

Cómo evaluar la competencia traductora. Varias propuestas

Carmen Valero Garcés
Universidad de Alcalá de Henares

El concepto de “buen traductor” es inherente a cualquier discusión en el campo de los estudios de traducción. Los formadores de traductores deben creer en ciertas características implícitas que tipifican a dicho profesional, de acuerdo con las cuales diseñan sus programas, seleccionan tipos de textos y materiales y aplican los procedimientos evaluativos que consideran apropiados. La primera pregunta que surge es qué debe saber y qué destrezas debe desarrollar y dominar el futuro traductor para poder traducir. De este modo se plantea el debate sobre la competencia del traductor y el modo de adquirir dicha cualidad.

El traductor, como comunicador que es, deberá poseer el conocimiento y las cualidades propias de éste. De ahí que los programas deban, necesariamente, incluir la búsqueda e integración entre el conocimiento lingüístico de las dos lenguas y el conocimiento general y específico del área y de la cultura de ambos sistemas. A ello hay que añadir el desarrollo de cualidades que le permitan descodificar el mensaje en la lengua de partida, a través de la lectura y determinados tipos de ejercicios, así como el modo de codificar el mensaje en la lengua de llegada, para lo cual deberá desarrollar también cualidades que le permitan escribir en la nueva lengua. Una vez diseñado el programa, el instructor se enfrenta a la cuestión de cómo evaluar el conocimiento y la competencia de los futuros traductores.

El propósito de este artículo es, en primer lugar, identificar las variables que constituyen la capacidad de traducir, para, a continuación, proporcionar unas líneas de evaluación de la competencia del futuro traductor en la enseñanza de dicha disciplina.

Comencemos diciendo que la traducción es una de las actividades más antiguas y necesarias de nuestro mundo. Es un canal de comunicación entre personas de diferentes lenguas y, a menudo, diferentes culturas. Ello indica

que la traducción debe ser una actividad fundamentalmente comunicativa, de ahí que el futuro traductor, además del conocimiento del sistema de la lengua, tendrá que dominar otras destrezas que van más allá de las cuatro destrezas que tradicionalmente se reconocen en la enseñanza de una segunda lengua (*reading, writing, listening and speaking*). Ya Lado (1961: 32 s.) reconocía que la traducción es una destreza más que habría que tener en cuenta a la hora de enseñarla y evaluarla. Es interesante copiar sus palabras porque han sido utilizadas con frecuencia y no siempre con justicia. Veamos lo que nos dice:

The ability to translate is a special skill. People who speak a foreign language well are not necessarily those who translate most effectively, although there is a correlation between knowledge of the foreign language and the capacity to translate. Some whose control of a foreign language is defective are nevertheless able to translate written material at considerable speed and reasonably well. Whether these differences are the result of the kind of training they received in learning the foreign language or whether they are the result of different native ability is irrelevant at this point. The fact remains that ability to translate shows wide differences with ability to speak, understand, read and write.

Y más adelante comenta:

The ability to translate well is an art. It requires special talent and special training. Translation is a highly complex skill of its own and will usually introduce problems as well as solve them in testing other linguistic skills (1961: 261).

Dicho aspecto será corroborado más tarde por Heaton (1975: 187) que rechaza la traducción como un test válido para probar el dominio de la L2. Sin embargo, si consideramos la traducción como una asignatura con total independencia, no podemos olvidar el aspecto de la evaluación. Resulta difícil establecer modelos a seguir, pero los exámenes son esenciales para comprobar no sólo los conocimientos adquiridos por los alumnos, sino también la eficacia del método de enseñanza del profesor, y, además, porque nuestros sistemas educativos exigen un modo de certificación basada en los exámenes. Son, pues, varias las razones para usar tests de evaluación. Pero, ¿qué tipos de tests?

