la situación con los alumnos (habida cuenta de que se trató de una situación real de examen y no se les advirtió que sus exámenes serían utilizados para un experimento), no pudimos controlar la situación con los evaluadores, todos ellos colegas de la investigadora de este proyecto. Este es uno de los principales motivos por los que creemos que la corrección con baremo fue tan rigurosa y a la vez dispar: los evaluadores se sintieron observados por una colega.

De todo esto se colige que, en una segunda etapa de experimentación, habría que considerar las siguientes sugerencias para poner a prueba la misma hipótesis:

- i. Ofrecer mayor capacitación en el uso del baremo. Celebrar sesiones de capacitación conjuntas (y no individuales), con todos los evaluadores involucrados para aunar criterios y resolver dudas en conjunto. Este trabajo, que serviría para resolver el problema de la familiarización con el baremo, permitiría a la vez resolver el efecto Hawthorne, ya que los evaluadores se sentirían más confiados y seguros en el uso de la nueva herramienta y no tendrían por qué sentirse observados.
- ii. Considerar un mayor tiempo de exposición al uso del baremo. Probar en más exámenes el baremo antes de ponerlo a prueba en el experimento. Se podrían tomar los exámenes finales de fechas pasadas (los cuales quedan archivados en la institución), y probar el baremo en dichos exámenes, que ya fueron corregidos holísticamente por un tribunal de profesores de traducción.
- iii. Entregar información sobre el baremo y el examen por escrito. Si bien hubo una sesión de capacitación con cada evaluador, toda la información se brindó en forma oral, incluso los detalles sobre los objetivos del examen. Creemos que habría que elaborar un dossier detallado para entregar a cada evaluador.
- iv. Seleccionar un TO más sencillo y fácil de corregir, por lo menos en una primera instancia.
- v. Conformar un equipo de evaluadores más homogéneo, particularmente en cuanto a la experiencia docente en el nivel que se pretende evaluar.

### **Perspectivas de futuro**

No podemos soslayar el hecho de que, en el marco del trabajo de fin de máster que nos ocupa, no disponíamos de más tiempo para repetir las pruebas, como tampoco podíamos exigir más colaboración a los evaluadores que, como hemos indicado, trabajaron desinteresadamente en este proyecto. No obstante, no creemos haber trabajado en vano pese a no haber podido comprobar la hipótesis, pues las conclusiones a las que hemos arribado nos dan indicios de que debemos seguir apuntando nuestro interés investigativo en esta dirección.

Consideramos que, en una segunda etapa, se puede repetir el experimento no solo con miras a comprobar la hipótesis de partida en mejores condiciones sino también con el propósito de elaborar el instrumento que podría servir para utilizarse en el IESLV. Ya hemos dicho que el objetivo del presente trabajo no es encontrar el mejor baremo

para medir el desempeño del estudiante de nivel inicial, pero ese sí podría ser el objetivo de un segundo proyecto que se apoye en los resultados de este trabajo. Entonces, en una segunda etapa, se puede pensar en trabajar sobre el baremo en detalle, teniendo en cuenta las cinco recomendaciones enunciadas y con el propósito de encontrar un instrumento de evaluación que ofrezca no solo criterios y categorías confiables, sino también una asignación numérica adecuada para el nivel de formación del estudiante que es evaluado.

Todos los autores consultados y citados coinciden en que la corrección está teñida por la subjetividad del evaluador, como sosteníamos al inicio de este trabajo y como comprobamos en nuestro experimento; todos además coinciden en que es necesario seguir investigando la cuestión de la evaluación de traducciones, tanto en el ámbito académico como profesional. En esta dirección seguiremos trabajando, porque creemos que podríamos hacer una contribución útil a la práctica de la evaluación en el IESLV o, en el mejor de los casos, a la pedagogía de la traducción. En 2001, Hurtado Albir sentenció «el análisis del error está todavía en ciernes», y parece que aquel pronunciamiento sigue siendo válido hoy en día. Estamos convencidos de que hace falta seguir estudiando y sometiendo los constructos teóricos a la investigación empírica para desarrollar criterios de calidad objetivos y para que la práctica pedagógica en traducción adquiera un carácter cada vez más sistemático y riguroso. En ese camino, creemos haber hecho nuestro primer aporte.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- ANGELELLI, CLAUDIA (2009): «Using a rubric to assess translation ability: Defining the construct», en ANGELELLI, CLAUDIA y HOLLY JACOBSON, *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies. A call for dialogue between research and practice*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, p. 13-47.
- CASTILLO RINCÓN, LUIS MIGUEL (2010): «La evaluación de la aceptabilidad de las traducciones. Un estudio exploratorio sobre la idoneidad de los Puntos Ricos para evaluar traducciones». Trabajo de Fin de Máster dirigido por Amparo Hurtado Albir. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- COLINA, SONIA (2008): «Translation Quality Evaluation: Empirical Evidence for a Functionalist Approach». *The Translator* 14(1): 97-134.
- DE MANUEL JEREZ, JESÚS (2005): «La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación-acción». Tesis doctoral dirigida por Anne Martin. Granada: Universidad de Granada.
- DELISLE, JEAN (2006): *Iniciación a la traducción: enfoque interpretativo: teoría y práctica*. Traducción de GEORGES BASTIN. 2.<sup>a</sup> edición. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- DURIEUX, CHRISTINE (1988): «Qu'est-ce qu'une bonne traduction? (¿Qué es una buena traducción?)». Traducción de PATRICIA HÖRMAN y CAROLINA VALDIVIESO. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Letras, Departamento de Traducción.
- EIZAGIRRE, M. Y ZABALA, N. (2001): «Investigación-Acción Participativa», en PEREZ DE ARMIÑO (Dir.), *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona: Icaria-Hegoa.
- ELLIOTT, JOHN (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- EYCKMANS, JUNE, PHILIPPE ANCKAERT y WINIBERT SEGERS (2009): «The perks of norm-referenced translation evaluation», en CLAUDIA ANGELELLI y HOLLY JACOBSON, *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies. A call for dialogue between research and practice*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, p. 73-93.
- GONZÁLEZ DAVIES, MARIA (2004): *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

