LA EVALUACIÓN EN TRADUCCIÓN: UN DILEMA, UN RETO

LUISA A. MESSINA FAJARDO
Universidad de Enna - Universidad de Catania

1. Introducción

Son dos los aspectos que, si bien brevemente, deseo desarrollar en este trabajo. Siendo el tema de este congreso la evaluación, quiero hacer una reflexión sobre la necesidad de investigar en el complejo campo de la evaluación surgida a raíz de las transformaciones y los avances que han sufrido la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Pero, fundamentalmente, voy a centrar mi atención en uno de los retos más acuciantes, y aún insoluble, dentro de los estudios aplicados de la traductología, es decir, la evaluación en el campo de la traducción.

Sabemos que hasta hace poco tiempo la traducción en la didáctica de las lenguas se identificaba con los métodos tradicionales (*gramática-traducción*) que con la irrupción de los métodos directos se fueron apartando de las clases de lenguas extranjeras. Queremos evidenciar la tendencia, hoy en día, a reivindicar el valor de la traducción, apreciada ahora por el rol activo que ejerce dentro de una metodología comunicativa.

Para ello es indispensable mencionar la labor de algunos lingüistas clave en este sector. Primariamente, hay que nombrar a Lavault (1984) por haber sido el primero en lanzar el grito a favor de la traducción, y por ser quien ha querido rehabilitar la traducción en el campo de la enseñanza, considerando, también, los presupuestos didácticos para la enseñanza de la traducción descritos por Jean Delisle (1980) máximo exponente y gran revolucionario de la traducción. Hay que recordar, naturalmente, también, a Lyle Bachman (1990), estudioso de la evaluación, quien sostiene que evaluar abarca muchas más cosas que el simple hecho de examinar, y que se evalúa para tomar decisiones.

2. ¿Evaluar? ¿Qué? ¿Cómo?

Partiendo de esta premisa hay que decir que hablar de evaluación, en el marco de la enseñanza de L2, ha implicado aclarar aspectos como: ¿Por qué queremos evaluar? ¿Para qué necesitamos evaluar? ¿Qué modelo de lengua debemos tener como referente? ¿En qué consiste su conocimiento? y ¿Con cuáles instrumentos hacerlo? Así también ocurre con la traducción; es necesario saber qué corregir y cómo calificar una traducción en la didáctica de lenguas, tarea harto compleja, puesto que la evaluación, en el ámbito específico de los estudios de traducción, ha sido muy poco desarrollada, y constituye un amplio campo de investigación aún abierto.

Para encarar tales cuestiones no podemos dejar de recordar, también, a dos psicólogos: Skinner (1957) quien, con su teoría conductista, introduce los métodos de corte estructuralistas y da pie a una gran novedad en lo que se refiere a los exámenes de tipo psicométrico, con los que se proponía, fundamentalmente, garantizar la objetividad de los exámenes; y a Ausubel (1968) quien sigue los resultados de la psicología cognitiva y desarrolla una concepción del aprendizaje basada en el concepto de estructura cognitiva.

Es obvio que las aportaciones de los lingüistas, tanto teóricos como aplicados, han contribuido de manera absoluta en el desarrollo, no solo de la enseñanza y del aprendizaje, sino también, en el desarrollo de la evaluación, con la definición de métodos y enfoques. Muchos se han preocupado por la manera de cómo enseñar y aprender las lenguas, proponiendo siempre algo nuevo. En orden cronológico podemos citar a Leonard Bloomfiel[1], padre del estructuralismo norteamericano, a Noan Chomsky[2], D. H. Hymes[3],

[1] Véanse a este respecto las obras *Language* (1933), *An Introduction to the Study of Language* (1914) y *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (1942), esta última, clave para los programas de enseñanza de lenguas utilizados durante la Segunda Guerra Mundial por el ejército norteamericano.