Comencemos diciendo que hay una falta de información concreta sobre los criterios utilizados en la evaluación de la traducción considerada como asignatura por parte de aquellos que se dedican a la formación de futuros profesionales. Los modelos que existen tienden a evaluar traducciones ya hechas y se olvidan de los errores lingüísticos que se producen en las aulas (House 1977). La lingüística tampoco ha proporcionado un acercamiento viable al problema que nos permita establecer una distinción entre errores menores, mayores o inaceptables. La tendencia es restar puntos por cada error con el fin de obtener una puntuación final. Pero, si adoptamos el punto de vista de un evaluador, podemos ver que es posible elaborar tests sobre

traducción que sean fiables y válidos, como lo demuestran algunos intentos llevados ya a cabo.

Es un hecho indudable que los profesores nos pasamos horas corrigiendo y puntuando exámenes con el propósito, no sólo de calificar a los alumnos, sino también de comprobar y mejorar la enseñanza de la materia en cuestión. Pero es también cierto que los profesores debemos elaborar los exámenes sin tener, en la mayoría de los casos, ningún tipo de formación de cómo hacerlo bien, y no necesariamente un profesor es un buen evaluador, o viceversa. La evaluación es también una disciplina que cabría incluir dentro de la metodología, pero en la que raramente se incide. Robert Lado con su obra *Language Testing* (1961) inició un camino que cuenta con muchos seguidores (Valette 1967, Harris 1969, Heaton 1975, Allen and Davies 1977) y entre cuyos escritos la traducción ha corrido suertes diversas.

Tradicionalmente la traducción se ha utilizado como medio para evaluar determinados conocimientos de una lengua extranjera (vocabulario, sintaxis, escritura, etc.), sin ningún tipo de instrucción, salvo el límite de tiempo. Cabría preguntarse por qué ha sido tan popular. Y los motivos que se nos ocurren son varios:

- Es una forma útil de producción controlada de textos.
- Es, a su vez, una actividad productiva en la que cada estudiante depende enteramente de su conocimiento de la L2.
- Es más fácil de calificar que los trabajos o ensayos de fin de curso, ya que el contenido viene determinado por el texto de la L1.
- Es relativamente más económico.
- Es considerado un método válido en función de su uso tradicional, al asumir que lo que el profesor decía u ordenaba era válido, es decir, “the effective process of ‘reliability by decree’ and ‘validity-because-we think so’” (Klein-Braley, 1985: 140).

La traducción incluso se ha utilizado como castigo, pero no se le ha prestado tanta atención en el campo de la elaboración de tests de traducción. Por otro lado, el debate sobre el papel de la traducción en la enseñanza y evaluación de lenguas no es nuevo, pero los puntos de vista, como apunta Harris (1974: 179), han variado considerablemente. Podríamos decir que la tradición de traducir es larga, pero la tradición de la evaluación del conocimiento de la L2 es comparativamente corta, y aún más cuando hablamos específicamente de la traducción como asignatura. Digamos que recientemente se le presta menor atención en la enseñanza de la L2 (Lange & Clifford 1980) y, con frecuencia, los nuevos evaluadores critican y rechazan los métodos tradicionales. Son cambios que tienen que ver con diferentes épocas, diferentes métodos de enseñanza o diferentes conceptos sobre qué y cómo hay que evaluar. El auge del método comunicativo tiene mucho que ver con el desprecio hacia la

traducción que muestran muchos enseñantes, desprecio que Michael Swan (1985) ataca como falta de sentido.