- GOUADEC, DANIEL (2007): *Translation as a Profession*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- GOUADEC, DANIEL (2010): «Quality in translation», en YVES GAMBIER y LUC VAN DOORSLAER (Eds.), *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing, p. 270-275.
- HATIM, BASIL e IAN MASON (2005/1997): *The Translator as Communicator* [Edición electrónica]. Londres y Nueva York: Routledge. Colección Taylor & Francis e-Library.
- HOUSE, JULIANE (1997): *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- HURTADO ALBIR, AMPARO (1995): «La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual», en P. FERNÁNDEZ (Ed.) *Perspectivas de la traducción*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- HURTADO ALBIR, AMPARO (2013): *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. 6.<sup>a</sup> edición. Madrid: Cátedra.
- KUSSMAUL, PAUL (1995): *Training the Translator*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- MARTÍN MARTÍN, JOSÉ MIGUEL (2010): «Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico». *RESLA* 23: 229-245.
- MARTÍNEZ MELIS, NICOLE y AMPARO HURTADO ALBIR (2001): «Assessment in Translation Studies: Research Needs». *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 46(2): 272-287.
- NEWMARK, PETER (1988): *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall.
- NEWMARK, PETER (1991): *About Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- NORD, CHRISTIANE (1991): *Text Analysis in translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam y Atlanta: Rodopi.
- NORD, CHRISTIANE (1996): «El error en la traducción: categorías y evaluación», en AMPARO HURTADO ALBIR, *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, p. 91-103.
- O'BRIEN, SHARON (2012): «Towards a Dynamic Quality Evaluation Model for Translation». *The Journal of Specialised Translation* 17: 55-77.
- PALAZUELOS, JUAN CARLOS *et al* (1992): *El error en traducción*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PYM, ANTHONY (1992): «Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching», en CAY DOLLERUP y ANNE LODDEGAARD (Eds.), *The Teaching of Translation*. Amsterdam: John Benjamins, p. 279-288.

- SALDANHA, GABRIELA y SHARON O'BRIEN (2014): *Research Methodologies in Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge.
- WADDINGTON, CHRISTOPHER (1999): *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*. Madrid: Univ. Pontificia Comillas.
- WILLIAMS, MALCOLM (1989): «The Assessment of Professional Translation Quality: Creating Credibility out of Chaos». *TTR : traduction, terminologie, redaction* 2(2): 13-33.
- WILLIAMS, MALCOLM (2001): «The Application of Argumentation Theory to Translation Quality Assessment». *Meta: Translators' Journal* 46(2): 326-344.
- WILLIAMS, MALCOLM (2009): «Translation Quality Assessment». *Mutatis Mutandis* 2(1): 3-23. Medellín: Universidad de Antioquia. Disponible en <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewArticle/1825>>. [Consulta: 24/09/2014.]

## 7. ANEXOS

### 7.1 El examen de traducción

*The Guardian*, Monday 1 December 2008

#### **Unhealthy incomes**<sup>42</sup>

*Astonishment at a nurse being paid more than £100,000 points up an outdated idea of value*

By Noreena Hertz

{ Shock horror. An NHS nurse has earned £100,000 in a year. Well, it was enough of a shock for it to make it on to the front page of yesterday's Sunday Times. This would have been fair enough if the tone of the piece had been positive - that finally, at last, nurses are being highly valued for their work.

But it wasn't. Instead the piece was all about "generous incentive schemes" and big bonuses. The implicit message was clear: it's bizarre and wrong for nurses to be paid a lot of money.

How anachronistic. At a time during which we as a society are collectively suffering from the greed and misdeeds of tens of thousands of bankers - almost all of whom would have taken home at least £100,000 and many more than 10 times that - shouldn't we be rejoicing that perhaps at least a few of those people who choose to care for the most vulnerable as a profession might not be going to struggle this Christmas?

The nurse in question seems to have earned £100,000 by, in effect, taking on two jobs - half her income was earned in overtime - and having reached the pinnacle of her profession. So she saves, lives and works incredibly hard. Good for her. But as far as nurses in general are concerned, the majority still earn so little that many have to take on third jobs, and most cannot afford to buy their own home. This is no nurses' pay bonanza. And it prompts a bigger question: how should we determine what is valuable in society today? }

Up until a few weeks ago, this seemed straightforward. Apart from the public sector, where the state sets pay rates, we essentially left value for the market to decide. And the market not being an instrument of equity, justice or fairness, but a mechanism for wealth creation and distribution, rewarded bankers and hedge fund managers far more highly than almost anyone else in our society - despite the fact that the actual value they added to society was, it turned out, at best limited. At worst, it's now clear, their net value was negative - a huge pinata filled with paper money.

Partly because the layman could never fully understand it, and partly because it became so dominant in the global economy, the financial sector, over the past two decades, turned into a living metaphor for a growing chasm between value and worth, between pay and reward, between what we should get and what we do receive.

Which would have been rather academic up until a few weeks ago. But now the public own such a huge share in the banks (and soon become stakeholders in many other sectors too) that we as citizens not only have a right but an imperative to question who should be paid what - and why.