[2] Chomsky reacciona ante la perspectiva conductista de Skinner y adopta un punto de vista mentalista relacionado con la teoría cognitiva, y sostiene que la adquisición de las lenguas se hace posible gracias al hecho de que los seres humanos poseen una gramática universal. Es decir que el ser humano está provisto de una competencia, o de una gramática interiorizada de la propia lengua.

H. G. Widdowson[4]; M. Canale y M. Swain[5], cuyo modelo ha influenciado enormemente la enseñanza de la L2 y ha determinado innovaciones en la evaluación desde un paradigma comunicativo; también debemos citar, como he dicho antes a L. F. Bachman y su modelo de habilidad lingüística comunicativa. Por último, debemos añadir que el Marco común europeo de referencia para las lenguas, al sostener que la competencia comunicativa prevé, primero, una competencia lingüística, segundo, la competencia sociocultural y, por último, la competencia pragmática, ha significado una gran transformación en el campo de la confección de pruebas objetivas y, como consecuencia, un gran cambio en el campo de la evaluación.

Pues bien, así como han evolucionado los métodos de enseñanza de la L2, ha cambiado, también, la manera de evaluar y, por ende, como hemos dicho arriba, se han ido modificando los instrumentos para evaluar. Se ha pasado de una evaluación totalmente acientífica y subjetiva, llevada a cabo con los métodos existentes durante todo el siglo XIX, a una etapa científica, la cual predominará durante la primera mitad del siglo XX, etapa en la que la lingüística pasa a ser considerada una ciencia, gracias a los aportes de la teoría estructuralista de Ferdinand de Saussure[6]. Se aplican, ahora, métodos que se apoyan en los aportes de la estadística, cuyo interés es conseguir aplicar procedimientos psicométricos válidos y fiables, a través de pruebas de respuesta cerrada, en particular de selección múltiple. Sin embargo, este tipo de evaluación, que consideraba más a la lengua como sistema, empezará a desvanecer, ya a partir de la segunda mitad de los años setenta, cuando se empieza a hablar de competencia comunicativa. Los exámenes se ajustan, entonces, al modelo de la lengua que se enseña en el aula; se hablará, ahora, de exámenes de aprovechamiento, ya que tienden a comprobar si el estudiante ha alcanzado o no, los objetivos propuestos en los programas de enseñanza-aprendizaje, es decir, si ha sacado provecho de lo estudiado; al igual que surgen también los exámenes de nivel de dominio, que repercutirán en la creación de un modelo lingüístico para la enseñanza (por ejemplo, los exámenes DELE). En fin, hoy en día, puesto que se habla de competencia comunicativa en la enseñanza de la L2, los exámenes que sirven a evaluar tal competencia deben comprender: pruebas para medir la competencia gramatical, el vocabulario, las funciones comunicativas, el dominio de recursos retóricos, el conocimiento de las variedades dialectales, y, lógicamente, la habilidad para usarlas e interpretarlas.

Ahora bien, para entrar en el otro tema de esta comunicación me pregunto: ¿Cómo debemos evaluar la traducción? ¿Qué criterios debemos seguir? Creo que estas son las mayores incógnitas que, quienes utilizan la traducción en las clases de español como lengua extranjera, no acaban de precisar[7]. Muy pocos han dado una respuesta a estas preguntas. Es en estos términos que la problemática de la metodología de los cursos prácticos de traducción se está planteando, pero aún no halla una solución específica. Urgen pues, respuestas concretas, si deseamos acabar con esos procedimientos artesanales todavía vigentes, no solo en el campo de la evaluación de la traducción, sino, incluso, en el campo mismo de la didáctica de la traducción.

3. Evaluar la traducción

Deseo hablar de traducción sosteniendo la tesis formulada por Delisle (2006)[8], según la cual "el proceso de traducción solo puede explicarse admitiendo que el sentido de un texto va mucho más allá que

---

[3] Hymes no acepta el hecho de que Chomsky no considere en su teoría un aspecto tan importante como es el de la dimensión socio-lingüística. Sostiene: "hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática no servirían para nada" (1971: 278). A partir de este fundamento se empezará a hablar de competencia comunicativa.