Si consideramos la traducción como asignatura independiente, lo primero que necesitaremos, antes de evaluar, es contar con cursos de traducción cuyo objetivo sea formar a futuros profesionales capaces de traducir de un modo comunicativo, basándose en diferentes aspectos y utilizando técnicas diferentes que no vamos a detallar ahora porque escapan al objeto de este artículo. Únicamente cabe mencionar que los objetivos del curso deben ser precisos y que los alumnos deberán familiarizarse con diferentes tipos de textos, textos que el profesor deberá seleccionar atendiendo a su nivel de dominio de la L2 y de dificultad del texto. Por ejemplo, para los primeros cursos se pueden utilizar solicitudes, cartas de negocios o contratos laborales que son más fáciles de controlar y de evaluar, mientras que para cursos superiores podrían utilizarse informes, descripciones o narraciones en los que la dificultad textual es mayor y, a su vez, podemos hallar convenciones culturales o situaciones específicas, o incluso diferentes tipos de discurso (estilo directo, indirecto, monólogo interior, etc.). Habrá que incidir fundamentalmente en las destrezas que tienen una relación directa con dicha actividad (leer y escribir), puesto que, aunque todas ellas se hallen interrelacionadas, sin embargo, todos sabemos que muy pocas personas pueden hablar si no oyen, o escribir si no pueden leer; y todos nosotros hemos comprobado que hay alumnos que tienen cierta facilidad o dominan mejor el hablar en la L2 y tienen menos problemas a la hora de entender lo que se les dice en la otra lengua. Y lo mismo ocurre con aquellos que tienen una mayor capacidad de comprensión de un texto escrito y son capaces de escribir en la L2 con un esfuerzo menor. De ahí que tradicionalmente se haya aceptado que aquellos que tienen un buen conocimiento de la L2 pueden producir buenas traducciones, aunque ello no sea totalmente cierto. Como Bolitho señaló en 1976, muchos bilingües tienen grandes dificultades para traducir, lo cual demuestra que existe una discrepancia entre producir textos escritos y producir textos orales. Diller y Kornelius (1978) y Hönig y Kussmaul (1982) consideran que es importante familiarizar a los alumnos con diferentes tipos de textos y con las diferencias socio-culturales de ambas lenguas para luego poder producir textos adecuados al TO y aceptables en la LL. Deben ser textos con una función muy definida y unas características precisas que deben reflejarse en la L2, de modo que puedan enmarcar claramente el tipo de texto para saber qué traducción producir y a quién va dirigida, para iniciar, a partir de ahí, su evaluación. Para ello se pueden comparar versiones en la L2 con textos del mismo tipo en la L1. Pero lo que sí debe tener claro el profesor es que debe evaluar sobre lo que se ha enseñado.

La historia nos brinda un ejemplo de evaluación escrito hace más de cuatrocientos años. Roger Ascham (1570: 13), tutor de la reina inglesa Elizabeth I, recomendaba el siguiente método:

The child must take a paper book, and sitting down in some place where no man shall prompt him, by him, by himself let him translate into English his former lesson. Then, showing it to his master take from him his latin booke, and pausing an hour at least, then let the child translate his own English into latin again in another paper book. When the child bringeth it turned into latin, the master must compare it with Tully's latin, and lay them both together, and where the child doth well in either the choosing or true placing of Tully's words, let the master praise him and say here to ye well.

En 1975, McLead utilizaba ese mismo principio de la doble traducción para validar varias versiones de ejercicios de elección múltiple: una versión específica se consideraba equivalente si podía ser traducida de nuevo a la LO. Y las recomendaciones de Ascham se parecen mucho a lo que se sigue haciendo en muchas partes del mundo. Dausendschön y Voss (1982:7) escriben en su artículo sobre los procedimientos de examen utilizados en las universidades alemanas:

The translation L1 to L2 is clearly the predominant procedure in written examinations; often it is the only procedure... The texts to be translated are frequently characterized by descriptive terms such as "very difficult text", "text of medium difficulty", "educated colloquial language", "scientific text", "literary text", "newspaper text". These descriptions reflect in the heterogeneity of the terms the variety of concepts and the differences in levels of difficulty. Nevertheless they are subsumed under the generic, apparently homogeneous, term translation and assumed to be comparable in the demands made on the examinee...