<sup>42</sup> Marcamos entre llaves los primeros cuatro párrafos, que conforman el texto que debieron traducir los alumnos.

This debate goes beyond nurses and bankers. It stretches into the murky waters of why women continue to be paid well below their male counterparts, and why the relative level of ethnic minorities' pay remains so low.

But at its heart it makes us ask of ourselves and our politicians: what should be considered valuable? Only those things that add to economic growth? And if only these then over what time frame? A quarter? Clearly too short. One year? Two? Three? And what about those who help growth indirectly, those who stay at home and look after others - mothers, carers of elderly parents or sick relatives who save the state millions of pounds annually. What is their worth? How is their value to be determined?

Let's hope that one nurse's hard-earned pay will lead us to have such long overdue discussions. For do we really want to live in a society in which those who have gambled with our livelihoods end up driving Porsches, while those who save our lives can't afford the petrol to get to work?

• Noreena Hertz is the author of *IOU: The Debt Threat*, and visiting professor, Erasmus University

## 7.2 El cuestionario suministrado a los evaluadores

**Evaluador n.º** .....

**Apellido y nombre:**.....

**Institución:** Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas «Juan Ramón Fernández»

### Perfil del evaluador

1. Indique cuántos años de experiencia docente tiene (en traducción, en el nivel superior o universitario):
2. Indique en qué curso se desempeña como profesor de traducción: (marcar la opción elegida)  
Primer año / segundo año / tercer año / cuarto año
3. Indique cuántos años de experiencia tiene como traductor:
4. ¿Se desempeña como revisor de traducciones profesionalmente?
5. ¿Es la enseñanza de traducción en el nivel superior su actividad profesional principal?

### Corrección de traducciones

1. ¿Utiliza un baremo para evaluar las traducciones de sus estudiantes? 
  - a. En caso afirmativo, ¿se especifica una cuantificación para cada tipo de error?
  - b. En caso negativo, ¿se basa su calificación en una valoración general?

Añada a continuación las observaciones que crea pertinentes para ofrecer una descripción más completa del sistema de corrección y evaluación que utiliza habitualmente con sus estudiantes (categorías de error y cuantificación de los errores si se utiliza baremo; criterios en los que se basa la valoración si no se usa baremo; etc.).....

2. Corregir con baremo es más sencillo que corregir sin baremo
  - a. Totalmente en desacuerdo
  - b. Un poco de acuerdo
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - d. De acuerdo
  - e. Totalmente de acuerdo
3. La aplicación del baremo serviría para reducir el nivel de subjetividad de los evaluadores
  - a. Totalmente en desacuerdo
  - b. Un poco de acuerdo
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - d. De acuerdo
  - e. Totalmente de acuerdo
4. La utilización de un baremo favorecería la tarea de corrección durante los exámenes finales
  - a. Totalmente en desacuerdo
  - b. Un poco de acuerdo
  - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - d. De acuerdo
  - e. Totalmente de acuerdo
5. La aplicación del baremo le presentó dificultades.
  - a. Siempre
  - b. Casi siempre
  - c. Algunas veces
  - d. Muy pocas veces
  - e. Nunca
6. ¿Considera que la calificación que obtuvo al aplicar el baremo suministrado fue justa?
  - a. Siempre
  - b. Casi siempre
  - c. Algunas veces
  - d. Muy pocas veces
  - e. Nunca

### 7.3 Muestreo de correcciones

La intención de este muestreo de correcciones –que no pretende ser exhaustivo– es presentar un panorama de los resultados obtenidos, que pueda servir como fundamento de las conclusiones enunciadas en el capítulo 5.

- **Algunos evaluadores procedieron a penalizar cada error por mínimo que fuera, aunque en una corrección holística sin baremo ciertos errores suelen marcarse pero no se penalizan.**

<b>Ejemplo 1</b>				
<i>This would have been fair enough if the tone of the piece had been positive – that finally, at last, nurses are being highly valued for their work.</i>				
«Salir en la portada habría sido razonable, si la noticia hubiera sido positiva y dijera que por fin las enfermeras son valoradas por su labor». (Alumno 4)				
Evaluador	Tipo de error	Penalización	Comentario	Penalización final
1	BE	+1	Marca errores de puntuación y correlación verbal, pero no los penaliza.	+1
2	BE	+1	Considera que toda la oración es una buena equivalencia, aunque marca errores menores que penaliza; los puntos positivos quedan anulados por los puntos negativos.	0
	SUP	-0,5	Marca omisión de «highly».	
	PRA	-0,5	Indica «intromisión del traductor» en «las enfermeras».	
3	GR	-0,5	«salir en la portada»	-3
	TEX	-0,5	Marca «portada» como una opción léxica incorrecta e indica «cohesión» (el alumno había utilizado en la oración anterior «primera plana»).	
	TIP	-0,25	Marca la coma delante de «si».	
	GR	-0,50	Indica «tiempo verbal, correlación verbal».	
	EST	-0,50	Objeta el uso de voz pasiva.	
	SUP	-0,50	Marca omisión de «highly».	
	LEX	-0,25	Indica cacofonía entre «valoradas» y «labor».	
4	CS	-1,5	«hubiera sido positiva»	-2
	EST	-0,5	Objeta el uso de voz pasiva.	
5	EST	-0,5		-2,25
	LEX	-0,5	«razonable»	
	TIP	-0,5	Marca coma delante de «si».	
	TIP	-0,50	Marca ausencia de comas encerrando «por fin».	
	LEX	-0,25	«labor»	
			Marca omisión de «highly», pero no penaliza.	
6	NMS	-0,25	«salir en la portada»	-1,25
	GR	-0,5	«dijera»	
	SUP	-0,5	«highly»	

**Ejemplo 1:** Teniendo en cuenta que se trata de un estudiante de nivel inicial, ¿se justifica que por la traducción de una sola oración se le descuenten 3 puntos (evaluador 3) del total de la nota (lo que equivaldría a 2 puntos si lo transformamos en una calificación sobre 10 puntos)?