[4] Widdowson comparte la teoría de la competencia comunicativa de Hymes. Para él, la competencia comunicativa es el conocimiento de las reglas de uso en situaciones sociales determinadas. Además dice que la competencia del hablante está determinada por la competencia comunicativa (más como uso que como sistema) pero también por la competencia gramatical.

[5] Canale y Swain adoptan el modelo de competencia comunicativa y añaden algunas subcompetencias: competencia gramatical que consiste en el dominio del código lingüístico; la competencia sociolingüística que supone el dominio apropiado del uso y de la comprensión de la lengua en diferentes contextos sociolingüísticos; la competencia discursiva, que implica el dominio de saber combinar e interpretar significados y formas para conseguir un texto (oral o escrito) con cohesión y coherencia; la competencia estratégica, que se refiere a ser capaz de usar estrategias verbales y no verbales necesarias para salir de dificultades en la comunicación, a causa de una competencia insuficiente o para resaltar un efecto retórico.

[6] Sabemos que el siglo XX fue un siglo decisivo para el estudio de las lenguas; en él se produjeron los grandes movimientos que conformaron la conocida revolución lingüística (El Movimiento de Reforma reacciona contra la manera de enseñar las lenguas extranjeras. Da importancia a la expresión oral por dos motivos fundamentalmente: uno, porque defienden el orden natural de aprendizaje y dos, porque la mayor parte de los estudiosos que conformaban ese movimiento eran especialistas en fonética). "El gran revolucionario fue, sin duda, Ferdinand de Saussure (1875-1913) que contribuyó, gracias a su teoría estructuralista a la independencia de la Lingüística. La teoría estructuralista concibe la lengua como un sistema de signos que constituyen una red compleja de estructuras interrelacionadas y de entidades que se definen mutuamente. Según esta teoría el significado se podía estudiar y explicar a través de las relaciones que podían establecer con otros significados concomitantes" (Álvarez: 2007).

[7] Trato los aspectos teóricos y prácticos de la traducción en un trabajo reciente: "Apuntes sobre la traducción como medio de comunicación, de cultura y de relación" en *Aion-sr*, XLIX, 1 (2007).

[8] Jean Delisle es considerado un gran revolucionario de la traducción. La aparición de su libro, en 1980, *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, PUO; escrito en francés y traducido al inglés y al chino, en el año 2006, sucesivamente publicado en

el semantismo de los enunciados"; y, a raíz de ello, compartir los presupuestos que demuestran que "la enseñanza de la traducción no debe confundirse con la enseñanza de los idiomas", que "el estudio de la traducción no se confunde con el de la lingüística contrastiva" y que "enseñar a traducir es explicar el proceso intelectual que permite [...] colocar al futuro traductor en el centro de la operación de traducción" (Delisle, 2006). Delisle, al enfrentarse, tan claramente, a la estilística comparada como método de traducción, permitió que la pedagogía de la traducción pudiera avanzar enormemente. Si bien, para no hablar con laxitud, debo subrayar que el vacío pedagógico que existe en didáctica de la traducción, aún es notable; los trabajos que se han realizado recientemente han generado una confusión entre teoría de la traducción y didáctica de la traducción, que no deja de acarrear serios problemas al didacta de la traducción.

Es sabido que evaluar una traducción no implica, solo, un análisis o una búsqueda de errores de carácter lingüístico, como ocurría tradicionalmente, cargando de subjetivismo dicha operación; ni que una traducción puede servir solo como un examen para hacer evaluaciones sumativas; el objeto de la evaluación, en el campo de la traducción, actualmente, tiende a abarcar, no solo el resultado final de la traducción, es decir, el producto en sí, sino que centra su interés, también, en el individuo (traductor o estudiante), y en el proceso que éste llega a desarrollar para alcanzar un resultado final (Hurtado, 2004: 156).

Hoy en día, hay una tendencia, en el campo de la evaluación de traducción, que lleva a un enfoque más metódico, basada en un sistema más objetivo que implica el uso de baremos y sistemas globales sofisticados[9]; aunque, la investigación, siempre más sistemática y estricta, quiere llegar más allá, y, a través de criterios empíricos-experimentales, poder probar, confrontar y medir resultados evaluativos utilizando instrumentos específicos, que permitan efectuar criterios de evaluación válidos y fiables, establecer análisis de errores que den la posibilidad de determinar irregularidades más frecuentes; así como también, pretende llegar a una definición, clasificación y nivelación estables; como también, quiere llegar a seleccionar textos que sirvan de ejemplo o modelo, que contengan determinadas características referidas, sobre todo, a problemas específicos que normalmente se presentan en traducción y, naturalmente, adaptarlos a los niveles de competencia; además, en campo didáctico es necesario avanzar en el desarrollo de la evaluación formativa, continua, sumativa y, también diagnóstica (Hurtado, 2004: 159-161). Siempre, en campo pedagógico, la investigación ha hecho hincapié, sobre todo, en la definición de criterios de calidad de traducción, o sea, criterios que establecen una buena traducción. De ahí ha nacido la necesidad de dotarse de instrumentos objetivos, como los baremos de corrección o de notación, a los cuales he aludido antes, que logren hacer una ponderación de los errores de traducción relacionada con la gravedad e incidencia del error. Dentro de la evaluación, el análisis del error es solo una pequeña parte dentro del marco de investigación aún en marcha, pues, reitero la falta de estudios empíricos que apoyen una tipología de errores. Todos sabemos la importancia que encierra el análisis del error, no solo para la enseñanza, sino también para la práctica y para la teoría, puesto que todas remiten a la noción del error. Error, falta, inadecuación, desviación, son muchas las definiciones que han dado los autores, pero se trata de lo mismo: errores de lengua o errores de traducción.

Concretamente, ¿qué es un error? Podemos decir que son *pecados*, veniales o mortales, que cometen normalmente estudiantes o traductores cuando traducen un texto, o, más exactamente, como dice Hurtado Albir, son "equivalencias inadecuadas presentes en la tarea traductora".

Delisle usa el término *falta* y hace una diferencia entre faltas de lengua y faltas de traducción. Las primeras están relacionadas con el desconocimiento de la lengua de llegada, son ejemplos: la ambigüedad, la impropiedad, el barbarismo, el solecismo, el zeugma, la repetición, la reformulación incomprensible. Las segundas, es decir, las faltas de traducción, en cambio, derivan de una interpretación errónea del texto de partida, que suelen generar un falso sentido, un contrasentido o un sin sentido. Delisle considera faltas de traducción: la adición, el anglicismo, el falso amigo, el falso sentido, la hipertraducción, la omisión, la interferencia, la paráfrasis, etc. Si bien es cierto que estas categorías de errores han recibido muchas críticas, acusadas de falta de poder explicativo y de delimitación de fronteras, debemos decir que es casi inevitable no recurrir a ellas, de hecho, son utilizadas por muchos autores y profesores para confeccionar baremos de corrección.

Son muchas las aportaciones de autores ocupados en el estudio del origen del error y su clasificación[10], entre ellos vale la pena citar la labor de Dancette (1989) quien hace un análisis de 23 traducciones realizadas por sus alumnos de la universidad de Montreal. Ella sitúa el error en seis niveles,

---

español, gracias a la traducción-adaptación realizada por Georges Bastin, con el título *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo. Teoría y práctica*, publicado por la Universidad Central de Venezuela, lo consagra como uno de las mejores especialistas de la pedagogía e historia de la traducción en el mundo.

[9] Fue a raíz del Congreso de la FIT (Federación Internacional de Traductores) en 1959, que se empiezan a buscar métodos más específicos.

[10] Me he servido del estudio hecho por Amparo Hurtado Albir (2004), hacer referencia a él para la bibliografía específica.

tres relacionados con los conocimientos lingüísticos y otros tres con la actuación del receptor. Para Dancette, los errores más graves son los relacionados con problemas sintácticos y semánticos, puesto que ponen en peligro la comprensión integral del texto. Otra estudiosa del error es Palazuelos (1992); para ella, los errores de producción en la lengua de llegada, no son importantes, puesto que, más que problemas de traducción son problemas lingüísticos. Luego tenemos a Gouadec (1989), quien define el error como una distorsión *injustificada* de un mensaje. Habla de dos tipos de error: el absoluto y el relativo. El primero corresponde a un uso equivocado de las reglas de gramática cultural (formación de conceptos, organización e interpretación de conceptos), el segundo a un uso inadecuado de las reglas de gramática lingüística (ortografía, sintaxis, fraseología, terminología, etc.). Otro autor que conviene citar es Sager (1989); él distingue tres tipos de error: de inversión de significado, de omisión, y de adición. Hay muchos autores más, como los de corte funcionalistas como House (1977), que nos habla de traducción encubierta y traducción patente, y de ahí clasifica los errores en cubiertos y patentes, relacionados con la falta de equivalencia funcional y con la falta de equivalencia denotativa. Además, está Kupsch-losereit (1995). Según ella, el error de traducción no puede ser considerado solo bajo un aspecto gramatical o léxico, sino que hay que tener en cuenta también los niveles textuales y los aspectos pragmáticos. Deriva que los criterios que propone para evaluar los errores de una traducción son, fundamentalmente: la adecuación a los requisitos funcionales, la coherencia con el texto original, la adecuación a la coherencia del texto de llegada, la adecuación a la situación comunicativa y a las convenciones de la cultura del texto de llegada y, en fin, la adecuación a las convenciones lingüísticas de la lengua de llegada. Tenemos también a Nord (1988-1991), quien nos habla de tres tipologías de errores: errores pragmáticos que perjudican la funcionalidad de la traducción; errores culturales que perjudican indirectamente la traducción al no respetar las normas y convenciones estilísticas de la cultura de llegada y los errores lingüísticos, que perjudican la traducción, al no respetar las reglas gramaticales, ortográficas y de puntuación de la lengua de llegada. Pym (1992) nos habla de errores binarios y no binarios. Los primeros permiten hacer una distinción clara entre lo correcto y lo incorrecto, en los segundos no se verifica tal distinción sino que hay casi siempre dos respuestas correctas y, naturalmente, están las incorrectas. Por último es necesario citar, además, a Kussmaul (1995), el cual sostiene la importancia de los aspectos comunicativos y del contexto en la incidencia del error. Kussmaul distingue cinco categorías de evaluación de traducción: la adecuación cultural, la adecuación situacional, la adecuación a los actos del habla del texto de partida, la adecuación al significado de las palabras, y por último señala, los errores lingüísticos. De gran interés para la didáctica de la traducción son aquellas orientaciones que estudian las causas del error centrándose en el proceso traductor, presuponiendo un análisis de los mecanismos cognitivos que llevan al error; defiende esta tesis, entre otros, Gile (1992), quien desde un punto de vista pedagógico, habla de faltas en la comprensión, las cuales se originan en la fase de análisis, y normalmente se deben a carencias lingüísticas o extralingüísticas y de faltas en la restitución, que se deben también a deficiencias de competencia lingüística o a problemas en la búsqueda documental. Gile sostiene, además, que, desde un punto de vista pedagógico, conviene buscar el origen de estos errores para poder adoptar medidas preventivas apropiadas. Para completar este breve recorrido a través del estudio del análisis del error y cerrar con este apartado, deseo referirme a Hurtado Albir (1993, 1995, 1999) quien comparte también esta última hipótesis. De hecho, la define *etilogía del error*, y propone, en algunos trabajos recientes, una pedagogía del error basada en cinco principios, que, creo, encierran de manera clara la forma de enfrentarse a la evaluación de la traducción. Primero, sostiene la necesidad de conocer la etiología del error; es decir, el origen o causa para poder establecer una terapia; segundo, visto que no todos los estudiantes cometen los mismos errores, es necesario individualizar el tratamiento y el diagnóstico; tercero, sostiene la necesidad de promover la autoevaluación para que el estudiante conozca la causa de sus errores y aprenda a corregirlos y evitarlos; cuarto, en cuanto a la terapia y a la notación, cree que hay que tratar de manera diferente cada error; en fin, para ella es necesario establecer una progresión en la aplicación de los criterios de corrección según el nivel de aprendizaje.

4. Conclusión

Creo que, con estos principios, podemos decir que queda bastante claro el concepto sobre cómo evaluar la traducción, aunque hace falta una investigación más amplia que permita establecer, a través de estudios empíricos-experimentales, criterios más estables sobre el funcionamiento del error, no solo en el resultado final sino también en el proceso y en las distintas fases de aprendizaje de la traducción. Cerramos este estudio deseando que en un futuro no muy lejano los trabajos, en pedagogía de la traducción, puedan ayudarnos a disipar esta gran opacidad que aún envuelve a esta actividad intelectual, que como sostiene Delisle, “se ubica en la encrucijada de las grandes corrientes del pensamiento consciente, de la inteligencia, del lenguaje, y de la realidad”, y como tal debemos saber enseñar y, como consecuencia, aprender a evaluar.

Bibliografía

ÁLVAREZ, L. (2007): "Lingüística e informática. Especial mención para los SMS: un reto", *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de hispanistas*, París 9-13 de julio 2007.

AUSUBEL, D. (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York: Grune & Stratton.

AUSUBEL, D. (1968): *Educational Psychology, A Cognitive View*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Teasting*, Oxford: Oxford Univesity Press.

BACHMAN, L. F. (2000): "Modern language testing at the turn of the century: assuring that what count counts", *Language Testing*, 17 (1), 1-42.

BLOOMFIEL, L. (1933): *Language*, Nueva York: Henry Holt and Co. Editado en español como: *El lenguaje*, México: Universidad Autónoma de México, 1968.

BORDÓN, T. (2006): *La evaluación de la lengua en el Marco de E/2L: Bases y procedimientos*, Madrid: Arco/Libros.

CANALE, M. y M. SWAIN (en prensa): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", Candlin, C. y T. McNamara (eds.): *The Applied Linguistics Reader*. London: Routledge (Reprinted from *Applied Linguistics, 1*, 1-47, 1980).

CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.

CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.

DELISLE, J y G. L. BASTIN (2006): *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo. Teoría y práctica*, Caracas: Universidad Central de Venezuela – Facultad de Humanidades y Educación.

HURTADO ALBIR, A. (1988a): "La Traducción en la enseñanza comunicativa", *Cable*, 1, 42-45.

HURTADO ALBIR, A. (1988b): "La traducció en l'ensenyament comunicatiu de llengües", *COM ensenyar catalá als adults*, 16, 4-8.

HURTADO ALBIR, A. (1988c): "Hacia un enfoque comunicativo de la traducción", *Actas II Jornadas Internacionales de Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Cultura, 53-79.

HURTADO ALBIR, A. (1994): "Perspectivas de los estudios sobre la traducción", Hurtado Albir, A. (ed.): *Estudis sobre la traducció*, Col. Estudis sobre la traducció, 1, Castellón: Universitat Jaume I.

HURTADO ALBIR, A. (2004): *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.

HYMES, D. H. (1971): *On communicative competence*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

LAVAULT, E. (1984): *Fonction de la traduction en didactique des langues*, Col. Traductologie, 2, París: Didier Érudition.

MESSINA FAJARDO, L. A. (2007): "Apuntes sobre la traducción como medio de comunicación, de cultura y de relación", *Aion-sr*, XLIX.

MONTANER GUTIÉRREZ, P. (1996): *Tareas de traducción. La rehabilitación de la traducción en la didáctida del E/LE*, Memoria del Master de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, Universitat de Barcelona.

SAUSSURE, F. DE (1968): *Cours de linguistique general*. Paris: Payot.

SKINNER (1957): *Verbal Learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.