Lado admitía su uso en la L2, pero también apuntaba la necesidad de contar con tests diferentes cuando lo que se va a evaluar es su dominio de la actividad traductora. Sin embargo, no estamos de acuerdo con Lado cuando considera que la calificación de una traducción es "a highly subjective affair", aunque más adelante abogue por la creación de tests más objetivos, pero sigue considerando que éstos "are generally distrusted by those who would favor translation as the best testing device".

Buros (1972: xxvii) llama la atención sobre otro aspecto importante: "at present, no matter how poor a test may be, if it is nicely packaged and if it promises all sorts of things which no test can do, the test will find many gullible buyers". Es decir, el hecho de que sean utilizados por miles de personas no quiere decir que sean necesariamente válidos. Lo que hacemos es comprar su aparente validez; lo cual es lo mismo, como apunta Stevenson (1985: 144), que juzgar un libro por las tapas. No podemos coger algo porque "parece bueno", o "porque siempre se ha usado". En este caso, si esas son las dos razones principales, no debería usarse, como muy bien apuntaba Harris (1969: 21).

Conocer el propósito del test, su finalidad, es el principal factor para garantizar su validez, y para ello hay que tener en cuenta, no sólo los conocimientos adquiridos durante el curso, sino también las características del grupo

al que va dirigit, las condiciones administrativas, los criterios para calificar, la calificación real que se les da y su utilidad real. No es lo mismo un test final que un test orientativo. Stevenson (1985:146) apunta a este respecto:

A translation test for one purpose with one group with one set of instructions and testing conditions with one scoring system and one set of graders and one set of interpretative guidelines employed for one educational use might have a high degree of validity. The same test could be all but useless given variation in any of these areas or in similar ones.

No podemos hablar de un test con validez general, ni tampoco pensar que con ello podemos evaluar todos los aspectos que abarcan dicha actividad: “a test is only one part of a measurement procedure, and each procedure must be validated independent of all others of a similar type”, concluye Stevenson.

Klein-Bradley y Verónica Smith (1985: 156) señalan claramente cuáles deben ser las características básicas que deben observar: “objectivity, reliability and validity”. Dotar de objetividad a un test es tarea difícil puesto que se añade el problema de la interpretación, es decir, diferentes profesores pueden dar diferentes notas y los estudiantes pueden producir también diferentes textos, y, según las investigaciones de Klein-Bradley (1982), los test de traducción que se utilizan para medir el conocimiento de la L2 no son objetivos, y no hay estudios empíricos que demuestren lo contrario. Por ello habrá que plantearse cómo conseguir que lo sean.

Farzaneh Farahzad (1992: 272) considera que los puntos a tener en cuenta en el diseño de un test de traducción son los siguientes:

1. Los elementos seleccionados deben basarse en diferencias precisas entre L1 y L2 que sean problemáticas en su traducción, como por ejemplo:
 - a) interferencias en la sintaxis,
 - b) falta de equivalentes entre ambas lenguas, o
 - c) falta de correspondencia entre las unidades léxicas.
2. La evaluación no se basará únicamente en la traducción de uno o más párrafos, y se deberá prestar atención a varios aspectos.
3. Las instrucciones dadas a los alumnos deben ser lo más breves y claras posible.
4. Se deben utilizar ejercicios de respuesta limitada y otros de respuesta libre. Los primeros le permiten al profesor centrar la atención en puntos concretos, y los segundos le ayudan a juzgar hasta qué punto el alumno puede producir un texto adecuado y aceptable en la L2.

Con el fin de no alargar en exceso esta intervención, pasemos a citar algunos modelos que pueden servirnos de referencia. Siguiendo con el tipo de examen que propone Farahzad, y dentro de los ejercicios de respuesta limitada, recomienda ejercicios de elección múltiple (*Multiple Choice*) basa-

dos en material auténtico, con una dificultad que no exceda la competencia lingüística del alumno en ambas lenguas, y que sean breves (dos o tres oraciones), para poder centrar la atención en puntos concretos, limitando la elección a dos posibilidades porque incluir más supondría más tiempo y podrían parecer más confusos. Indica tres tipos diferentes:

- preguntas relativas a puntos teóricos y su aplicación (normalmente sacadas del trabajo de clase),
- reconocimiento de errores que deben corregir, y
- uso de equivalentes en la L2 para palabras o frases específicas de la L1.