Cabría notar que dos evaluadores consideran que esta traducción es una BE para el nivel del estudiante, mientras que 4 evaluadores penalizan la traducción desde -1,25 hasta -3. En esta línea, el evaluador 3 penaliza 7 errores. Eso ya nos da un pauta muy clara de que la corrección con baremo no funcionó como se esperaba, puesto que el evaluador 3 calificó con 7 puntos este examen cuando corrigió sin baremo; el hecho de que solo por esta oración proponga descontar 2 puntos (en una escala sobre 10 puntos totales) nos indica que penalizó con el baremo errores que no suele sancionar en la evaluación holística.

<b>Ejemplo 2</b>				
<i>But as far as nurses in general are concerned, the majority still earn so little that many have to take on third jobs, and most cannot afford to buy their own home.</i>				
«Pero, la mayoría de los profesionales de enfermería siguen ganando tan poco que tienen que buscar un tercer trabajo y dicho sueldo tampoco les permite darse el lujo de comprar un hogar». (Alumno 8)				
Evaluador	Tipo de error	Penalización	Comentario	Penalización final
1	TIP	-0,25	Marca la coma detrás de «pero».	-0,75
	GR	-0,5	«dicho sueldo»	
			Marca errores de NMS («darse el lujo») y LEX («hogar»), pero no los penaliza.	
2	SUP	-0,5	«nurses in general»	-1,5
	SUP	-0,5	«many»	
	NMS	-0,25	«darse el lujo»	
	LEX	-0,25	«comprar un hogar»	
3	TIP	-0,25	Marca la coma detrás de «pero».	-2,25
	TEX	-0,5	«profesionales de enfermería»	
	TEX	-0,5	«dicho sueldo»	
	NMS	-0,5	«darse el lujo»	
	LEX	-0,5	«comprar un hogar»	
4	TEX	-0,5	«dicho sueldo»	-0,75
	LEX	-0,25	«un hogar»	
5	EST	-0,5		-3,5
	AD	-1	«dicho sueldo»	
	GR	-0,5	«les permite»	
	LEX	-1	«darse el lujo»	
	LEX	-0,5	«hogar»	
6	TIP	-0,25	Marca la coma detrás de «pero».	-1,5
	LEX	-0,25	«profesionales de enfermería»	
	FS	-0,5	«dicho sueldo»	

	LEX	-0,25	«darse el lujo»	
	LEX	-0,25	«hogar»	

**Ejemplo 2:** El evaluador 5 calificó con una nota alta (7) este examen en la corrección holística. De hecho, al parecer, para el evaluador 5 este fue uno de los mejores exámenes, ya que 7 es la nota más alta que asigna y solo pone 7 a este examen y al examen del alumno 2 (recordemos que, según las notas medias, tanto de la calificación con baremo como sin baremo, el alumno 2 había obtenido la nota más alta, por lo que llegamos a la conclusión de que era el mejor examen del grupo). Sin embargo, el evaluador 5 propone penalizar con -3,5 esta oración, otro claro ejemplo de que al aplicar el baremo se procedió a castigar gran cantidad de errores que no suelen tenerse en cuenta en la evaluación holística. Algo similar ocurre con el evaluador 3, quien califica con 6 este examen en la evaluación holística, pero propone penalizar con -2,25 esta oración cuando aplica el baremo.

- **No hubo acuerdo entre los evaluadores respecto de qué soluciones considerar un error y cuáles un buen acierto.**

<b>Ejemplo 3</b>				
<i>(...) shouldn't we be rejoicing that perhaps at least a few of those people who choose to care for the most vulnerable as a profession might not be going to struggle this Christmas?</i>				
«¿Acaso no deberíamos alegrarnos de que por lo menos algunos de los que eligen como profesión cuidar de los más vulnerable puedan, tal vez, no pasar dificultades esta Navidad?» (Alumno 2)				
Evaluador	Tipo de error	Penalización	Comentario	Penalización final
1	BE	+1	Marca toda la oración.	+1
2	TEX	-0,5	Indica ausencia de «nexo» delante de «acaso».	+0,5
	BE	+1	«dificultades»	
3	MBE	+2	Marca toda la oración.	+2
4	GR	-0,5		-0,5
5	FS	-0,5	«pasar dificultades»	-0,5
6	TIP	-0,25	Indica que no se encierra entre comas «por lo menos».	-0,75
	LEX	-0,5	«dificultades»	

**Ejemplo 3:** Como podemos observar, para tres evaluadores esta traducción es una buena equivalencia, especialmente, para un alumno de nivel inicial. Sin embargo, otros tres evaluadores marcan errores varios y no señalan ningún acierto.

Si tomamos los exámenes en forma integral y estudiamos la cantidad de aciertos que cada evaluador marcó en total para cada examen, son evidentes las discrepancias

que existen entre los distintos evaluadores. Tomemos, a modo ejemplo, el examen del alumno 10.

Evaluador	Cantidad total de aciertos marcados en el examen n.º 10
1	--
2	+2
3	+6
4	+1
5	+1
6	+2

Este rango de aciertos (que va desde 0 hasta +6) es una clara muestra de las diferencias de criterios de corrección al aplicar el baremo.

➤ **No hubo criterios compartidos en la penalización de cada error señalado.**

<b>Ejemplo 4</b>				
<i>works incredibly hard</i>				
«trabaja muy duro» (Alumno 1)				
Evaluador	Tipo de error	Penalización	Comentario	Penalización final
1	LEX	-0,50		-0,50
2	LEX	-0,25		-0,25
3	LEX	-0,25		-0,25
4	LEX	-1		-1
5	LEX	-0,5		-0,5
6	-	-	Subraya el error, pero no lo penaliza.	-

**Ejemplo 4:** Todos los evaluadores coinciden en el tipo de error, pero las penalizaciones van de 0 a -1 (incluso un evaluador no penaliza el error), es decir que abarcan todo el rango posible de valores para el error de tipo léxico, que puede penalizarse según el baremo desde -0,25 a -1.

<b>Ejemplo 5</b>				
<i>This is no nurses' pay bonanza.</i>				
«Esto quiere decir que ninguna enfermera paga bonanza». (Alumno 6)				
Evaluador	Tipo de error	Penalización	Comentario	Penalización final
1	SS	-2		-2
2	SS	-1		-1
3	SS	-2		-2
4	CS	-3		-3
5	SS	-2		-2
6	FS	-0,50		-0,50

**Ejemplo 5:** Si bien hay cierta coincidencia en el tipo de error (todos los evaluadores coinciden en que se trata de un error que afecta la comprensión del TO), no hay acuerdo en la penalización (la cual va desde -0,5 hasta -3).

<b>Ejemplo 6</b>				
<i>generous incentive schemes</i>				
«elaborados planes para otorgar 'generosos' incentivos». (Alumno 3)				
Evaluador	Tipo de error	Penalización	Comentario	Penalización final
1	NMS	-0,5		-0,5
2	FS	-0,5		-0,5
3	FS	-1		-1
4	SS	-1,25		-1,25
5	NMS	-1	Indica «intromisión del traductor».	-2
	PRA	-1		
6	FS	-0,5		-0,5

**Ejemplo 6:** Nuevamente, hay coincidencia en el tipo de error, aunque las penalizaciones abarcan un rango bastante amplio.

<b>Ejemplo 7</b>				
<i>misdeeds</i>				
«impunidad» (Alumno 1)				
Evaluador	Tipo de error	Penalización	Comentario	Penalización final
1	FS	-0,5		-0,5
2	-			-
3	FS	-0,5		-0,5
4	-			-
5	FS	-0,5		-0,5
6	LEX/FS	-0,25		-0,25

**Ejemplo 7:** Dos evaluadores no consideran que «impunidad» sea un error de sentido, y los otros 4 que sí lo consideran error, discrepan en la penalización.

<b>Ejemplo 8</b>				
<i>nurses are being highly valued for their work</i>				
«(...) el trabajo de las enfermeras <u>está siendo valorado</u> como corresponde» (Alumno 3)				
Evaluador	Tipo de error	Penalización	Comentario	Penalización final
1	GR	-0,5	Aspecto	-0,5
2	GR	-1	Aspecto	-1
3	EST	-0,5	Voz pasiva	-0,5
4	EST	-1	Aspecto	-1
5	GR	-0,5	Voz pasiva	-0,5
6	GR	- 0,5	Aspecto	- 0,5

**Ejemplo 8:** Algunos evaluadores objetaron el aspecto verbal; otros, la voz pasiva; de todos modos, entre quienes objetaron cada tipo distinto de error, tampoco hubo acuerdo en la penalización.

## **7.4 Exámenes de los estudiantes**

Un escándalo. En el Reino Unido, una enfermera que trabaja para el Servicio Nacional de Salud (NHS) ganó un total de £ 100,000 el último año. El acontecimiento llamó tanto la atención, que ayer ocupó la tapa del diario inglés The Sunday Times. Hubiese sido justo que la nota se escribiese a favor de este hecho, celebrando que por fin las enfermeras son valoradas por el trabajo que realizan. Pero esto no sucedió. Por el contrario, la nota giraba en torno a que los sistemas de incentivos son generosos y a que se entregan importantes adicionales. El mensaje implícito quedó claro: es raro y está mal que a las enfermeras se les pague tanto dinero.

Qué arcaico. Estamos en un momento en el cual como sociedad padecemos en conjunto la codicia y la impunidad del

accionar de miles de miles de banqueros que en su mayoría se llevan al bolsillo \$ 100,000 o incluso diez veces más dinero. ¿No debería ponernos contentos saber que al menos unos pocos de los que eligieron como profesión cuidar a los más vulnerables tal vez no estén con la soga al cuello esta navidad?

Parece que la enfermera en cuestión ganó los \$ 100,000 porque en realidad está en la cima de su carrera y tiene dos trabajos; la mitad de sus ingresos los generó trabajando horas extras. Lleva una vida de esfuerzos, trabaja muy duro y ahorra mucho. La felicitamos. Pero, en general, en lo que respecta a las enfermeras, la gran mayoría gana tan poco dinero que algunas se ven obligadas a tener tres trabajos y otras ni siquiera pueden acceder a la casa propia. Esta no es la época de oro para las enfermeras.

Una pregunta importante se desprende de esta situación:

¿Cómo se define actualmente qué es valioso para la sociedad?

Un espanto. Una enfermera del Servicio Nacional de Salud del Reino Unido ganó cien mil libras en un año. El espanto fue tal que la noticia salió en la primera plana del diario Sunday Times de ayer. Esto no sería un problema si el tono de la nota hubiera sido positivo, si hubiera dicho que, por fin, se está empezando a valorar el trabajo de las enfermeras.

Pero no fue así. La nota habla sobre "planes de incentivo generosos", y grandes bonos. El mensaje subyacente era claro: es extraño e incorrecto que las enfermeras ganen mucho dinero.