Ejemplos de ejercicios podrían ser:

1. Una oración en la L1, seguida por su equivalente en la L2 conteniendo un error de significado o gramatical. Los alumnos deben reconocer el error y proporcionar una solución adecuada.
2. Una oración en la L1 con dos equivalentes en la L2, uno de los cuales es correcto y el otro contiene errores de significado o gramática. El alumno debe señalar la que considera mejor.
3. Un texto en la L1, de 100-150 palabras, seguido de su traducción a la L2 con algunos errores (entre 5-10) semánticos, gramaticales, elección de vocablos e, incluso, ortográficos. Los alumnos deben volver a escribir el texto corrigiendo los errores.
4. Un texto en la L1 con dos traducciones de las cuales el alumno debe elegir una comentando por qué cree que es más adecuada de acuerdo con los criterios discutidos en clase.
5. Una serie de palabras o expresiones en la L1 para las que los alumnos deben dar equivalentes de acuerdo con las definiciones que proporciona un diccionario monolingüe de la L1.

Como ejercicios de respuesta libre controlada sugiere ejercicios que sirvan para examinar varios componentes de la actividad traductora al mismo tiempo, por ejemplo, comprensión del TO, precisión del contenido, uso adecuado de las formas gramaticales o de elección de palabras. Son varios los tipos de ejercicios que se pueden diseñar:

1. Una oración en la L1 que contenga una palabra u orden concreto y cuya traducción requiere tener en cuenta ciertos aspectos concretos (referenciales, connotativos, pragmáticos). La oración puede formar parte de un conjunto mayor que servirá únicamente como contexto y se evitarán también sutilezas gramaticales para hacer el test más objetivo y fácil de calificar.
2. Un texto en la L1, de 80-100 palabras, que contenga palabras con un significado preciso que podrán buscar en un diccionario monolingüe en la L1.
3. Un texto en la L1 que contenga puntos gramaticales específicos que, si no se tienen en cuenta, pueden llevar a una traducción inadecuada.

4. Traducción de un texto de aproximadamente 200 palabras que le permite al alumno trabajar con un texto coherente y no con frases aisladas. El texto debe ser auténtico, autosuficiente, adaptado a las exigencias y conocimientos de los alumnos, no visto en clase, aunque les resulte familiar y se haya trabajado con textos parecidos, y el profesor debe darles algún tipo de información breve sobre el autor, título y fecha de publicación, para que el alumno sepa con qué tipo de texto está trabajando.

Farahzad diseña a continuación un método de calificación basado en unidades de traducción, las cuales pueden ser palabras, oraciones completas, partes de oraciones o textos más largos, y presta atención a los dos aspectos de adecuación del TO al TT y de aceptabilidad del TT dentro del sistema de la L2, sumando puntos cuando las respuestas sean correctas de acuerdo con dichos aspectos, o dando medio punto cuando se mantiene el contenido pero la forma no es aceptable. Ello en cuanto a los ejercicios de respuesta limitada. Para los ejercicios de respuesta libre controlada, y considerando que son muchos los aspectos que se pueden evaluar, propone dos soluciones:

1. Una evaluación más general que preste atención a aspectos y porcentajes tales como: adecuación, 20%; aceptabilidad 20%; fluidez, 20%; cohesión, 20%; estilo/elección de vocablos, 20%.
2. Utilizar un método más objetivo que requiere más tiempo. Se basa en mirar con más detenimiento el TT y leerlo, al menos, dos veces. La primera para evaluar la adecuación y aceptabilidad del TT, y la siguiente centrándose en la cohesión y el estilo del TT. Para la primera propone dar un punto para cada verbo en forma personal en la L1. Si el verbo está implícito, se le da un punto si se conserva la misma estructura, 0 puntos si no se conserva el contenido, o si se conserva pero la estructura que utiliza distorsiona el mensaje, y se le da 0,5 puntos si se transmite el mensaje pero con una forma gramatical poco aceptable en la L2 (calcos, anglicismos, etc).

A la hora de evaluar la cohesión y el estilo se tiene que prescindir de la oración como unidad, porque los elementos cohesivos (conjunciones, conectores, elementos subordinadores...) se hallan por todo el texto y forman parte del estilo del discurso (elección de vocablos, uso de ciertas estructuras gramaticales, etc.). Se califican, pues, dando puntos diferentes para la cohesión y otros para el estilo dependiendo de su importancia en ese texto, si se pone mayor énfasis en la cohesión o si se trata de un texto literario en el que prima el estilo.

Kupsch-Losereit (1985: 169 s.) propone un modelo de análisis de errores (*error analysis*) aplicado a la traducción, partiendo de la idea de que un error es simplemente un desciframiento indebido de la L1, y de que, si los nuevos intentos de la teoría de la traducción llevan a centrar la atención en la L2, habrá que diseñar los tests pensando en la L2 al igual que el traductor tendrá

que ver el TO a través de los ojos de un miembro de la L2 e introducir un filtro socio-cultural entre ambos textos cuando dichas normas y las expectativas de los receptores sean diferentes. De ahí que cualquier evaluación sobre un TT deba basarse en la comparación y análisis de ambos textos considerados como realizaciones con una función específica equivalente en una situación comunicativa concreta.

La definición de error dependerá del objetivo del test, de la función del texto, de la situación o de los destinatarios. A partir de ahí, Kupsch-Losereit define un error de traducción como una ofensa contra la función de la traducción, la coherencia del texto, el tipo de texto o su forma, las convenciones lingüísticas, las convenciones y condiciones socio-culturales o el sistema de la lengua, y, puesto que la comunicación en la L2 es el objetivo, busca errores dentro de esas categorías, a nivel textual, léxico o gramatical, por este orden. Para su evaluación, propone tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Norma de uso I (norma de uso independiente de la situación).
2. Norma de uso II (norma de uso orientada hacia la situación).
3. Convenciones y condiciones culturales o de situaciones específicas.

¿Cómo clasificarlas? Algunos ejemplos: En ensayos o artículos, el español prefiere “nosotros” o la forma impersonal “se”, mientras que el inglés utiliza la primera persona *I*. El español tiene una mayor tendencia a utilizar la voz activa o la pasiva impersonal, mientras que el inglés prefiere la voz pasiva. El inglés utiliza frecuentemente como fórmula de despedida *yours sincerely*, cuando en español no siempre resulta posible dependiendo del destinatario. Como apunta la autora, “ofences against these conventions not only alter the text function but may also impair the coherence of the text” (1985: 175). Un caso, al traducir *civil war* de un texto original americano habrá que utilizar “guerra de secesión” y no “guerra civil”.

Consecuentemente, la evaluación de errores se hará teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Funcional correcto/incorrecto
2. Coherente/no coherente con el TO y dentro del TT de acuerdo con las normas de uso I y II
3. Adecuado/inadecuado de acuerdo con las convenciones y condiciones socio-culturales
4. Aceptable/inaceptable en el sistema de la L2 (reglas léxicas y sintácticas).

Y la calificación que propone es la siguiente:

AF	Coh TO	Co TT	Cult	Sis. L	Error	Evl
c	coh.	acp.	ad.	c	acc.	0
c	coh.	acp.	ad.	i	inc.	0,5
c	coh.	acp.	inc.	c	inc.	0,5
c	coh.	inc.	ad.	c	inc.	1
c	no-coh.	acp.	ad.	c	inc.	1,5
i	coh.	acp.	ad.	c	inc.	2

(AF = analogía funcional; Coh = coherencia; Cult = convenciones culturales; Sis. L = sistema lingüístico; coh. = coherente; acp. = aceptable; ad. = adecuado; acc. = aceptable; inc. = inaceptable)

Son puntos que se van restando al máximo señalado, y en el caso de que se produzca más de un error, se penaliza el más importante únicamente.