Qué anacrónico. Estamos en una época durante la cual sufrimos, como sociedad, debido a la avaricia y a las fechorías de decenas de miles de banqueros. Muchos de ellos se meterían en el bolsillo cien mil libras

Como mínimo y también mucho más que diez veces esa cantidad. ¿Acaso no

deberíamos alegrarnos de que por lo menos algunos de los que eligen como

profesión cuidar de los más vulnerables puedan, tal vez, no pasar

dificultades esta Navidad?

De hecho, parece que la enfermera en cuestión ganó esas cien

mil libras gracias a haber llegado a la cima de su profesión y a

haber trabajado el doble: la mitad de su ingreso lo ganó haciendo

horas extra. Así que ella salva vidas y trabaja muchísimo. Bien por

ella. Pero hablando de las enfermeras en general, la mayoría aún gana

tan poco que muchas tienen que buscar un tercer trabajo, y casi ninguna

puede comprarse una casa propia. Esta no es la época dorada de las

enfermeras. Surge, entonces, una pregunta más importante: ¿cómo

debería determinarse lo que es valioso para la sociedad hoy en día?

Esto sí que es un escándalo: una enfermera que trabaja para el Servicio Nacional de Salud de Gran Bretaña ganó en un año más de un millón de pesos. Parece que esta noticia fue tan escandalosa que mereció salir en la tapa del diario británico Sunday Times en el día de ayer. Esto no tendría nada de raro, si el tono de la nota hubiera sido positivo. Si hubiera contado que, por fin, el trabajo de las enfermeras está siendo valorado como corresponde.

Pero no fue así. La nota hacía hincapié en el pago de grandes bonos monetarios y en los elaborados planes para otorgar "generosos" incentivos. El mensaje real estaba implícito:

es extraño y está mal que las enfermeras ganen demasiado dinero.

~~No~~ No podemos quedarnos en el pasado. Vivimos en una época

en donde la sociedad sufre de manera colectiva por la codicia

y las transgresiones que cometen los banqueros (la mayoría de

los cuales gana por año ~~igual~~ igual que nuestra enfermera, como

mínimo, y hasta diez veces más). Debería alegrarnos que, aunque

sea una parte de aquellas personas que elige una carrera

dedicada al cuidado de los más vulnerables, pueda llegar a

fin de año con una tranquilidad económica.

~~Nuestra~~ Nuestra enfermera parece haber recibido un sueldo tan alto porque

tiene dos trabajos. La mitad de sus ingresos provienen de las horas extras que trabajó y la antigüedad de su cargo. Ella ahorra, vive y trabaja muy duro. Pero la mayoría de las enfermeras todavía ganan muy poco. Tan poco, que muchas necesitan tener por lo menos tres trabajos para poder comprar su casa propia. A estas enfermeras no les sobra nada. Y esto abre un debate aún mayor, que nos lleva a preguntarnos cómo determinamos lo que es valioso en nuestra sociedad.

Una enfermera del Servicio Nacional de Salud

británico llegó a ganar 100 000 £ en un año, ¿increíble, verdad?

Sí, tan sorprendente fue que salió publicado en la primera

plana del diario Times del domingo pasado. Salir en la

portada habría sido razonable, si la noticia hubiera

sido positiva y dijera que por fin las enfermeras son

valoradas por su labor.

Sin embargo, no fue así. Por el contrario, el artículo

solo trataba sobre "sistemas generosos de incentivos" e

importantes honores. El verdadero mensaje fue claro: es raro

es equívoco que las enfermeras cobren tanto dinero.

La anacronía es impactante. ~~pero todo~~ En una

época en la que toda la sociedad parece la ambición

y los malos manejos de decenas de miles de banqueros, <sup>emba que</sup> la

mayoría de ellos se llevaría como mínimo 100 000 £ o hasta

diez veces más a su casa. ¿o deberíamos ponernos contentos

de que por lo menos <sup>algunos de</sup> los que cuidan a los enfermos como

profesión puedan evitar la lucha <sup>en</sup> esta Navidad?

Con dos trabajos -haciendo horas extra para

ganar la mitad de sus ingresos- y habiendo llegado a la

cima de su carrera, la enfermera en cuestión <sup>al parecer</sup> / no que

ganan 100 000 £. Es decir, ahorría, vive y trabaja mucho;

bien por ella. De todas formas, el sueldo de la mayoría

de las enfermeras en general es tan misero que hasta

necesitan de un tercer trabajo y así y todo no logran

comprarse su propia casa. No parece correspondules tanto

dinero. Surge entonces una pregunta aún mayor:

¿Cómo debemos determinar qui es valioso en la

sociedad de hoy?

Traducción II

Es un horror, una enfermera del Servicio Nacional de Salud del Reino Unido. (~~"hus"~~, en cobro 100.000 libras esterlinas (aproximadamente 1.360.000 pesos) en un año. <sup>Esta noticia</sup> debe de haber generado mucho escándalo ~~ya~~ <sup>ya</sup> que ~~parece~~ <sup>aparece</sup> en la tapa del diario "Sunday Times" ayer. Es una pena que el tono del artículo no haya sido alegre. ~~en es decir,~~ <sup>sería</sup> justo que, por fin, las enfermeras ~~recibirían~~ <sup>recibieran</sup> el reconocimiento que se merecen por el trabajo que realizan.

Pero no era eso lo que querían transmitir. En cambio, en el artículo se calificaba el plan de incentivos de "generoso" y a las bonificaciones de "importantes". Era claro el mensaje que había

entre líneas: Es extraño y, a su vez, <sup>ha de ser</sup> que

las enfermeras reciban mucho dinero.