Klein-Braley y Smith (1985: 155ss) proponen igualmente una serie de ejercicios, dirigidos principalmente al uso de la traducción como elemento evaluador en la adquisición de la L2. Sin embargo, la última actividad que proponen es la traducción de un texto y coinciden con Kupsch-Losereit en que el modo de evaluar debe ser el buscar la equivalencia funcional del TT.

Para terminar mencionemos el proyecto llevado a cabo entre 1988 y 1990 por el Center for Applied Linguistics (CAL) de la Universidad Brigham Young, Provo, Uta (EEUU). Con el proyecto llamado SEVTE (*Spanish into English Verbatim Translation Exam*) pretendían identificar las variables que constituyen la habilidad de traducir, y trabajar en el desarrollo y validación de tests de traducción. Trabajaron con documentos que utilizaba el FBI y, tras investigar las destrezas que eran más importantes en la traducción, diseñaron un modelo de examen que pasaron a agentes del FBI. Los exámenes constaban de dos tipos diferentes de ejercicios: ejercicios de elección múltiple, designados para calificar puntos concretos de gramática o vocabulario, y ejercicios de producción de textos.

A. Elección múltiple:

1. Palabras y frases cortas dentro de un contexto, con varias opciones, para que eligiesen una (25 ejercicios).
2. Búsqueda de errores (25 ejercicios).

Para calificarlos, se le asigna el 32% del total a errores de gramática, 60% a errores de vocabulario y 8% para los errores de ortografía o puntuación.

B. Producción de texto. Se diseñaron 28 ejercicios:

1. Traducción de palabras o grupos subrayados dentro de la oración (15 ejercicios)
2. Traducción de oraciones completas (10 ejercicios)

3. Traducción de párrafos enteros (90-100 palabras), con diccionarios monolingües (3 ejercicios).

Para su calificación, la primera parte se califica como correcta o incorrecta, sin distinguir el tipo de error, y se da un punto. En la traducción de oraciones se presta atención al contenido y se les da de 5 a 0 puntos a cada una de acuerdo con el grado de adecuación del TT al TO. La evaluación de la traducción de párrafos depende de su corrección gramatical, expresión adecuada, mecánica de la lengua y adecuación con el TO, dando de 5 a 0 puntos por cada una de las categorías señaladas, con un máximo de 45 puntos para la expresión y 15 para la adecuación.

Mientras hacían el examen se les pidió también a los alumnos (empleados del FBI) que completasen una hoja de “autoevaluación” para ver su habilidad con determinados textos, y que se asignasen una nota, la cual se comprobó que coincidía, en muchos casos, con los resultados obtenidos en el examen.

En resumen, estas son algunas de las propuestas llevadas a la práctica para evaluar los conocimientos y las destrezas que un futuro traductor recibe en clase y que debe dominar. Cabría añadir un tipo de ejercicio no mencionado hasta ahora. Se trata de lo siguiente: los alumnos eligen el texto que quieren y lo traducen comentando las dificultades y estrategias que han utilizado hasta llegar a su versión definitiva. Ello les puede ayudar a experimentar cuestiones teóricas relativas al proceso de traducción y, a la vez, enfrentarse al uso de la lengua de un modo más práctico. Topamos de nuevo con el problema de la evaluación. Pero dicho tipo de ejercicios puede ayudarles a desarrollar la facultad de autocritica y de autoevaluación, facultades que son indispensables para la práctica de la traducción profesional. El problema básico sobre la evaluación de un TT es, en principio, nuestra tradicional falta de atención a este aspecto, y el haber utilizado la traducción como excusa para evaluar el conocimiento de la L2, sin intentar aplicar los avances o cambios en la evaluación de la adquisición de la L2 a la enseñanza de la traducción como disciplina independiente.