Quizás no suene de esta época pero en este tiempo en el que todos sufrimos por igual la crisis y los malos manejos de decenas de miles de banqueros no deberíamos alegrarnos de que quizás al menos algunos de las personas que eligen como profesión cuidar a los más vulnerables no tengan que remediarse tanto en esta situación.

Parece que la enfermera a la cual me refiero llegó a cobrar \$ 100.000 porque tiene dos trabajos y ~~tiene~~ mucha experiencia en ~~la~~ profesión. Además, la mitad sus ingresos los gana porque hizo horas extras. Digamos que ahorra, <sup>le alcanza para vivir</sup> y trabaja mucho.afortunadamente para ella pero no para las enfermeras en general, ya que la mayoría gana tan poco que muchas tienen que tomar un tercer trabajo y no pueden acceder a tener su propia casa. Es decir, algunas enfermeras cobran una mina de oro. Esto sobre

pregunta interrogante: ~~cómo~~ establece la sociedad actual los valores

Trabajo práctico

①

04/06/2014

¡Pese que repanto! Una enfermera del Servicio Nacional de Salud del Reino Unido ganó £10000 un año. La conexión que causó fue suficiente para que este hecho saliera ayer en la portada del diario británico, Sunday Times. Habría sido justa que esta noticia como esta apareciera en la portada, en el tono del artículo hubiera sido positivo, es decir, si el hecho hubiera estado en que por fin se reconociera a los enfermeros por su trabajo.

Sin embargo, no fue así. En cambio, el artículo trataba delacamente acerca de "plumos de incentivos generosos" y "grandes <sup>extraordinarios</sup> descuentos". El mensaje que transmitía de forma implícita era claro: pagarles mucho dinero a los enfermeros es tigre y está mal.

¡Qué amarcómica! En una época como la actual, en la que la sociedad

británica sufre de forma colectiva por la codicia y los delitos de decenas de miles de

banqueros, de los que con todos de jubilación llevada a casa al menos £100.000 y hasta  
mucho más que lo crees esa cantidad —, ¿me habría que preocuparme ante la posibilidad

de que al menos algunos de los personas que eligieron como profesión cuidar de los más

vulnerables me van a pasar dificultades en esta Navidad?

La enfermera en cuestión parece haber ganado £100.000 a través de dos trabajos.

La mitad de su sueldo la gana trabajando horas extra y porque comenzó el principio de su profesión.

Ahí que ahora, mire y trabaja muy dura, ¡bien por ella! Pero, en lo que respecta

a los enfermeros en general, la mayoría todavía gana tan poco que muchos de ellos

tratan de conseguir un tercer trabajo y a con todos los resulta imposible para comprar

su propia casa. Esto quiere decir que ninguna enfermera paga renta. Además, en

esta situación hace que surja una pregunta mucho más importante: ¿cómo se tendría que determinar

que es valioso en la sociedad actual?

¡QUE HORROR! UNA ENFERMERA DEL SISTEMA NACIONAL DE SALUD HA GANADO  
£ 100 000 EN UN AÑO. FUE LO SUFICIENTEMENTE CHOCANTE COMO PARA PUBLICARLO  
EN LA PORTADA DEL DIARIO SUNDAY TIMES DE AYER. HABRÍA SIDO JUSTO SI EL TONO  
DEL ARTÍCULO HUBIERA SIDO POSITIVO, COMO POR EJEMPLO QUE LOS ENFERMEROS FINAL-  
MENTE SON MUY VALORADOS POR SU TRABAJO. SIN EMBARGO, ESO NO FUE LO QUE SUCE-  
DIO. POR EL CONTRARIO, EL ARTÍCULO SE TRATABA DE "PLANES GENEROSOS DE  
INCENTIVOS" Y GRANDES BONOS. EL MENSAJE INPLÍCITO ESTÁ CLARO: ES EXTRAÑO Y  
ESTÁ MAL QUE LOS ENFERMEROS LABOREN UNA GRAN CANTIDAD DE DINERO.

ESTO ES ANACRÓNICO. VIVIMOS UNA ÉPOCA EN LA CUAL NOSOTROS COMO SOCIE-  
DAD SUFRIMOS EN CONJUNTO DE LA AVARICIA Y LOS DELITOS DE NIQUES DE BANQUEROS,  
DE LOS CUALES LA MAYORÍA LLEVA A SU HOGAR POR LO MENOS £ 100 000 Y MUCHO

¡MÁS QUE DIEZ VECES. ENTONCES, ¿NO DEBERÍAMOS PONER NOS CONTENTOS POR EL

HECHO DE QUE, POR LO MENOS, ALGUNAS DE ESAS PERSONAS QUE ELIEN COMO PROFE-

SION CUIDAR A LOS MÁS VULNERABLES NO ESTÉN ESFORZÁNDOSE ESTA NAVIDAD ?

AL PARECER, LA ENFERMERA EN CUESTIÓN HA GANADO ESE DINERO POR HABER

ACEPTADO DOS TRABAJOS Y HABER ALCANZADO LA CIMA DE SU PROFESIÓN. ADENÁS, LA

MITAD DE SU SUELDO SE LO GANÓ POR HABER REALIZADO HORAS EXTRAS. POR LO TANTO,

AMORRA, VIVE Y TRABAJA MUY DURO. BIEN POR ELLA. SIN ENBARGO, LA MAYORÍA DE LOS

ENFERMERS TODAVÍA SIGUE GANANDO MUY POCO, CON LO CUAL TIENEN QUE ACEPTAR UN

TERCER TRABAJO Y NO PUEDEN DARSE EL GUSTO DE COMPRAR UNA CASA PROPIA. NINGÚN

ENFERMERO PAGA BONANZA. ESTO DA PIE A UNA PREGUNTA MÁS IMPORTANTE: ¿CÓMO

DEBERÍAMOS DETERMINAR QUÉ ES VALIOSO EN LA SOCIEDAD HOY EN DÍA ?

Alumno 8

Una enfermera del Servicio Nacional de Salud del Reino Unido cobró una suma de 100 000 libras esterlinas (US\$167 530) este año. Oh, qué horror. Debí indignar a muchos la noticia ya que ayer logró llegar a la tapa del diario británico the Sunday Times. Esto habría sido apropiado si el tono de el artículo hubiera sido positivo: es decir que, por fin, se valoró el trabajo de los enfermeros.

Pero no fue así. La nota, en cambio, se trató de "planes peneosos de incentivo" y grandes bonificaciones. El mensaje implícito fue muy claro: no es normal ni está bien que los enfermeros

terpon un buen sueldo.

Qué gente antiquada. Hoy en día, la sociedad sufre por

la avaricia y voracidad de docenas de miles de banqueros,

quienes no dudarían en llevarse a su casa 100 000 libras o una

suma diez veces mayor. No se debería festejar que, por lo

menos, algunos de los pocos personas que eligieron como

profesión cuidar a los más débiles puedan disfrutar esta

Navidad sin contar monedas?

La enfermera en cuestión, aparentemente, ganó sus

100 000 libras con dos trabajos y por estar en burla de

de su correo. La mitad de su ingreso fue por trabajar

horas extras. Ella ahorra, vive y trabaja de forma inconsolable que amerita felicitaciones. Pero, la mayoría de los profesionales de enfermería siguen ganando tan poco que tienen que buscar un tercer trabajo y dicho sueldo tampoco les permite darse el lujo de comprar un hogar. Esto no es un tiempo de prosperidad para los enfermos, lo que lleva a una nueva pregunta: ¿Cómo deberíamos determinar lo valioso de nuestra sociedad?



x ; Qué <sup>poco moderno!</sup> ~~mensaje~~ <sup>mensaje</sup> ~~tan~~ <sup>tan</sup> ~~antiguo!~~ En estos tiempos en los que todos nosotros como sociedad padecemos

x en conjunto la ambición y las fechorías de decenas de miles de banqueros, de los cuales

x casi todos ganan un mínimo de 100 000 <sup>de los que</sup> libras esterlinas y algunos otros ganan hasta 10

x veces más de esa cifra, ¿no deberíamos alegrarnos de que quizás algunos de ~~los~~ <sup>los</sup> pocos personas

x que eligen como profesión cuidar a los más vulnerables no tengan que esforzarse en

x esta labor?

x Al parecer, la enfermera en cuestión ganó <sup>libras</sup> 100 000, pero, prácticamente, además de estar en ~~el~~ el

x punto más alto de su carrera, los ganó con el doble de esfuerzo: la mitad fue el resultado

x de trabajar horas extras. ~~Además, trabajó en un hospital y trabajó más.~~ Entonces, vive, ahora y

x trabaja ~~me~~ con mucho esfuerzo. Bien por ella, pero en lo que respecta a los enfermeros en general,

x la mayoría aún gana tan poco que muchos ~~de ellos~~ necesitan de un tercer sueldo; ~~y~~ y

x muchos otros ~~trabajadores~~, ~~no~~ ~~podrán~~ ~~siempre~~

discusión II: Unhealthy incomes.

x muchos otros, incluso, no pueden siquiera comprarse su propia casa. <sup>Esto quiere decir que</sup> ~~es~~ ~~monstruosa~~ ~~es~~

x salario de un enfermero no es nada próspero, lo que induce a una gran pregunta: ¿cómo

x deberíamos determinar lo que es valioso en la sociedad hoy en día?

Hipótesis de trabajo: Diario La Nación.

Increíble pero cierto: Una enfermera del Servicio Nacional de Salud del Reino Unido (NHS por sus siglas en inglés) ha ganado £100.000 en un año. Por lo menos fue tan increíble como para salir ayer en la primera plana del diario Sunday Times de ese mismo país. Esto hubiera sido aceptable si el artículo hubiera dado un mensaje positivo destacando que, finalmente, las enfermeras están siendo bien recompensadas por su trabajo.

Pero no fue así. Por el contrario, el artículo hablaba de "generosos programas de incentivos" y enormes gratificaciones. El mensaje implícito era claro: pagarles tanto dinero a las enfermeras es grotesco e inapropiado.

Qué anticuado. Estamos en una era en la que como sociedad padecemos la avaricia y la seducción de un sinnúmero de banqueros, muchos de los cuales llevan a sus casas £100.000 e incluso mucho más dinero... No deberíamos alegrarnos de que tal vez solo unas pocas personas de entre todas las que eligieron la profesión de cuidar a los más vulnerables se salven de llegar a Navidad con lo justo?

De hecho, la enfermera en cuestión parece haber ganado los £100.000 con sus dos trabajos y habiendo llegado a lo más alto de su carrera. La mitad de sus ingresos provienen de hacer horas extra. Ella ahorra, vive y trabaja muy duro. ¡Bien por ella! Pero en lo que respecta a las enfermeras en general, la mayoría aún gana tan poco

dinero que muchas<sup>u</sup> deben tener hasta tres trabajos y otras tantas no pueden comprar su propia casa. Las enfermeras no reciben premios especiales. Y esto le da el pie a otra pregunta más importante: ¿Cómo podemos determinar lo que es más valioso hoy en día?