Como conclusión, y de acuerdo con lo expuesto hasta aquí, sin ser exhaustivos y reconociendo ciertas coincidencias entre ellos, señalemos varios tipos de conocimiento necesarios para analizar la competencia del traductor: conocimiento de la lengua y la cultura de TO, conocimiento de la lengua y cultura del TT, conocimiento de diferentes tipos de texto, conocimiento específico del área en la que traduce (vocabulario adecuado, estructuras propias, etc.), conocimiento contrastivo de textos, desarrollo de aquellas habilidades más directamente conectadas con la actividad traductora (leer, escribir) por citar algunos puntos relevantes. Así, podríamos decir que el mejor modo de evaluar la traducción será utilizar diferentes tests, cada uno designado para diferentes aspectos, de acuerdo con lo enseñado en clase y teniendo muy claro el

propósito del test. Incluso en aulas muy grandes los profesores pueden llevar a cabo evaluaciones objetivas de sus alumnos sin tener acceso a sofisticados medios técnicos. Confiamos en que algunos de los tipos de ejercicios reseñados sirvan como sugerencia para desarrollar nuevos tipos de examen y tomemos plena conciencia de la importancia y de la evaluación de la traducción.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, J. P. B.; ALAN DAVIES (eds.) (1977): *Testing and experimental methods*. (Edinburgh Course in Applied Linguistics, 4). London: Oxford University Press.
- ASCHAM, R. 1579. The Schoolmaster. (Quoted in Louis Kelly, 1965. *Twenty-five centuries of language teaching*. Rowley, mass.: Newbury House).
- BOLITHO, A. R. (1976): «Translation- an end but not a means». *ELTJ*: 30: 110-115.
- BUROS, O.K. (ed.) (1972): *The seventh mental measurements yearbook*. Higland Park, NJ: Gryphon Press.
- FARAHZAD, F. (1992): «Testing achievement in translation classes». A: DOLLERUP, C.; LODDEGAARD, A. (eds.): *Teaching translation and Interpreting*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- HARRIS, D. P. (1969): *Testing English as a second language*. New York: McGraw-Hill.
- HEATON, J. B. (1975): *Writing English language tests: A practical guide for teachers of English as a second language*. London: Longman Group.
- HÖNING, H. G.; KUSSMAN, P. (1977): *Strategie der übersetzung*. Tübingen: Narr.
- HOUSE, J. (1977): *A model for translation quality assessment*. Tübingen: Narr.
- KLEIN-BRALEY, CH. (1985): «Incalculable and full of risk?: Translation L1 to L2 as a testing procedure?». A: TITFORD, CH.; HIEKE, A. E. (eds.) (1985).
- LADO, R. (1961): *Language testing: the construction and use of foreign language. A teacher's book*. London: Longman, Gree and Co.; New York: McGraw-Hill.
- LANGUE, D.; RAY, T. C. (1980): *Language in education. Theory and Practice 24. Testing in foreign languages. ESL and bilingual education, 1966-1979: A select, annotated ERIC bibliography*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- STANSFIELD, CH. W.; SCOTT, M. L.; KENYON, D. M. (1992): «The measurement of translation ability». *The Modern Language Journal*, 76, iv.: 455-467.
- STEVENSON, D. K. (1985): «In other words: Language testers and translation tests». A: TITFORD, CH.; HIEKE, A. E. (eds.) (1985).
- SWAN, M. (1985):«A critical look at the communicative approach, I & II». *ELT Journal*, 39, 1: 2-11 y 39,2: 76-78.
- TITFORD, CH.; HIEKE, A. E. (eds.) (1985): *Translation in foreign language teaching and testing*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- VALETTE, R. M. (1977): *Modern language testing*. 2a ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich.