



PROCESO Y RESULTADO DE LA EVALUACIÓN DE TRADUCCIONES

Tesis doctoral presentada por
José Tomás Conde Ruano
y dirigida por
el **Dr. Ricardo Muñoz Martín**



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Granada, 2008

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: José Tomás Conde Ruano
D.L.: En trámite
ISBN: En trámite

A mis padres,
por su invaluable calidad

*Un amigo a **Groucho Marx**: «Life is difficult!»*

Marx al amigo: «Compared to what?»

Mira: a punto estás de penetrar en el bosque

Antonio Colinas

SUMARIO

Sumario 7

Lista de cuadros 15

Lista de tablas 17

Lista de gráficos 19

Prólogo 25

- 1. Fundamentos 27*
- 2. Estructura del documento 28*
- 3. Consideraciones prácticas 30*

I. INTRODUCCIÓN: LOS CONCEPTOS DE CALIDAD Y EVALUACIÓN

1. La calidad 35
 - 1.1. Aproximaciones al concepto 35*
 - 1.2. Conceptos relacionados 38*
 - 1.3. Evolución histórica 42*
 - 1.4. Vertientes y características 44*
 - 1.5. Organismos reguladores 48*
2. La evaluación 51
 - 2.1. Aproximación a la definición 51*
 - 2.2. Conceptos relacionados 53*
 - 2.3. Vertientes y características 56*

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA CALIDAD Y SU EVALUACIÓN EN TRADUCTOLOGÍA

1. Evolución histórica del concepto de calidad 63
2. En torno al concepto de evaluación 66
 - 2.1. Solapamiento conceptual y terminológico 67*
 - 2.2. La subjetividad 71*
3. Perspectivas 75
 - 3.1. Entornos 76*
 - 3.1.1. EL ENTORNO DOCENTE 76
 - 3.1.2. EL ENTORNO PROFESIONAL 79
 - 3.1.3. EL ENTORNO ACADÉMICO (CRÍTICA LITERARIA) 87

- 3.2. *Modelos* 89
- 3.3. *Sujetos* 97
 - 3.3.1. AUTOEVALUACIÓN: LA CONCIENCIA CRÍTICA DEL TRADUCTOR 98
 - 3.3.2. EVALUACIÓN POR TERCEROS 101
 - Los docentes* 101
 - Los profesionales* 103
 - Los destinatarios* 104
 - Los expertos* 107
 - La empresa* 108
 - La audiencia* 109
- 3.4. *Fines* 109
 - 3.4.1. EN LA FORMACIÓN 111
 - 3.4.2. EN LA INVESTIGACIÓN 113
 - 3.4.3. EN EL MERCADO 114
- 3.5. *Objetos* 114
 - 3.5.1. PRODUCTO O PRODUCTOR 115
 - 3.5.2. PRODUCTO O PROCESO 117
- 3.6. *El foco* 120
 - 3.6.1. EL ERROR 120
 - 3.6.2. EL PROBLEMA 126
 - 3.6.3. LA COMPETENCIA 129
 - 3.6.4. LA PERICIA 139
- 3.7. *Criterios* 144
 - 3.7.1. EN LOS TEXTOS Y LA REDACCIÓN 146
 - 3.7.2. EN LA TRADUCCIÓN 148
 - 3.7.3. EN LA INTERPRETACIÓN 159
 - 3.7.4. EN ORGANISMOS REGULADORES 163
- 4. *Parámetros* 167
 - 4.1. *El modo* 167
 - 4.2. *El tema* 170
 - 4.3. *La dirección* 171
 - 4.4. *La muestra* 172
 - 4.5. *El tiempo* 173
- 5. *Los instrumentos* 180
 - 5.1. *Sistemas analíticos* 190
 - 5.2. *Sistemas holísticos* 194
 - 5.3. *Sistemas mixtos* 197
- 6. *Investigaciones empíricas* 201

III. MATERIALES Y MÉTODOS

1. El experimento 218
2. Objetivos e hipótesis 219
3. Sujetos 221
 - 3.1. *Generalidades* 222
 - 3.1.1. PERFIL DEMOGRÁFICO 222
 - 3.1.2. NIVEL DE INGLÉS 224
 - Certificaciones* 224
 - Indicios indirectos* 225
 - Hábitos cotidianos 225
 - Estancias 225
 - Intercambios 227
 - 3.1.3. PRÁCTICAS 228
 - 3.1.4. VOCACIONES 228
 - 3.2. *Esbozos grupales* 229
 - 3.2.1. DESTINATARIOS 229
 - 3.2.2. PROFESIONALES 232
 - 3.2.3. DOCENTES 233
 - 3.2.4. ESTUDIANTES 234
 - 3.3. *Contrastes grupales* 237
 - 3.4. *Resumen* 239
4. Textos originales 241
5. Traducciones 242
 - 5.1. *Descripción cuantitativa* 242
 - 5.2. *Resumen* 246
 - 5.3. *Contrastes intertextuales* 247
6. Procedimiento 248
7. Tratamiento de los datos 251
 - 7.1. *Actuaciones* 253
 - 7.1.1. CANTIDAD 253
 - 7.1.2. CAMBIOS 254
 - 7.1.3. GLOSAS 255
 - Ubicación* 255
 - Aportación* 256
 - Fuente* 258
 - Aplomo* 259
 - 7.2. *Fenómenos* 261
 - 7.2.1. DOMINIO 261
 - 7.2.2. NATURALEZA 262

7.2.3. REACCIÓN	265
7.2.4. PERCEPTIBILIDAD	267
7.3. <i>Análisis transversales</i>	268
7.3.1. SEGMENTACIÓN	268
7.3.2. ORDEN	270
7.3.3. JUICIO GLOBAL	271
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	273
1. Textos	275
1.1. <i>Actuaciones</i>	276
1.1.1. CANTIDAD	276
<i>Bloques</i>	277
<i>Tramos</i>	278
<i>Materias</i>	279
<i>Bloques y tramos</i>	280
1.1.2. CAMBIOS	281
<i>Total</i>	281
<i>Bloques</i>	283
<i>Tramos</i>	284
<i>Bloques y tramos</i>	286
1.1.3. GLOSAS	287
<i>Cantidad</i>	287
Bloques	287
Tramos	289
Bloques y tramos	290
<i>Ubicación</i>	291
Bloques	292
Tramos	294
Bloques y tramos	295
<i>Aportación</i>	295
Bloques	297
Tramos	299
Bloques y tramos	301
<i>Fuente</i>	302
Bloques	303
Tramos	303
Bloques y tramos	304
<i>Aplomo</i>	305
Bloques	305
Tramos	306
Bloques y tramos	307
1.2. <i>Fenómenos</i>	308
1.2.1. DOMINIO	308
<i>Bloques</i>	309
<i>Tramos</i>	310

<i>Bloques y tramos</i>	311
1.2.2. NATURALEZA	312
<i>Bloques</i>	314
<i>Tramos</i>	315
<i>Bloques y tramos</i>	315
1.2.3. REACCIÓN	316
<i>Bloques</i>	317
<i>Tramos</i>	318
<i>Bloques y tramos</i>	319
1.2.4. PERCEPTIBILIDAD	320
<i>Bloques</i>	323
<i>Tramos</i>	324
<i>Bloques y tramos</i>	325
1.3. Juicio global	325
2. Sujetos	328
2.1. Juicio global	329
2.1.1. ORDEN	332
2.1.2. EXIGENCIA	335
2.2. Actuaciones	337
2.2.1. CANTIDAD	337
<i>Evaluadores escuetos</i>	340
<i>Evaluadores prolijos</i>	342
Bloques	345
Tramos	347
Secciones	348
Polos	350
Tipografía	350
<i>Exigencia</i>	351
<i>Correlaciones</i>	354
Bloques	354
Tramos	355
Sección	355
Polos	356
Tipografía	356
2.2.2. CAMBIOS	356
<i>Orden</i>	359
<i>Realces, clasificaciones y anclajes</i>	362
<i>Exigencia</i>	364
<i>Correlaciones</i>	367
2.2.3. GLOSAS	367
<i>Evaluadores escuetos</i>	371
<i>Evaluadores prolijos</i>	372
Bloques	374
Tramos	375
Secciones	376

- Polos 377
- Tipografía 377
- Exigencia 378
- Correlaciones 381
- Ubicación 382
 - Exigencia 384*
 - Correlaciones 385*
- Aportación 385
 - Exigencia 387*
 - Correlaciones 388*
- Fuente 388
 - Exigencia 390*
 - Correlaciones 390*
- Aplomo 391
 - Exigencia 393*
 - Correlaciones 393*
- 2.3. Fenómenos 394**
 - 2.3.1. DOMINIO 394**
 - Orden 397*
 - Exigencia 399*
 - Correlaciones 402*
 - 2.3.2. NATURALEZA 402**
 - Orden 409*
 - Exigencia 411*
 - Correlaciones 414*
 - 2.3.3. REACCIÓN 414**
 - Orden 417*
 - Exigencia 419*
 - Correlaciones 422*
 - 2.3.4. PERCEPTIBILIDAD 422**
 - Orden 426*
 - Exigencia 429*
 - Correlaciones 431*
- 2.4. Relación entre las variables 432**
 - 2.4.1. CAMBIO POR APORTACIÓN DE LA GLOSA 432**
 - 2.4.2. UBICACIÓN DE LA GLOSA POR DOMINIO 433**
 - 2.4.3. UBICACIÓN POR APORTACIÓN DE LA GLOSA 434**
 - 2.4.4. APORTACIÓN POR FUENTE DE LA GLOSA 435**
 - 2.4.5. FUENTE POR APLOMO DE LA GLOSA 435**
 - 2.4.6. CANTIDAD DE ACTUACIONES SEGÚN SECCIÓN POR DOMINIO 436**
 - 2.4.7. APORTACIÓN DE LA GLOSA POR NATURALEZA DEL FENÓMENO 436**
 - 2.4.8. PERCEPTIBILIDAD POR APORTACIÓN DE LA GLOSA 437**
 - 2.4.9. APORTACIÓN POR APLOMO DE LA GLOSA 438**
 - 2.4.10. PERCEPTIBILIDAD POR APLOMO DE LA GLOSA 438**
 - 2.4.11. PERCEPTIBILIDAD POR NATURALEZA DE LOS FENÓMENOS 439**

2.4.12. CORRELACIONES CON EL JUICIO GLOBAL 440

- Actuaciones 441*
 - Bloques 442
 - Tramos 442
 - Secciones 442
 - Polos 442
 - Tipografía 442
 - Cambios 443
 - Glosas 443
 - Ubicación 443*
 - Aportación 443*
 - Fuente 443*
 - Aplomo 444*
- Fenómenos 444*
 - Dominio 444
 - Naturaleza 444
 - Reacción 445
 - Perceptibilidad 445

V. CONCLUSIONES

1. De la metodología 449
2. De los objetivos e hipótesis 451
 - 2.1. *Destinatarios 457*
 - 2.2. *Profesionales 459*
 - 2.3. *Docentes 460*
 - 2.4. *Estudiantes 462*
 - 2.5. *Benévolos 463*
 - 2.6. *Exigentes 463*
3. De futuro 468

Glosario 471**Bibliografía 483****Apéndice 515**

1. Indicaciones 515
 - Destinatarios de ciencias puras 516*
 - Destinatarios de ciencias sociales 517*
 - Profesionales 518*
 - Docentes 519*
 - Estudiantes 520*
2. Textos originales 521
 - DP1 522*

CT2 524

DP3 526

CT4 528

3. Encuestas 530

Destinatarios de ciencias puras 531

Destinatarios de ciencias sociales 539

Profesionales 547

Docentes 555

Estudiantes 563

4. Glosario de términos técnicos 571

Agradecimientos 575

LISTA DE CUADROS

- Cuadro 1.** Conceptos de calidad **41**
- Cuadro 2.** Evolución histórica del concepto de calidad **43**
- Cuadro 3.** Fases recientes en la evolución del concepto de calidad **44**
- Cuadro 4.** Definiciones para «evaluación» **54**
- Cuadro 5.** Contribución del grupo de Virginia **58**
- Cuadro 6.** Calidad en las empresas de traducción **81**
- Cuadro 7.** Modelos equivalencistas y funcionales en Lauscher y House **94**
- Cuadro 8.** Resumen de competencias **131**
- Cuadro 9.** Competencias genéricas en traducción **134**
- Cuadro 10.** Calidad en la escritura creativa, según Peha (2003) **147**
- Cuadro 11.** Criterios de calidad en interpretación **163**
- Cuadro 12.** Resumen de parámetros **252**
- Cuadro 13.** Resumen de tipos de cambio **254**
- Cuadro 14.** Resumen de ubicación de la glosa **256**
- Cuadro 15.** Resumen de la aportación de la glosa **258**
- Cuadro 16.** Resumen de fuente de la glosa **259**
- Cuadro 17.** Resumen del aplomo de la glosa **260**
- Cuadro 18.** Resumen de dominio del fenómeno **261**
- Cuadro 19.** Resumen de naturaleza del fenómeno **262**
- Cuadro 20.** Resumen de reacciones al fenómeno **266**
- Cuadro 21.** Resumen de secciones **269**
- Cuadro 22.** Resumen de orden **270**
- Cuadro 23.** Textos atípicos en cuanto a la cantidad de actuaciones **277**
- Cuadro 24.** Textos atípicos en cuanto a los cambios **281**
- Cuadro 25.** Textos atípicos en cuanto a la cantidad de glosas **287**
- Cuadro 26.** Textos atípicos en cuanto a la ubicación de la glosa **292**
- Cuadro 27.** Textos atípicos en cuanto a la aportación de la glosa **296**
- Cuadro 28.** Textos atípicos en cuanto a la fuente de la glosa **302**
- Cuadro 29.** Textos atípicos en cuanto a la fuente de la glosa **305**
- Cuadro 30.** Textos atípicos en cuanto al dominio de los fenómenos **308**
- Cuadro 31.** Textos atípicos en cuanto a la naturaleza de los fenómenos **313**
- Cuadro 32.** Textos atípicos respecto de la reacción a los fenómenos **316**
- Cuadro 33.** Textos atípicos en cuanto a la perceptibilidad de los fenómenos **321**
- Cuadro 34.** Sujetos atípicos en cuanto al juicio global **329**

Cuadro 35. Sujetos atípicos en cuanto a la cantidad de actuaciones **339**

Cuadro 36. Sujetos atípicos en cuanto a los cambios **357**

Cuadro 37. Sujetos atípicos en cuanto a la cantidad de glosas **368**

Cuadro 38. Sujetos atípicos en cuanto a la ubicación de las glosas **382**

Cuadro 39. Sujetos atípicos en cuanto a la aportación de las glosas **386**

Cuadro 40. Sujetos atípicos en cuanto a la fuente de la glosa **389**

Cuadro 41. Sujetos atípicos en cuanto al aplomo de la glosa **391**

Cuadro 42. Sujetos atípicos en cuanto al dominio del fenómeno **395**

Cuadro 43. Sujetos atípicos en cuanto a la naturaleza de los fenómenos **404**

Cuadro 44. Sujetos atípicos respecto de la reacción al fenómeno **415**

Cuadro 45. Sujetos atípicos en cuanto a la perceptibilidad de los fenómenos **423**

LISTA DE TABLAS

- Tabla 1.** Edades de los informantes **223**
Tabla 2. Estancias en el extranjero **226**
Tabla 3. Estancias en el extranjero de los docentes **227**
Tabla 4. Textos originales **242**
Tabla 5. Descripción cuantitativa de las traducciones **244**
Tabla 6. Palabras por traducción **247**
Tabla 7. Índice de compensación en revisiones **276**
Tabla 8. Juicio global por bloque y tramo **326**
Tabla 9. Juicio global **327**
Tabla 10. Índice de compensación en sujetos **328**
Tabla 11. Juicio global por grupo **330**
Tabla 12. Juicio global de evaluadores prolijos por grupo **331**
Tabla 13. Juicio global de evaluadores escuetos por grupo **331**
Tabla 14. Juicio global por grupo y bloque **332**
Tabla 15. Juicio global medio por sujeto y grupo **336**

❖ El resto de tablas aparece en los Anexos (*cf.* Índice de Anexos en p. 509).



LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.** Ciclo de calidad **46**
- Gráfico 2.** Ciclo general de la evaluación **57**
- Gráfico 3.** Resumen de los tipos de evaluador **98**
- Gráfico 4.** Resumen del objeto de la evaluación **115**
- Gráfico 5.** Grupos de los informantes **222**
- Gráfico 6.** Sexo de los informantes **223**
- Gráfico 7.** Dispersión de la edad por grupos **224**
- Gráfico 8.** Vocación docente **228**
- Gráfico 9.** Vocación profesional **229**
- Gráfico 10.** Nota de corte de los destinatarios **230**
- Gráfico 11.** Nota de corte de los estudiantes de traducción **236**
- Gráfico 12.** Palabras por bloque **245**
- Gráfico 13.** Actuaciones por grupo **278**
- Gráfico 14.** Actuaciones por tramos **279**
- Gráfico 15.** Actuaciones por bloques y tramos **280**
- Gráfico 16.** Tipos de cambio agrupados **282**
- Gráfico 17.** Tipos de cambio **282**
- Gráfico 18.** Tipos de cambio agrupados por bloques **283**
- Gráfico 19.** Tipos de cambio por bloques **284**
- Gráfico 20.** Tipos de cambio agrupados por tramos **285**
- Gráfico 21.** Tipos de cambio por tramos **285**
- Gráfico 22.** Tipos de cambio agrupados por bloques y tramos **286**
- Gráfico 23.** Glosas por bloques **289**
- Gráfico 24.** Glosas por tramos **290**
- Gráfico 25.** Glosas por bloques y tramos **290**
- Gráfico 26.** Ubicación **291**
- Gráfico 27.** Ubicación agrupada por bloques **292**
- Gráfico 28.** Ubicación por bloques **293**
- Gráfico 29.** Ubicación agrupada por tramos **294**
- Gráfico 30.** Ubicación por tramos **294**
- Gráfico 31.** Ubicación agrupada por bloques y tramos **295**
- Gráfico 32.** Aportación **296**
- Gráfico 33.** Aportación agrupada por bloques **297**
- Gráfico 34.** Aportación por bloques **299**

- Gráfico 35.** Aportación agrupada por tramos **300**
Gráfico 36. Aportación por tramos **300**
Gráfico 37. Aportación agrupada por bloques y tramos **301**
Gráfico 38. Fuente por bloques **303**
Gráfico 39. Fuente por tramos **303**
Gráfico 40. Fuente por bloques y tramos **304**
- Gráfico 41.** Aplomo por bloques **306**
Gráfico 42. Aplomo por tramos **306**
Gráfico 43. Aplomo por bloques y tramos **307**
Gráfico 44. Dominio **309**
Gráfico 45. Dominio por bloques **310**
Gráfico 46. Dominio por tramos **310**
Gráfico 47. Dominio agrupado por bloques y tramos **311**
Gráfico 48. Naturaleza de los fenómenos **314**
Gráfico 49. Naturaleza agrupada por bloques **315**
Gráfico 50. Naturaleza agrupada por tramos **315**
- Gráfico 51.** Naturaleza agrupada por bloques y tramos **316**
Gráfico 52. Reacción al fenómeno **317**
Gráfico 53. Reacción por bloques **318**
Gráfico 54. Reacción por tramos **318**
Gráfico 55. Reacción agrupada por bloques y tramos **319**
Gráfico 56. Perceptibilidad del fenómeno **322**
Gráfico 57. Perceptibilidad según naturaleza agrupada **322**
Gráfico 58. Perceptibilidad por bloques **323**
Gráfico 59. Perceptibilidad por tramos **324**
Gráfico 60. Perceptibilidad agrupada por bloques y tramos **325**
- Gráfico 61.** Juicio global por bloques y tramos **326**
Gráfico 62. Juicio global por grupos **331**
Gráfico 63. Juicio global por grado **332**
Gráfico 64. Juicio global por grupos y tramos **333**
Gráfico 65. Juicio global por bloques y procedencia **333**
Gráfico 66. Juicio global por grupos y tramos **334**
Gráfico 67. Juicio global por tramos y procedencia **334**
Gráfico 68. Actuaciones totales **337**
Gráfico 69. Actuaciones de los sujetos escuetos **341**
Gráfico 70. Actuaciones de los sujetos prolijos **343**
- Gráfico 71.** Actuaciones por grupos prolijos **344**
Gráfico 72. Actuaciones por grupos y bloques **345**

-
- Gráfico 73.** Actuaciones por bloque según experiencia docente en comunicación técnica **346**
- Gráfico 74.** Actuaciones por bloques según procedencia de los docentes **347**
- Gráfico 75.** Actuaciones por grupos y tramos **348**
- Gráfico 76.** Actuaciones por grupos y secciones **348**
- Gráfico 77.** Actuaciones por secciones según orientación **349**
- Gráfico 78.** Actuaciones en los polos por grupos **350**
- Gráfico 79.** Actuaciones por tipografía y grupos **351**
- Gráfico 80.** Actuaciones por exigencia **351**
- Gráfico 81.** Actuaciones por exigencia y bloques **352**
- Gráfico 82.** Actuaciones por exigencia y tramos **352**
- Gráfico 83.** Actuaciones por exigencia y secciones **353**
- Gráfico 84.** Actuaciones por exigencia y polos **353**
- Gráfico 85.** Cambios agrupados por grupos **358**
- Gráfico 86.** Cambios por grupo **359**
- Gráfico 87.** Cambios agrupados por grupos y bloques **360**
- Gráfico 88.** Cambios agrupados por grupos y tramos **361**
- Gráfico 89.** Cambios orientados por grupos y secciones **361**
- Gráfico 90.** Cambios orientados a la retroalimentación por grupos y bloques **362**
- Gráfico 91.** Cambios orientados a la retroalimentación por grupos y tramos **363**
- Gráfico 92.** Cambios orientados a la retroalimentación por grupos y secciones **364**
- Gráfico 93.** Cambios según exigencia **365**
- Gráfico 94.** Cambios agrupados por exigencia y bloques **365**
- Gráfico 95.** Cambios agrupados por exigencia y tramos **366**
- Gráfico 96.** Cambios agrupados por exigencia y secciones **366**
- Gráfico 97.** Glosadores **369**
- Gráfico 98.** Media de los grupos de glosadores **370**
- Gráfico 99.** Glosadores escuetos **372**
- Gráfico 100.** Glosas por sujetos y grupos **373**
- Gráfico 101.** Glosas por grupos **373**
- Gráfico 102.** Glosas por grupos y bloques **374**
- Gráfico 103.** Glosas por grupos y tramos **375**
- Gráfico 104.** Glosas por tramos y orientación **376**
- Gráfico 105.** Glosas por grupos y secciones **376**
- Gráfico 106.** Glosas por grupos y polos **377**
- Gráfico 107.** Glosas por grupos y tipografía **377**
- Gráfico 108.** Glosas por exigencia **378**
- Gráfico 109.** Glosas por exigencia y bloques **379**
-

- Gráfico 110.** Glosas por exigencia y tramos **379**
- Gráfico 111.** Glosas por exigencia y secciones **380**
- Gráfico 112.** Glosas por exigencia y polos **380**
- Gráfico 113.** Glosas por exigencia y tipografía **381**
- Gráfico 114.** Ubicación de la glosa por grupos **383**
- Gráfico 115.** Ubicación por exigencia **384**
- Gráfico 116.** Aportación sin juicio global por grupos **387**
- Gráfico 117.** Aportación por exigencia **387**
- Gráfico 118.** Fuente por grupos **389**
- Gráfico 119.** Fuente por exigencia **390**
- Gráfico 120.** Aplomo por grupos **392**
- Gráfico 121.** Aplomo por exigencia **393**
- Gráfico 122.** Dominio por grupos **396**
- Gráfico 123.** Dominio agrupado por bloques **397**
- Gráfico 124.** Dominio agrupado por tramos **398**
- Gráfico 125.** Dominio agrupado por secciones **399**
- Gráfico 126.** Dominio según exigencia **400**
- Gráfico 127.** Dominio agrupado por exigencia y bloques **400**
- Gráfico 128.** Dominio agrupado por exigencia y tramos **401**
- Gráfico 129.** Dominio agrupado por exigencia y secciones **402**
- Gráfico 130.** Naturaleza agrupada por grupos **405**
- Gráfico 131.** Naturaleza del fenómeno en destinatarios **406**
- Gráfico 132.** Naturaleza del fenómeno en profesionales **407**
- Gráfico 133.** Naturaleza del fenómeno en docentes **408**
- Gráfico 134.** Naturaleza del fenómeno en estudiantes **408**
- Gráfico 135.** Naturaleza agrupada por bloques **409**
- Gráfico 136.** Naturaleza agrupada por tramos **410**
- Gráfico 137.** Naturaleza agrupada por secciones **411**
- Gráfico 138.** Naturaleza por exigencia **412**
- Gráfico 139.** Naturaleza agrupada por exigencia y bloques **413**
- Gráfico 140.** Naturaleza agrupada por exigencia y tramos **413**
- Gráfico 141.** Naturaleza agrupada por exigencia y secciones **414**
- Gráfico 142.** Reacción por subgrupo de destinatarios **416**
- Gráfico 143.** Reacción por grupo **417**
- Gráfico 144.** Reacción agrupada por grupos y bloques **418**
- Gráfico 145.** Reacción agrupada por grupos y tramos **418**
- Gráfico 146.** Reacción agrupada por grupos y secciones **419**
- Gráfico 147.** Reacción según nivel de exigencia **420**

- Gráfico 148.** Reacción agrupada por exigencia y bloques **420**
Gráfico 149. Reacción agrupada por exigencia y tramos **421**
Gráfico 150. Reacción agrupada por exigencia y secciones **422**
- Gráfico 151.** Perceptibilidad por grupos **425**
Gráfico 152. Perceptibilidad por grupos (porcentaje) **426**
Gráfico 153. Perceptibilidad agrupada por grupos y bloques **427**
Gráfico 154. Perceptibilidad agrupada por grupos y tramos **427**
Gráfico 155. Perceptibilidad agrupada por grupos y secciones **428**
Gráfico 156. Fenómenos singulares por grupos, sección y materia **429**
Gráfico 157. Perceptibilidad por exigencia **429**
Gráfico 158. Perceptibilidad agrupada por exigencia y bloques **430**
Gráfico 159. Perceptibilidad agrupada por exigencia y tramos **430**
Gráfico 160. Perceptibilidad agrupada por exigencia y secciones **431**
Gráfico 161. Correlación entre juicio global y cantidad de actuaciones **441**

❖ El resto de gráficos aparece en los Anexos (*cf.* Índice de Anexos en p. 509).



PRÓLOGO

Pocos aspectos relacionados con o integrados en la traducción generan tanta controversia como la evaluación entre quienes la estudian y quienes se ocupan de ella a diario. Esta investigación, que trata la evaluación de traducciones, pretende poner al descubierto variables y circunstancias que suelen incidir en la misma.

Con el título de licenciado en el bolsillo, y matriculado en un programa de doctorado cuyo objetivo consistía en analizar los procesos cognitivos de la traducción desde una perspectiva científica, hube de mirar hacia atrás, hacia mis recién acabados años de estudiante, para intentar descubrir qué faceta de la traducción me atrapaba, qué materia me sugería más matices, qué tema enardecía mi curiosidad. Al fin y al cabo, tenía la certeza de que habría de compartir una buena porción de mi vida inmediata con dicha materia y suele decirse que gran parte del éxito de una tesis se debe a la comunión entre el investigador y lo investigado. No tuve que buscar mucho: la evaluación de traducciones era lo que me había infligido los mayores dolores de cabeza durante la

carrera, aquello de lo que había discutido con compañeros en largas horas de sueño y cafetería o pasillo, y, por supuesto, aquello por lo que había sentido a veces un cierto rencor por determinados docentes. ¿En qué consiste la evaluación? ¿Existen regularidades en el ejercicio evaluador o se procede de manera arbitraria como, en ocasiones, parece ocurrir? Eran preguntas latentes, frescas en mí.

En mis primeros años de doctorado descubrí que existía tanto la necesidad teórica de abordar la evaluación de traducciones, como un interés creciente por nuevos métodos que sirvieran para iluminar el hasta entonces umbrío, casi misterioso, proceso de evaluación.

Los estudios publicados hasta entonces ponían de manifiesto el desafortunado momento que atravesaba la evaluación: sacudida por una falta de acuerdo en torno a unos criterios intersubjetivos que no parecían dejarse encontrar, dependiente de los diversos grupos involucrados y las distintas situaciones en que podía darse y cuestionada a causa del omnipresente espectro de la subjetividad. Hasta el momento,

tampoco se había estudiado de manera empírica el modo en que se evalúan las traducciones, ya en el ámbito profesional, ya en el docente. El interés por describir el proceso e intentar desentrañar los secretos de una actividad tan personal se dejaba traslucir, empero, en algunos trabajos, como los de Waddington (1999) y Fox (1999), que analizaban el concepto de evaluación y describían y explicaban métodos y baremos más o menos subjetivos. Como quiera que muchas aportaciones proponían modelos y estrategias para después incluir salvaguardas relativas a grados, polos, puntos de vista, contextos y preferencias personales, el gran reto parecía ser el de describir con rigor el comportamiento y resultado de ciertos grupos de personas al evaluar, es decir, dar un paso más en la investigación afín, completar una prueba fundamentalmente metodológica y abrir una inédita línea de trabajo.

El primer paso de este trayecto culminó con un proyecto piloto, enmarcado en el trabajo con el que obtuve el Diploma de Estudios Avanzados. Dicho avance, la primera piedra de esta investigación, estaba aquejado de ciertas limitaciones (por ejemplo, se contó únicamente con diez informantes, aunque la tarea de evaluación era la

misma) por lo que sus resultados carecían de mayor trascendencia que la de prometer que el camino era viable e interesante. Esta investigación preliminar fue útil por cuanto sirvió para calibrar y afinar la metodología y porque mostró lo que entendía un grupo de personas familiarizadas con la traducción (pero no con la evaluación) por evaluar traducciones. A partir de ahí, era imperativo completar el número de informantes, en cantidad y cualidad, en busca de resultados generalizables, pero también de contrastes entre el comportamiento y el resultado de los estudiantes y el de aquellos para quienes evaluar traducciones no es sino una tarea profesional con efectos en el mercado y en el progreso de la formación (profesionales y docentes, respectivamente), así como el de aquellos que entienden el idioma y disponen de conocimientos suficientes sobre la materia de los textos pero no han recibido una formación específica en traducción, los destinatarios potenciales. Se trata, en definitiva de ver qué y cómo evalúan los que lo hacen.

Trazar un «mapa» de tendencias generales y divergencias entre los estamentos implicados era, desde luego, una empresa ambiciosa. El presente trabajo es producto de seis años de

investigación, profusos —como no podía ser de otra manera— de obstáculos y frustraciones, pero también enriquecedores, a la vista de los resultados obtenidos. Y es que, si la meta general se concretaba en describir el comportamiento y los resultados de diversos grupos de población al evaluar, corregir o revisar traducciones, el objetivo metodológico consistía en comprobar si esta perspectiva podía contribuir a una mejor comprensión de la evaluación de traducciones.

Al adoptar una metodología científica, se pretendía obtener conocimientos fiables, replicables y generalizables, conocimientos que sustenten mejor ciertos supuestos y sobreentendidos sobre evaluación, mantener conceptos e ideas previas y, acaso, desechar algunos otros como espejismos de la intuición.

¿Qué posibilidades reales hay de conocer algo más sobre la evaluación de traducciones? Es inverosímil que se pueda llegar a métodos infalibles, válidos siempre, pero tal vez sí sea posible respaldar de manera científica los supuestos, implícitos o explícitos, que sustentan la actividad. Si se demuestran empíricamente las ideas que la comunidad científica alberga sobre evaluación resultará más fácil y seguro adentrarse en cuestiones más complejas,

cuyas hipótesis no descansarán ya en otras suposiciones, sino sobre datos científicamente comprobados.

Con este trabajo espero haber alcanzado parcialmente la meta que me propuse al comienzo de este viaje.

1. FUNDAMENTOS

Alcanzar unos objetivos depende, en gran medida, del enfoque que se adopta y las restricciones que el propio investigador se impone.

La presente investigación nace en el seno del grupo de investigación Pericia y Entorno de la Traducción (PETRA), que se ha propuesto describir las fases del proceso mental de traducir como objetivo previo a otras metas. Para esta primera, mi trabajo cubre la fase término de la traducción, que a menudo suele ser la evaluación que de ella hacen otras personas. Entre los otros objetivos que PETRA se ha planteado se encuentra el contraste entre el comportamiento de sujetos con diversos estadios de pericia, así como estudios longitudinales para estudiar la adquisición de la pericia en el tiempo y proyectos internacionales en los que se compartan materiales, métodos y datos, de forma que los experimentos se puedan

replicar y comparar con un mínimo de garantías. El espíritu del grupo aparece diseminado por todo el trabajo, como motivo e hilo conductor. Ha influido, o eso se pretendía, en la exigencia de no dar nada por supuesto y en el enfrentamiento al problema desde y con una metodología científica.

El comportamiento de los sujetos al traducir ha producido ya resultados interesantes (Jensen 1999, De Rooze 2003, Lachat 2003), no necesariamente relacionados con la percepción que los sujetos albergan de su actividad y parecía plausible que un estudio similar sobre los evaluadores de traducciones condujera también a resultados útiles para conocer la tarea de evaluar traducciones. Como en otros ámbitos de investigación que implican el uso lingüístico, los juicios de valor sobre textos son eminentemente personales y muchas veces remiten a preferencias propias. A pesar de ello, la hipótesis básica de este estudio es que en el ejercicio básico de la evaluación de traducciones existen regularidades y pautas que un análisis minucioso puede y debe desvelar.

Todo el que se enfrenta a una tesis sabe, de primera mano, que restringir el objeto de la investigación resulta fundamental para que las ramas del estudio no

broten de yemas insospechadas y se acabe perdiendo el control (por no decir la motivación o, incluso, la cordura). En esta investigación se ha optado por estudiar la traducción directa inglés-español (que es la que más se practica en nuestro país, como contraste de la ya mencionada tesis de Waddington, que se ocupó de la traducción inversa). La mayor parte de la revisión teórica aquí resumida se refiere a la traducción, aunque en algunos casos se han incluido contribuciones interesantes del campo de la interpretación, así como, por razones diversas, de la enseñanza en segundas lenguas, la certificación o la cultura empresarial. Por último, dada la inexistencia de estudios empíricos previos sobre el tema de esta investigación, la mayoría de parámetros y variables utilizados han sido definidos expresamente para ella y no se basan en aportaciones personales procedentes de otros autores.

2. ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO

Desde una perspectiva distante, esta tesis no hace más que repasar el estado de la cuestión (con una revisión teórica amplia) y realizar un

experimento cuyas variables, parámetros y resultados puedan resultar útiles para futuras investigaciones.

La estructura de este trabajo dimana, en consecuencia, de estos dos grandes pilares. La revisión teórica revisa los estudios previos sobre evaluación de traducciones, y se enriquece con las críticas personales que guiaron una reflexión sobre los problemas más acuciantes que acechan esta actividad. Y en cuanto al experimento, se ha procurado describir el proceso de evaluación basándose en parámetros claros, respetando al máximo la metodología científica y aprovechando las herramientas estadísticas y electrónicas que habitualmente se hallan a disposición de este tipo de estudios.

La tesis cuenta, físicamente, con un solo volumen, que se acompaña de una unidad de cedé que incluye los anexos, demasiado voluminosos para ser imprimidos. El trabajo se divide en capítulos (números romanos) y secciones (arabigos). Tras el sumario se ofrecen tres listas de los cuadros, tablas y gráficos con los que se completa la información del texto.

Antes de abordar el estado de la cuestión, una Introducción (capítulo I) trata y discute los conceptos generales de calidad y evaluación, sin considerar el

campo de la Traductología. A continuación, el resumen comparativo, descriptivo y crítico de otros trabajos traductológicos (cap. II) parte de la evolución histórica del concepto de calidad en traducción (§II.1), pasa por la delimitación del concepto (§II.2) para ocuparse, luego, de las perspectivas (§II.3), parámetros (§II.4), instrumentos (§II.5) y, finalmente, la investigación empírica en evaluación de traducciones (§II.6).

A continuación (cap. III) se describen los materiales y métodos de la investigación, con los siguientes apartados: una presentación general del experimento (§III.1); la introducción y análisis de los objetivos y las hipótesis (§III.2); el perfil de los informantes (§III.3), retratado gracias a las encuestas incluidas en la tarea; la descripción cuantitativa de los originales (§III.4) y las traducciones (§III.5); el diseño de la prueba (§III.6), que incluye el método de recogida de datos y, por último, el tratamiento de estos, con la relación de variables del estudio (§III.7), constituidas a partir de las actuaciones, los fenómenos y otros parámetros denominados «transversales».

El capítulo IV comprende los resultados y la discusión de los datos obtenidos tras el análisis de las evaluaciones efectuadas por

los sujetos participantes. Dividido según los diferentes parámetros —primero por textos (§IV.1) y luego, por sujetos (§IV.2)— se completa con gráficos que ilustran los resultados y correlaciones entre categorías, dentro de los parámetros y entre distintos parámetros. Los resultados se muestran del modo exacto en que se ha procedido.

Seguidamente se exponen las conclusiones (cap. V) más importantes del trabajo, relativas a la metodología (§V.1), las hipótesis y los objetivos que se habían propuesto en los albores de la investigación (§V.2), pero también las posibilidades que se abren tras esta tesis en cuanto a otras iniciativas que puedan completar este estudio o servir para verificar sus resultados (§V.3).

Antes de consignar las referencias, se facilita un glosario con definiciones para los conceptos más repetidos en la tesis, así como de los parámetros creados *ad hoc*, información que se completa con un índice de anexos, cuya finalidad es contribuir en la búsqueda de tablas, encuestas y otros documentos que, por mor de la facilidad de lectura, se han contenido en el *cedé*. Cierre el volumen el apartado dedicado a los Agradecimientos.

3. CONSIDERACIONES PRÁCTICAS

Para concluir, creo conveniente realizar una serie de consideraciones de tipo práctico sobre este documento, sobre aspectos como el origen y la naturaleza de las fuentes consultadas, la terminología y el formato de la bibliografía, así como de diversas cuestiones de orden tipográfico, visual y estilístico.

*En primer lugar, la mayor parte de fuentes mencionadas han sido de tipo secundario, en concreto libros y artículos relacionados con la evaluación aparecidos en publicaciones periódicas. Como fuentes primarias habría que aludir a los textos originales utilizados en la tarea de evaluación (cf. Apéndice 2); además, es de rigor mencionar el papel de las fuentes electrónicas en esta tesis: muchos artículos y citas han sido tomados directamente de la red, y así consta en las referencias bibliográficas. Por otra parte, las ilustraciones que adornan determinadas secciones de esta tesis (tanto del volumen impreso como del *cedé* adjunto) han sido extraídas del libro de Girault de Prangey: *Recuerdos de Granada y La Alhambra. Monumentos árabes y moriscos de Córdoba, Sevilla y Granada*, de la editorial Escudo de Oro (Barcelona, 1985).*

En cuanto a la terminología, se ha seguido la tendencia de las aportaciones consultadas, aunque se ha hecho hincapié en el concepto de pericia sobre el de competencia (pues implica diferencias de profundo calado) y, cuando no existían como términos especializados, se han acuñado denominaciones nuevas a las variables (como, por ejemplo, el de perceptibilidad, el de dominio o el de reacción) procurando, en todo caso, aprovechar términos existentes en el español común. Para precisar el sentido de estos términos, se ha recurrido al glosario ya mencionado.

*Por otra parte, se ha puesto especial cuidado en la unificación de los aspectos tipográficos. La cursiva se ha reservado para introducir voces extranjeras o para destacar en el texto determinados conceptos. La primera vez que aparecen en los tres capítulos dedicados a la investigación, se ha escrito en **negrita** el nombre de cada parámetro y en VERSALITA, además de los títulos, las distintas categorías de los parámetros. Además, se ha añadido un asterisco (*) a los términos que aparecen en el glosario también la primera vez que se citan en los capítulos.*

Se han utilizado cuadros y gráficos de muy variada factura. Sin embargo, con objeto de

facilitar su lectura e interpretación, se ha seguido una serie de pautas en cuanto a los colores. Así, cuando se compara entre grupos de informantes, los destinatarios potenciales han recibido el color naranja; los profesionales, el rojo oscuro; los docentes, el azul y los estudiantes, el verde. En cuanto a los bloques, el granate se ha reservado para DP1; el azul acerado, para CT2; el chocolate, para DP3 y el azul claro, para CT4. En general, se han mantenido los colores y matices para las mismas categorías y parámetros; además de los ya comentados, el rojo, en sus distintas tonalidades, se ha reservado para las reacciones y respuestas negativas y los evaluadores exigentes; el rosa, para el tramo I, el aplomo, los fenómenos opinables y los evaluadores escuetos; el amarillo, para II, los cambios de retroalimentación, los evaluadores prolijos y los docentes españoles; el púrpura, para III, la ubicación, los fenómenos normalizados y las reacciones muy negativas; el marrón, para los cambios mixtos y la perceptibilidad; el azul, para la fuente de la glosa y el dominio; el gris, para los cambios orientados al producto, los fenómenos de naturaleza especial, las reacciones neutras y el título de los textos; el naranja, para las glosas en general, el

cierre de los textos y los docentes mexicanos y el verde, para la aportación de la glosa, las reacciones y respuestas positivas y los evaluadores benévolo. No obstante, cuando un mismo gráfico muestra datos relacionados a varias variables el código de colores puede variar, por lo que resulta recomendable atender a la leyenda, cuando la hay, para entender los resultados.

Por último, se ha optado por clarificar la redacción, evitando los sinónimos que aligeran las repeticiones para que no se malinterpreten los datos, y por el estilo impersonal y la voz activa en primera persona del singular (en la medida de lo posible), como se aconseja para los textos científicos de esta índole.

I. INTRODUCCIÓN: LOS CONCEPTOS DE CALIDAD Y EVALUACIÓN

1. LA CALIDAD

La calidad es un constructo social (CEDUS.CL 2007:4) y el término, usado en el lenguaje cotidiano y en el técnico, por especialistas, no expresa siempre la misma idea (Herrera 2006). La dificultad es aún mayor, dada la perspectiva multidisciplinar de este concepto (García 2001:825-826). De hecho, aun dentro de una misma disciplina coexisten varias definiciones de calidad. Así, más que proceder a una definición de la calidad, a continuación se esboza un panorama de aproximaciones para aprehender las dimensiones del asunto.

1.1. APROXIMACIONES AL CONCEPTO

El DRAE (ed. XXII), recoge hasta nueve definiciones, de las que aquí interesan las dos primeras:

1. f. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. *Esta tela es de buena calidad.*
2. f. Buena **calidad**, superioridad o excelencia. *La calidad del vino de Jerez ha conquistado los mercados.*
3. f. Carácter, genio, índole.
4. f. Condición o requisito que se pone en un contrato.
5. f. Estado de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad.
6. f. Nobleza del linaje.
7. f. Importancia o gravedad de algo.
8. f. pl. Prendas personales.
9. f. pl. Condiciones que se ponen en algunos juegos de naipes.

La primera acepción relaciona las propiedades de los objetos con el juicio de valor sobre los mismos, poniendo de manifiesto su relación intrínseca. La segunda acepción identifica *calidad* con *buena calidad*. Con ello, implica que el concepto admite grados y subraya la orientación del concepto hacia uno de sus polos. Esta inclinación se advierte también en conceptos básicos que sustentan la aproximación de este estudio a la traducción y su evaluación. El concepto de *pericia*, por ejemplo, se basa en la demostración reiterada de la buena calidad de procesos y productos en los expertos, que lo son por manifestarla, y también admite grados. La ambivalencia del concepto como esencia y accidente, presente en su origen etimológico (*qualitas, qualitatis*) es patente en inglés: El diccionario

Larousse (español-inglés, inglés-español) traduce *quality* tanto por *calidad* como por *cualidad*, es decir, tanto por clase o categoría como por atributo. El diccionario Webster destaca tres acepciones: *carácter peculiar y esencial, grado de excelencia y estatus social*. Además, en el Webster se relaciona la calidad con otros conceptos como *carácter, atributo y propiedad*. La definición principal de la enciclopedia en línea Wikipedia (2008) mantiene esta dualidad pero pone también de manifiesto la creciente importancia de la figura del cliente o destinatario para la concepción de la calidad:

La calidad significa llegar a un estándar más alto en lugar de estar satisfecho con alguno que se encuentre por debajo de lo que se espera cumpla con las expectativas. También podría definirse como cualidad innata, característica absoluta y universalmente reconocida, aunque, en pocas palabras calidad es hacer las cosas bien a la primera, es decir, que el producto salga bien al menor costo posible. Es el resultado de una actitud enérgica y comprometida de esfuerzos sinceros de una ejecución talentosa.

Esta formulación conlleva la existencia de diversos grados o niveles, su relación con el coste y el esfuerzo y la universalidad de su reconocimiento. Como se verá, esta última noción es controvertida pues, precisamente, uno de los problemas más comunes en el estudio de la calidad es la falta de acuerdo en los criterios para juzgarla. La concepción de la calidad influye, inevitablemente, en su evaluación; de hecho, la relación que establece, directamente, con el concepto de evaluación es lo más interesante de la definición de calidad propuesta por Herrera (2006): «es una cualidad o propiedad valuada, es una propiedad que es valiosa en algún grado». Sirvan las anteriores como esbozo para enmarcar las definiciones siguientes.

Hernández (2008) subraya la importancia de la calidad en los negocios, como evidencia el creciente interés que muestran muchas empresas por los procesos de acreditación. Además, la calidad parece la solución menos mala a las difíciles situaciones que están viviendo muchas industrias establecidas con la aparición y desarrollo de las economías emergentes. Para Pirsig la calidad no se puede definir. No obstante, García (2001:825-826), Herrera (2006), Vasquez (2007), Piattini & García (2007), Euskosare (2008), y Hernández (2008), entre otros, recogen tentativas interesantes a propósito de la definición de calidad, esgrimidas con frecuencia por investigadores y autoridades. El que sigue es un compendio resumido del comentario de estos autores, quienes no citan

las fuentes originales: En los años 80 del siglo pasado, Crosby afirma que la calidad consiste en el cumplimiento o conformidad con los requisitos. Como los requisitos podrían no representar completamente las expectativas de los clientes, muy pronto surgieron nuevas definiciones que ponían precisamente al cliente como figura central del proceso de calidad. Por ejemplo, para Trifus (y también para la Sociedad Americana para el Control de la Calidad), es simplemente dar al cliente lo que espera. Con matices, las concepciones fueron relativizando el concepto, al introducir consideraciones sociales y de producción. Juran define calidad como la adecuación *al uso* del cliente. Al respecto, Deming hace hincapié en que el control de calidad no significa alcanzar la perfección, sino conseguir una producción eficiente con la calidad que espera obtener el mercado. Feigenbam la entiende como la satisfacción de las expectativas del cliente *en todos los niveles*: productos y servicios de mercadotecnia, ingeniería, fabricación y mantenimiento; la calidad ya no se centra, pues, en el producto, sino en toda la actividad empresarial. Taguchi recoge también esa dimensión socioeconómica, pues concibe la calidad como la menor pérdida posible para la sociedad. Así, su definición integra este aspecto social en el sistema de producción, al implicar que consiste en producir bienes y servicios demandados *al menor costo posible* para la sociedad. Aquí hay un juicio de valor intrínseco, pues implica que los bajos costes son atributo invariable de la calidad. Taguchi introduce también el concepto de *ingeniería de calidad*, el conjunto de métodos para diseñar procesos industriales con la máxima eficacia. Ishikawa admite la ampliación al proceso, pero la reconcilia con la línea de Crosby y Trifus: la calidad consiste en diseñar, producir y ofrecer un bien o servicio que sea útil, lo más económico posible, y *siempre satisfactorio* para el cliente. El retorno al interés en el destinatario produjo avances interesantes. Para Shewhart, la calidad supone la interacción de la dimensión subjetiva (lo que quiere el cliente) y la dimensión objetiva (lo que se ofrece). También Kano considera que la calidad posee dos dimensiones, *must-be quality* y *attractive quality*. La primera se corresponde con la adecuación al uso de Juran, mientras que la segunda tiene que ver con lo que los clientes habrían demandado de haberlo pensado antes. Hay otras formulaciones (por ejemplo, D'Alolio & Fallas, Harvey & Green, Ratcliff, Rosselot Weinberg) pero abundan sobre las anteriores, coloreándolas con distintos matices.

De estas propuestas se pueden extraer varias conclusiones. En primer lugar, que no existe una definición única de calidad ni siquiera en el mercado, donde a menudo está ligada a la supervivencia económica. La subjetividad intrínseca de la calidad no sólo impide establecer una

concepción unánime, sino que hace que las que existen sean en ocasiones ambiguas (Vasquez 2007). En segundo lugar, que la calidad rebasa hoy la concepción tradicional centrada en el producto, pues asumía idénticas expectativas en sus destinatarios y porque obviaba que se puede llegar a un producto de calidad por diversos medios, también evaluables desde la perspectiva de la calidad. Finalmente, de lo anterior se sigue que tampoco existe unanimidad sobre cómo evaluar la calidad. Los acercamientos más o menos subjetivos, basados en la reflexión profunda pero totalmente personal, no parecen útiles para determinar la excelencia en la calidad, pues esta la define el destinatario. En esta investigación se ha incluido al destinatario al contar con un grupo de evaluadores de esta condición (*cf.* §III.3.2.1).

1.2. CONCEPTOS RELACIONADOS

En el mundo de los negocios, la industria y las comunicaciones existe una gran cantidad de conceptos relacionados con la calidad. En este apartado se analiza, en primer lugar, las diferencias entre control de calidad, aseguramiento de la calidad y calidad total. Después, se describen técnicas y conceptos para mejorar la calidad del producto o el servicio.

Por *control de calidad* se entiende el proceso de regulación a través del cual se puede medir la calidad *real*, compararla con las normas y especificaciones y actuar sobre la diferencia. Se basa en la detección de defectos y remite a las pruebas en el seno de un sistema de gestión de la calidad, en concreto, con los procesos de verificación y validación. El concepto de *aseguramiento (o garantía) de calidad* supone un paso más, pues conlleva acciones planificadas y sistemáticas que proporcionan una confianza adecuada en que un producto o servicio cumpla determinados requisitos de calidad. Se fundamenta en la prevención de los defectos, como el despliegue de sistemas de gestión de calidad y medidas preventivas.

A los anteriores se suma el concepto de *calidad total*, el estadio más evolucionado dentro de las sucesivas ampliaciones que ha experimentado el concepto de *calidad* a lo largo del tiempo (Gonzalez 1997), que incluye los dos conceptos anteriores. Acuñado por Ishikawa, su aplicación tiene como objetivos generales controlar, prevenir y eliminar cualquier tipo de deficiencia en la presentación o creación de los productos y servicios, a fin de proporcionar la máxima satisfacción con la mayor eficacia y eficiencia. Los principios de este sistema de gestión son los siguientes:

- ❖ Satisfacción plena de las necesidades y expectativas del cliente (interno y externo).
- ❖ Mejora continua.
- ❖ Compromiso total de la dirección y liderazgo activo del equipo directivo.
- ❖ Participación de todos los miembros y fomento del trabajo en equipo.
- ❖ Involucración del proveedor.
- ❖ Superación de las barreras departamentales y estructurales.
- ❖ Toma de decisiones de gestión basada en datos y hechos objetivos.

Un sistema de calidad total exige su revisión periódica mediante auditorías (Torregrosa 2005:22) y suele concretarse en tres documentos: el manual de calidad, el manual de procedimientos y el documento operativo. El *manual de calidad* describe la estructura, responsabilidades, actividades, recursos y procedimientos generales establecidos por la empresa para llevar a cabo la gestión de la calidad. El *manual de procedimientos* contiene la descripción específica de todos los procedimientos que aseguran la calidad del producto final. Estos dos primeros documentos suelen conocerse conjuntamente como *manuales de aseguramiento de la calidad*. Los *documentos operativos* reflejan la actuación diaria de la empresa.

Para la filosofía de la calidad total, un equipo es un conjunto de personas comprometidas con un propósito común y del que todos se sienten responsables. Mejorar la eficacia del trabajo en equipo requiere tiempo (Torregrosa 2005:24) y se basa en dominar una serie de habilidades, como la toma de decisiones, la recogida y transmisión de información, la celebración de reuniones y las relaciones interpersonales en general. Uno de los distintivos de la calidad total es la *mejora continua*. Para conseguirla, debe comenzarse por definir un problema (u oportunidad de mejora) y establecer un programa con unos determinados recursos y plazos de trabajo. El proyecto se lleva a cabo en los siguientes pasos: verificación de la misión, diagnóstico de la causa raíz, solución a la causa raíz y mantenimiento de los resultados. Antes se ha mencionado la trascendencia del cliente en las nuevas teorías de calidad (§I.1.1). La calidad total también subraya la importancia del cliente para el éxito de las empresas. Para llegar hasta esta nueva concepción de la figura del cliente, se ha seguido una evolución que comenzó con la creación de departamentos de servicio al cliente y la gestión de reclamaciones, siguió con el nacimiento de sistemas de medición de la satisfacción del cliente y alumbró también el concepto de *lealtad* y la gestión de la fidelización. Además de la satisfacción del cliente, un sistema de calidad total incluye también a los proveedores (véase p. 45).

En la filosofía de la calidad total se utilizan tres procesos. Con el primero, denominado *benchmarking*, se identifican las mejores prácticas,

que se analizan e incorporan a la operativa interna de la empresa. Se sustenta sobre una serie de elementos clave, como son la competencia, la medición, las investigaciones de mercado, la satisfacción de los clientes, la apertura a nuevas ideas y, una vez más, la mejora continua. Existen varios tipos de *benchmarking* (interno, competitivo, fuera del sector, etc.) y las etapas que componen este proceso son básicamente cuatro: preparación, descubrimiento de hechos, desarrollo de acciones y monitorización o recalibración. Otra técnica típica de la calidad total es la de la *reingeniería de procesos*, con la que se analizan en profundidad uno o varios procesos dentro de una empresa con el fin de rediseñarlos y obtener una mejora radical. Surge como respuesta a las ineficiencias propias en las empresas y sigue un método estructurado consistente en los siguientes pasos: identificar los procesos clave de la empresa; asignar responsabilidad sobre dichos procesos a un *propietario*; definir los límites del proceso; medir su funcionamiento y rediseñarlo para obtener mejoras. La última técnica consiste en el *análisis de coste-beneficio*, que se utiliza para determinar si los beneficios de un procedimiento dado están en proporción con los costes. Se suele aplicar para determinar qué opción ofrece mejor rendimiento sobre la inversión.

Los últimos años han alumbrado un sinnúmero de técnicas y conceptos relacionados con el de calidad y, específicamente, con sistemas para mejorar la calidad de los servicios y productos entre los que se encuentran los sistemas de gestión de calidad, como la ISO 9000, los sistemas Six Sigma, de Defectos Cero, la propia *mejora continua* o la teoría de los *círculos de calidad*. La *normalización* es uno de los más destacables. El Cuadro 1 resume los demás conceptos importantes (Torregrosa 2005:43-47; Euskosare 2008; Ikaroo 2008).

Concepto	Descripción
Política de calidad	Directrices y objetivos generales de una empresa en relación a la calidad, expresados por la dirección general.
Gestión de calidad	La parte de la gestión que se ocupa de la política de calidad.
Sistemas de calidad	Responsabilidades, procesos, procedimientos y recursos que se utilizan para llevar a cabo la gestión de calidad.
Excelencia	Prácticas sobresalientes en la gestión de una organización; logro de resultados basados en conceptos como la mejora continua, la innovación, la orientación hacia el cliente, etcétera.
Acreditación	Reconocimiento formal por parte de un organismo autorizado de que una empresa o persona es competente para realizar una actividad determinada. Todos los organismos desempeñan su tarea conforme a criterios internacionales y utilizan métodos de evaluación equivalentes y transparentes.
Certificación	Proceso por el que una entidad independiente evalúa una organización, producto, proceso, servicio o persona y emite una declaración poniendo de manifiesto la conformidad del evaluado con respecto a unos requisitos determinados. En la práctica, se trata de un aval de la empresa de cara a clientes y proveedores.
Círculos de Calidad	Grupos de voluntarios estables en el tiempo, cuyo objetivo principal es mejorar la calidad de los procesos y el entorno de trabajo (término acuñado por Ishikawa).
<i>Just in time</i>	Sistema de gestión que permite entregar al cliente el producto con la calidad exigida, en la cantidad justa y el momento exacto (Taichi Ohno).
Seis Sigma	Llegar a un máximo de 3,4 «defectos» (no cumplimientos de los requisitos de los clientes) por millón de eventos u oportunidades (Smith, de Motorola).
<i>Kaizen</i>	Mejora continua (en japonés): espíritu y práctica de los principios de mejora continua en la organización; mejora sistemática e incesante de los procesos mediante la implementación de las metodologías y herramientas oportunas (Imai).
Gestión visual	Sistema donde la información necesaria para la gestión está presente allí donde trabajan las personas (Suzaki).
Los 7 tipos de despilfarro	Mejora de los resultados de la organización con la participación de todos los empleados, eliminando todas las tareas que no aporten valor: por exceso de producción, por tiempo de espera, de transporte, de procesos, de existencias, de movimiento y por defectos en el producto o servicio (Ohno).
5S	Metodología que debe su nombre a las iniciales de cinco palabras japonesas: <i>seiri</i> (organización), <i>seiton</i> (orden), <i>seiso</i> (limpieza), <i>seiketsu</i> (control visual) y <i>shitsuke</i> (disciplina y hábito).
7H	Siete herramientas clásicas recopiladas en los años 60, que formaban parte de los integrantes de los círculos de calidad: el diagrama de Pareto, el diagrama de causa-efecto, las hojas de recogida de datos, los histogramas, la estratificación, los gráficos de control y los diagramas de dispersión (Ishikawa).
Gestión de procesos	Secuencia repetitiva de actividades que los intervinientes desarrollan para hacer llegar algo (salida) a alguien (destinatario) mediante unos recursos que se utilizan o se consumen.
Gestión del conocimiento	Dotación a las organizaciones de sistemas informáticos y otros mecanismos que permiten almacenar el conocimiento y acceder a él, aparte de un cambio en la cultura de las personas para que sean proclives a compartirlo.
Mini-empresas	Dividir la empresa en varias partes, cada una de las cuales se comporta como si fuera una pequeña compañía que busque la satisfacción de sus clientes internos y externos con el máximo de eficiencia.
<i>Quality Function Deployment</i>	Proceso estructurado y metódico para recoger la opinión del cliente en todas las fases del diseño y desarrollo de un producto o servicio. Conlleva investigar las necesidades del cliente y traducirlas a características de calidad.
Despliegue de objetivos	Intento de que los miembros de la organización se involucren en el logro de los resultados, a partir de una mayor dotación de información, formación y capacidad de decisión.
Reingeniería de procesos	Revisión de los procesos de la organización y adecuación a las demandas de los clientes, si hace falta mediante cambios radicales a menudo basados en las nuevas tecnologías de la información.

Cuadro 1. Conceptos de calidad

Piattini & García (2007:23-36) revisan de manera exhaustiva conceptos relacionados con la calidad, distinguiendo entre generales y relativos a la gestión, a la organización, al proceso o el producto, a las características, a la conformidad, a la documentación, al examen, a la auditoría o al aseguramiento de la calidad en los procesos de medición. Gimeno & Ruiz-Olalla (2001) se preocupan por estudiar la satisfacción de los clientes, pues creen que de ella depende la ventaja competitiva y la propia supervivencia de las organizaciones, que investigan mediante el uso de cuestionarios. Cada vez surgen más herramientas para medir la satisfacción de los clientes. Es el caso de Portal Data Quality Assesment (PoDQA 2008), diseñado para medir el nivel de calidad de los portales electrónicos. Se basa en un modelo de calidad de datos centrado en la perspectiva del usuario y su objetivo es generar una evaluación similar a la que harían los consumidores de los datos. Utiliza cuatro categorías de calidad:

1. **Intrínseca:** la calidad de los datos por sí mismos.
2. **Operacional:** accesibilidad, seguridad y personalización.
3. **Contextual:** la calidad de los datos considerada en el contexto de su uso.
4. **Representación:** facilidad de interpretación, comprensión, concisión y consistencia.

1.3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA

El estudio de la calidad goza hoy de más atención que nunca (Bass 2006:70), aunque el debate sobre qué significa este concepto ha estado presente desde épocas inmemoriales. En la década de los 80 del siglo XX se instituye el *modelo europeo de gestión de calidad*, que García (2001) analiza para concluir que:

La evaluación de la calidad mediante la aplicación de estos Modelos va más allá del análisis de las características de un producto y su cualificación, sino que analiza la Institución prestadora y su entorno como un todo, con activa participación de todos sus miembros. Esta forma de aproximarse al tema de la calidad es, en consecuencia, algo más que un método o herramienta, constituye una filosofía: la filosofía de la gestión de calidad total.

El modelo europeo de excelencia es uno de los últimos eslabones de una cadena que se remonta a la era artesanal y que tiene que ver con la historia del propio término de *calidad*. El Cuadro 2 resume las diferentes etapas por las que ha pasado dicho término y los principales objetivos que se marcaban (Gonzalez 1997; Torregrosa 2005:4-8).

Etapa	Concepto	Objetivos
Artisanal	Hacer las cosas bien, con independencia del coste o esfuerzo; más tarde, aparición de los gremios	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer al cliente • Sentir que se ha hecho un buen trabajo • Crear un producto único
Revolución industrial	Hacer muchas cosas (productividad); influencia del taylorismo y la burocracia	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer una gran demanda de bienes • Obtener beneficios
Segunda Guerra Mundial	Asegurar la eficacia del armamento sin importar el coste; aparición del <i>control estadístico de la calidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar la disponibilidad del armamento en la cantidad y el momento preciso
Posguerra (Japón)	Hacer las cosas bien a la primera; revolución a base de conceptos como el de los <i>círculos de calidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reducir costes • Satisfacer al cliente • Ser competitivo
Posguerra (resto del mundo)	Producir mucho; origen de la dirección participativa por objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer la gran demanda de bienes causada por la guerra
Control de calidad	Evitar la salida de bienes defectuosos	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer las necesidades técnicas del producto
Aseguramiento de la calidad	Evitar que se produzcan bienes defectuosos	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer al cliente • Prevenir errores • Reducir costes • Ser competitivo
Calidad total	Satisfacer a los clientes de manera permanente	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacer tanto al cliente externo como interno • Ser altamente competitivo • Mejorar continuamente

Cuadro 2. Evolución histórica del concepto de calidad

El cuadro traza el origen de la necesidad de ofrecer una mayor calidad del producto o servicio que se proporciona al cliente y a la sociedad y el modo en que paulatinamente se ha ido involucrando toda la organización para conseguir ese objetivo. El cambio de enfoque —entre el tradicional o tayloriano y el actual o de calidad total— ha supuesto, por ejemplo, pasar de un modelo en el que piensan unos pocos a otro en el que todos piensan; o de un modelo basado en la confrontación que da lugar a una negociación y, luego, a otra confrontación, a un modelo basado en la cooperación total (Torregrosa 2005:24). Nótese que, tras la posguerra, se adoptan concepciones netamente distintas de la calidad. Hasta la institución de los controles de calidad, lo único importante era la calidad del producto en sí y se medía con una inspección final de los productos acabados. El *control de calidad* tiene en cuenta la calidad de todas las fases del proceso e implica la inspección de muestras y la creación de departamentos de calidad específicos (Hernández 2008). El *aseguramiento de la calidad* busca la calidad integral, se basa en la prevención y promueve la corresponsabilidad de todos los departamentos de una empresa o institución. Por último, la *calidad total* introduce su seguimiento en todas las

actividades, procesos y personas y depende totalmente del cliente. Cabe mencionar que cada etapa no supone el cese de la anterior, sino su integración como una parte más de la nueva etapa. El Cuadro 3 profundiza en los principales aspectos de cada una de las tres últimas fases.

	Control de calidad	Calidad integral	Calidad total
Siglo XX	Años 20	Años 70	Años 90
Ámbito	Producto	Proceso de producción	Toda la empresa
Responsable	Departamento de calidad	Todos los departamentos	Todos los empleados
Se actúa para...	... detectar un error	... prevenir un error	... conseguir los objetivos
Aplicación	El producto	El proceso productivo	Todos los procesos
Actuación	Corregir el error	Modificar el proceso	Mejora continua
Normas	Especificaciones del producto	ISO 9001:2000	ISO 9004:2000

Cuadro 3. Fases recientes en la evolución del concepto de calidad

En resumen, se ha pasado del interés por corregir los errores, a prevenirlos y, finalmente, a poner todos los medios posibles para conseguir la satisfacción de los clientes (internos y externos) a través de la mejora continua.

Históricamente, los conceptos de *calidad* y *productividad* han confluído. No obstante, las visiones modernas sobre la calidad no presuponen ya que el aumento de la calidad implica una reducción de la productividad o del ahorro de tiempo. Es más, aumentar la calidad lleva consigo, necesariamente, el ahorro de tiempo pues todo (proceso y producto) forma parte del nivel de calidad. Un ejemplo de ahorro de tiempo es el cambio de perspectiva entre control de calidad y calidad total: mientras que el primero conlleva comprobar la existencia de defectos de comprobación y, en su caso, la nueva producción; la calidad total implica un control sobre todo el proceso de manera que no sea necesaria la fase de inspección, lo cual repercute en el ahorro de tiempo.

1.4. VERTIENTES Y CARACTERÍSTICAS

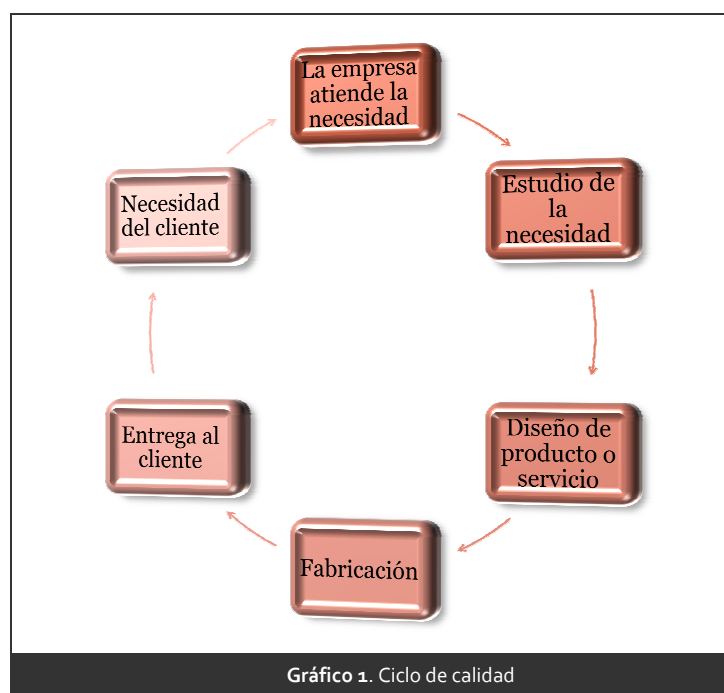
A lo largo de los años se ha ido construyendo un significado de calidad que tiene que ver con conceptos como el de *excepción*, *excelencia*, *producto*, *percepción*, *transformación* o *aptitud para el logro de un propósito* (CEDUS.CL 2007:9). Estas serían algunas de las vertientes que se asignan al concepto de calidad, pero no las únicas; este apartado resume

las más importantes. Kano identifica tres clases de calidad de las que dependen las necesidades que es preciso cubrir:

1. **La que se espera (implícita):** lo que el cliente da por supuesto y, por tanto, no se solicita de manera explícita.
2. **La que se satisface (explícita):** lo que se solicita de forma explícita y satisface las expectativas.
3. **La que deleita:** lo que no se solicita porque no se sabe que existe, pero que una vez que se conoce satisface mucho al cliente.

Así, buscar la calidad implica conocer las necesidades implícitas y explícitas del cliente pero también aquellas que el destinatario no sabe que existen y las empresas que también ofrecen calidad de la tercera clase se sitúan en una posición ventajosa respecto de las que no lo hacen (Hernández 2008). Tener en cuenta las tres clases de calidad supone aceptar unos determinados principios que suelen atribuirse al concepto de *calidad total*. En primer lugar, la calidad, determinada por el cliente y no por el productor, es clave para la competitividad. En segundo lugar, es resultado de la interacción de todos los procesos de la empresa y, en consecuencia, la calidad del producto se deriva de la calidad de los procesos. El empleado ya no presta un servicio, sino que es parte del mismo. Esto tiene importantes implicaciones, también para el ámbito de la traducción; por ejemplo, la reasignación entre el producto y el productor (o servicio) como foco de la evaluación.

La corresponsabilidad de todos los miembros de la organización y todos los procesos implica que el ciclo de calidad empieza en los proveedores o demanda de los clientes y termina con su satisfacción. Un ejemplo de que el ciclo de la calidad comienza en los mismos proveedores es la calidad en las compras: la evaluación de los proveedores comienza por la verificación de los productos o materias primas adquiridas, es decir, en comprobar que tienen la calidad deseada y cumplen las especificaciones. Este proceso se denomina *calidad concertada* y es diferente del de calidad *en la producción*, que consiste en asegurar que se obtiene y mantiene la calidad requerida desde el diseño a la entrega del producto, e incluye procesos como el control de producción, la verificación de los productos y el control de los equipos de inspección, medida y ensayo. Este ciclo de calidad se puede resumir con el Gráfico 1:



El ciclo de calidad implica la presencia de la calidad en todas las fases de la producción, a saber: investigación de mercado; diseño; aprovisionamientos; planificación y desarrollo del proceso; producción; inspección y pruebas; embalaje y almacenamiento; ventas y distribución; instalación y puesta en marcha; asistencia técnica y mantenimiento y destrucción, reciclaje o eliminación. En el caso del diseño del nuevo producto, se suelen suceder tres etapas: la elaboración del proyecto, la definición técnica del producto y el control del proceso de diseño. Para evaluar la calidad del producto, se suelen utilizar dos indicadores: la *calidad de conformidad* (si se corresponde con las especificaciones diseñadas y concuerda con las exigencias del proyecto) y la *calidad de funcionamiento* (análisis de los resultados obtenidos al utilizar el producto). En resumen, para evaluar la calidad existen cuatro parámetros: el diseño, la conformidad con el diseño, el uso y la aceptación por parte del cliente.

Los sistemas de calidad total han puesto de relieve el papel central del cliente en la concepción y consecución de la calidad. La empresa que aspira a ofrecer calidad ha de integrar al cliente en las decisiones sobre lo que se puede producir u ofrecer pues es el cliente, al final, quien va a demandar y consumir o hacer uso del producto (Soto 2008). Al enfocarse al cliente, la empresa consigue ganarse su confianza y fidelidad, protegerse contra la competencia, adaptarse a los cambios de las necesidades del

consumidor, retomar posiciones de mercado perdidas y obtener rentabilidad a largo plazo (Torregrosa 2005:31). Desde la perspectiva de la calidad, existen dos tipos de clientes: *internos* (forman parte de la propia organización) y *externos* (no forman parte de la organización). De los clientes internos depende la calidad del diseño, fabricación, conformidad y producto final; de los externos, la calidad de los proveedores (previa a los procesos de diseño, fabricación, conformidad y producto final) y de funcionamiento, fiabilidad y posventa (posterior a los procesos antes mencionados). También conviene distinguir entre *requerimientos* —lo que al cliente le gustaría que se cumpliera— y *requisitos* —lo que el cliente exige que se cumpla. Para cumplir estos últimos es necesario identificar a los clientes, tomar la iniciativa de comunicación con ellos, identificar sus expectativas, acordar los requisitos, y tomar nota de los compromisos alcanzados, cumplirlos, preocuparse por la mejora continua en la relación y comunicación y adecuar el ajuste a largo plazo. Torregrosa (2005:31) resume en tres los factores que inciden en la satisfacción del cliente: el producto o servicio, las ventas y posventas y la cultura o valores que promueve la marca. Por todo ello, es necesario que la organización recoja información sobre el cliente a priori (sus necesidades) y a posteriori (su satisfacción). Las siguientes variables sirven al cliente para determinar la calidad del producto o servicio (Torregrosa 2005:11-12): fiabilidad, responsabilidad, competencia, accesibilidad, cortesía, comunicación, credibilidad, seguridad, conocimiento del cliente y tangibilidad. La mayoría de elementos puede medirse solo una vez que el cliente ha entrado en contacto o disfrutado del correspondiente producto o servicio.

También conviene detenerse a considerar las diferencias con la calidad de productos y servicios. Según Torregrosa (2005:10-11), los servicios se caracterizan por ser:

- ❖ **Intangibles:** no son objetos, sino resultados. Esto implica que no pueden ser verificados por el consumidor antes de su compra, lo cual dificulta a la empresa la manera de conocer la satisfacción de los clientes.
- ❖ **Heterogéneos:** los resultados varían mucho de productor a productor, de cliente a cliente y de un día a otro. Es arduo, por tanto, proporcionar una calidad uniforme pues en ocasiones cliente y productor no perciben la calidad de la misma manera.
- ❖ **Inseparables:** la interacción entre el cliente y la persona de contacto de la empresa en ocasiones puede suponer un obstáculo para considerar la calidad y la evaluación.

En los servicios, la calidad es más difícil de evaluar y existe un mayor riesgo de insatisfacción del cliente, pues su valoración se basa en

comparar expectativas y resultados. Por último, la evaluación de la calidad hace referencia tanto a procesos como a resultados.

Otro rasgo típico de la calidad es la interdependencia de sus atributos. Así, se considera que la calidad implica fiabilidad; que la fiabilidad conlleva rapidez; que ésta implica flexibilidad y, finalmente, que esta es la base del ahorro de coste.

1.5. ORGANISMOS REGULADORES

En la confección de normas basadas en los conocimientos profesionales vigentes se ha abordado también la calidad (García 2001:825-826). La *normalización* es una actividad colectiva encaminada a establecer soluciones a situaciones repetitivas y consiste en elaborar, difundir y aplicar normas (Ikaroo 2008). Las primeras normas industriales de la calidad surgieron a comienzos de los años 80 del siglo XX en los sectores militar y de automoción (Larose 1998:8). Hoy, las normas forman parte del mismo concepto de calidad. Sus objetivos se resumen en reducir y unificar productos, procesos y datos, mejorar aspectos de seguridad, proteger los intereses de los consumidores y de toda la sociedad, y abaratar los costes generales. La mayoría de ellas son dinámicas: van adaptándose a los cambios que se producen (Torregrosa 2005:35). Las normas pueden ser internacionales, nacionales o regionales, dependiendo del organismo que las crea, que suele corresponderse con el ámbito de su aplicación.

Las normas internacionales más representativas por su campo de actividad son las normas CEI/IEC (Comité Electrotécnico Internacional) para el área eléctrica, las UIT/ITU (Unión Internacional de Telecomunicaciones) para el sector de las telecomunicaciones y las normas ISO (Organización Internacional de Normalización) para el resto. Tal vez las más importantes sean las normas ISO, cuya finalidad se halla en el ámbito empresarial. Las ISO 9000, por ejemplo, se ocupan del aseguramiento de la calidad, es decir, de la prevención de errores o, en palabras de la propia Organización Internacional de Normalización (*apud* Gonzalez 1997):

Conjunto de acciones planificadas y sistemáticas, implementadas en el Sistema de Calidad, que son necesarias para proporcionar la confianza adecuada de que un producto satisfará los requisitos dados sobre la calidad.

Para esta organización, los principios generales de la gestión de calidad son ocho (ISO 2000):

1. Foco en el cliente.
2. Liderazgo.
3. Involucración de las personas.
4. Foco en el proceso.
5. Enfoque sistemático de la gestión.
6. Mejora continua.
7. Acercamiento real a la toma de decisiones.
8. Relaciones mutuamente satisfactorias con el proveedor.

Procede destacar, aparte de la propia ISO 9000 («Sistemas de la calidad. Normas para la Gestión de la Calidad y el aseguramiento de la Calidad»), la ISO 9004 («Gestión de la Calidad y elemento de un Sistema de la Calidad») y la LAQI 1000 (Certificado de «Quality Assurance Manager» del Latin American Quality Institute). Los sistemas de aseguramiento de la calidad se han intentado potenciar mediante normas específicas que recogen las directrices para implantarlos. Uno de ellos corresponde a la norma ISO 9001, que data del año 2000 (Fernández 2008). Se trata de un documento que certifica el cumplimiento de las más estrictas normas de calidad y consta de dos tipos de certificaciones: de la empresa y del producto. Se compone de una serie de reglas de carácter organizativo y social para mejorar las relaciones entre los miembros de una organización.

Otras normas internacionales suelen partir de organismos de normalización de ámbito continental. En Europa, por ejemplo, se han sucedido los intentos por unificar los criterios de calidad: en 1957, se fundó la Organización Europea para la Calidad (EOQ) y, en 1988, la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM) para promover la Gestión de la Calidad Total¹. Hoy, los organismos europeos más importantes son los siguientes:

- ❖ *Normalización*: el Comité Europeo de Normalización (CEN), el Comité Europeo de Normalización Electrotécnica (CENELEC) y el Instituto Europeo de Normas de Telecomunicación (ETS).
- ❖ *Acreditación*: Organismo de Acreditación Europea (EA).
- ❖ *Certificación*: Organismo de Control y Certificación (EOTC).
- ❖ *Metrología*: Organismo de Metrología (EUROMET).

Las principales normas de España son las UNE, aprobadas por la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), organismo reconocido por la administración pública española para desarrollar actividades de normalización. AENOR (acreditada, a su vez, por la Entidad Nacional de Acreditación) es el organismo nacional miembro de organizaciones internacionales como ISO, CEN y CENELEC y el principal canal para los intereses de los agentes socioeconómicos españoles en el ámbito de la normalización internacional. La elaboración de una norma UNE se

lleva a cabo en el seno de los Comités Técnicos de Normalización (CTN). También existe la Asociación Española para la Calidad (AEC), una entidad privada sin ánimo de lucro fundada en 1961, cuya finalidad es fomentar la competitividad de las empresas, promoviendo la cultura de la calidad y el desarrollo sostenible (AEC 2008). En la actualidad cuenta con más de 4800 empresas y profesionales afiliados; entre sus ventajas permite compartir experiencias a través de congresos y jornadas, recibir información actualizada gracias al Centro Nacional de Información de la Calidad y la revista *Calidad* y utilizar material divulgativo y de apoyo en la gestión y mejora de la calidad. Es miembro de la EOQ y colabora asiduamente con la American Society for Quality (ASQ) y la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEQ). También existen planes específicos para promocionar la calidad en España (Plan Nacional de Calidad, Iniciativas de promoción [ATYCA], Premio Príncipe Felipe a la Excelencia Empresarial, etcétera) y Latinoamérica (Latin American Quality Institute).

Como se ha apuntado, las normas son obra de comités de expertos, que definen la calidad para un determinado servicio o procedimiento. Una de las antiguas definiciones de calidad pertenece a la norma ISO 8402 (Quality Management and Quality Assurance): «*the totality of characteristics of an entity (or process) that bear on its ability to satisfy stated or implied needs*» (Dunne 2006:97). Más recientemente, la norma ISO 9000 define calidad como «Grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos». En principio, esta formulación no difiere mucho de las ya comentadas, como la de Crosby. De hecho, la American Society for Quality Source considera que la calidad es un término subjetivo para el que cada persona tiene su propia definición y una de las críticas más comunes a los procesos de acreditación es que la consecución de los marchamos de calidad no implica, necesariamente, que se esté entregando un producto de calidad. Por tanto, la implantación de dichos procesos no debe constituir una meta de calidad para ninguna institución, aunque puede resultar un buen inicio para aproximarse a ella. Lo sustancial en la definición de la ISO 9000 es su vocación de universalidad. No obstante, lo más común es utilizar una definición u otra según el campo en el que se esté trabajando.

En el ámbito técnico se utilizan dos definiciones de calidad (Castro 1999):

1. Las características de un producto o servicio que dependen de su habilidad para satisfacer requisitos implícitos o explícitos.
2. El producto o servicio sin deficiencias ni errores.

Dependiendo de dónde recaiga el acento, se adapta la definición. Por ejemplo, en mercadotecnia la calidad significa cumplir con los estándares y hacer bien las cosas desde el principio. Si el acento recae en el producto, la calidad deviene una variable precisa y mensurable. También Vasquez (2007) hace hincapié en la especificidad del concepto, que gerentes, administradores y funcionarios de las organizaciones actuales deben comprender como:

[...] el logro de la satisfacción de los clientes a través del establecimiento adecuado de todos sus requisitos y el cumplimiento de los mismos con procesos eficientes, que permita así a la organización ser competitiva en la industria y beneficie al cliente con precios razonables.

Conviven hoy, como se ha visto, dos tendencias aparentemente contrapuestas en torno el concepto de calidad: por una parte, hay un esfuerzo por normalizar la definición, por poner a disposición de la totalidad de usuarios una definición general que sirva para todas las situaciones; por otra, se insiste en la necesidad de adecuar la noción a cada situación esto es, de hallar definiciones específicas de calidad, válidas para ámbitos concretos. Cabe adelantar que estas tendencias son patentes también en el ámbito de la traducción. A pesar de que se sigue insistiendo en la necesidad de una definición unificada (Vasquez 2007), parece aceptado que la calidad de un producto o servicio es la que el cliente percibe del mismo, pues es un modelo mental propio por el que el consumidor lo acepta o rechaza para satisfacer sus necesidades. Así, conviene intentar definir la calidad en el ámbito de interés que, para este estudio, es la traducción.

2. LA EVALUACIÓN

2.1. APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN

El DRAE (XXII) detalla tres significados para la palabra *evaluar*:

1. tr. Señalar el valor de algo.
2. tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. *Evaluó los daños de la inundación en varios millones.* U. t. c. prnl.
3. tr. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

Las dos primeras acepciones aluden a un concepto general de la evaluación que puede servir bien para informar del valor de alguna cosa, bien

para ponderarlo. La tercera acepción remite explícitamente al entorno docente. Desde la perspectiva de la didáctica general, Elorza (2004:349), define la evaluación así:

[...] conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia nos permita llegar a una decisión optimizante

Es, sin duda, una definición más completa que la del DRAE, pues añade elementos como la búsqueda de información pertinente, válida y fiable. Elorza (2004:336) recoge otra definición del Instituto Cervantes, específica de la enseñanza de lenguas: «valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario [de una lengua]», que tiene la virtud de concretar el objeto de análisis, en este caso, el conocimiento lingüístico.

En un trabajo sobre la calidad en la enseñanza, López (1999:11) define *evaluación* como «conocer para mejorar». La orientación pedagógica de López se hace patente en que conlleva un propósito parejo al de valorar el desempeño o la aptitud de un alumno, que se concreta en la adaptación general de la enseñanza y que adquiere una vertiente positiva pues no se trata de etiquetar a los alumnos sino de ayudarlos a aprender. Otra definición, aplicable al ámbito del conocimiento (Bloom *et al.* 1956:208):

emisión de juicios sobre el valor de ciertas ideas, trabajos, soluciones, métodos, materiales, etcétera, teniendo en cuenta un fin determinado. Comprende la utilización de criterios y de normas para calcular hasta qué punto son exactos, efectivos, económicos o satisfactorios los resultados obtenidos. Dichos juicios pueden ser cuantitativos o cualitativos, y los criterios pueden referirse a los elegidos por el alumno o a los que se le entregan.

A pesar de ser mucho más antigua, esta formulación introduce varios elementos ausentes en las anteriores, como la aplicación de criterios para realizar la tarea, la existencia de un fin que justifica la evaluación y la posibilidad de que los juicios sean cuantitativos o cualitativos. Sader (2001:427) comparte algunos de estos elementos en su concepción, que se resume como:

- ❖ La recogida de una serie de informaciones pertinentes, válidas y fiables.
- ❖ El análisis del grado de adecuación entre esa serie de informaciones y un conjunto de criterios adecuados a los objetivos fijados de antemano o en el propio curso de la evaluación con el objetivo de tomar una decisión.

En las definiciones de Herrera (2006) se destacan dos aspectos del concepto de evaluación: su relación con la calidad y su posible uso para una potencial toma de decisiones. Añade que la evaluación es «un tipo de abstracción, producto del proceso de formación de los conceptos y su uso en un contexto particular», con lo que incide en el plano práctico de la evaluación. En resumen, una evaluación parece conllevar siempre un juicio de valor, al que se llega aplicando criterios o comparando el objeto con un modelo. Este juicio puede ser cualitativo o cuantitativo y entre sus fines principales se encuentra la mejora de lo evaluado y una posible toma de decisiones.

2.2. CONCEPTOS RELACIONADOS

En inglés se ha discutido ampliamente sobre dos términos que, en apariencia, se refieren a la misma actividad, *assessment* y *evaluation*. El Cuadro 4 resume varias definiciones y características.

En general, la mayoría de autores consideran que *assess* es una actividad destinada a la recogida de información, que permite mejorar el aprendizaje² y que se realiza en distintos estadios antes del fin de dicho aprendizaje. Por otro lado, se suele considerar que *evaluate* es juzgar al final del aprendizaje sobre la información ya recogida. Se tiende a contemplar *assess* como una actividad más flexible y personalizable que *evaluate*.

Bachan (2008:6) identifica *evaluation* con un enfoque de caja de cristal (*glass box*) y *assessment*, con uno de caja negra (*black box*). El enfoque de caja de cristal se utiliza para establecer diagnósticos, controlando componentes específicos, y es especialmente útil para expertos e investigadores. El enfoque de caja negra, sin embargo, evalúa el funcionamiento en general y sirve para la comparación intersubjetiva, no solo para expertos e investigadores, sino también para usuarios finales (Bachan 2008:4-5). Bachan (2008:9-12) distingue, además, varios tipos de pruebas: de laboratorio o de campo, analíticas o globales, humanas o automáticas y sobre la opinión o sobre la función. Su trabajo, basado en la fonética, tiene la peculiaridad de que parece invertir el papel de *assessment* y *evaluation* pues considera que este último no tiene tan en cuenta el resultado final como en el resto de enfoques.

Cita	<i>Evaluate</i>	<i>Assess</i>
Watts 2003	Controlar al final el conocimiento, en la forma de un examen formal o la asignación de calificaciones.	Controlar lo que el alumno sabe ya o está aprendiendo durante la formación.
Rupe 2005	Revisar una determinada información de acuerdo al diseño original.	Obtener de información mediante encuestas, síntesis, caracterizaciones e interpretaciones de fuentes de datos primarios.
Iverson 2005	Asignar de un determinado valor; examen o juicio cuidadoso.	Valorar, tasar.
Dominican 2005	Comparar el comportamiento de los estudiantes con el de otros estudiantes o con una serie de parámetros.	Obtener información sobre el comportamiento.
Straight 2002:24	Se realiza al final; orientado al producto; el maestro prescribe; uso crítico; criterios fijos; parámetros de medida comparativos; potencia la comparación. Se evalúa el resultado (del momento, de la sesión, del curso, del cuatrimestre).	Se realiza en el curso; orientado al proceso; el aprendiz imita al maestro; uso diagnóstico; criterios flexibles; parámetros de medida absolutos; potencia la cooperación. Se evalúa el progreso.
JAEC 2003:3	Utilizar criterios que permiten una calificación objetiva del comportamiento; actuar sobre resultados a una determinada tarea que son observables.	Utilizar criterios indefinidos; conlleva muchas variables y factores.
López 2006:4-5	Juzgar el valor, la valía, la utilidad, productividad o eficacia relativos de personas, programas, procesos, políticas, prácticas y unidades funcionales.	Recoger información de manera sistemática sobre el aprendizaje del alumno en cursos o programas de varias secciones y utilizar los datos para comprender y mejorar el comportamiento, desarrollo y los logros de los estudiantes.
Hodnett 2001	Juzgar la valía o significancia de los programas educativos. Se evalúan cosas u objetos.	Determinar una cantidad para medir el aprendizaje del estudiante y otras características humanas. Se evalúa a las personas.
Virginia 2005:4, 7-8	Utilizar una información para realizar un juicio informado. Determinar la calidad o valía de un programa.	Usar los resultados obtenidos para la mejora continua. Proceso en el que se establecen los resultados del aprendizaje (o del servicio) de forma clara y medible, asegurándose de que los estudiantes tienen las mismas oportunidades de alcanzar dichos resultados. Recogida, análisis e interpretación sistemáticos de las evidencias sobre cómo está desarrollándose el aprendizaje. Usar esta información para mejorar el aprendizaje o servicio.
Bachan 2008:4-6	Analizar, en relación a una medida detallada, el comportamiento del sistema de acuerdo a ciertos factores.	Examinar el sistema que conduce a un comportamiento global y general.
McLean 2001: 14-15	Servir al objetivo de determinar la elegibilidad para servicios de intervención temprana.	Servir al objetivo de planear los programas.
Choi 2006:274	Juzgar la eficacia de la enseñanza, confirmar si se han logrado los objetivos e informar tanto a profesores como estudiantes de lo que se espera de ellos.	Medir el progreso de los estudiantes, guiarles y examinar el proceso de aprendizaje.

Cuadro 4. Definiciones para «evaluación»

Elorza (2004:336-337) resuelve —sin pretender generalizar— que la evaluación (*evaluation*) comprende un abanico más amplio que la valoración (*assessment*) y que, entre otros aspectos, la evaluación comprende la satisfacción del receptor y la efectividad. En pedagogía general, Satterly (1989 *apud* Choi 2006:274) sugiere que *assessment* es un término general que incluye todos los procesos y productos que describen el alcance y la naturaleza del aprendizaje del alumno mientras que *evaluation* significa realizar juicios de valor sobre la efectividad de la enseñanza en su conjunto, lo cual ocurre sólo una vez que se ha llevado a cabo el *assessment*. Lefrançois (1999:486-487) presenta unas definiciones parecidas a las de Satterly pero incluye entre las funciones de evaluar la comprobación de que los objetivos educativos se han alcanzado. Por su parte, Watts (2003) añade sobre el *assessment* que puede ejecutarse no solo durante el aprendizaje sino también a su comienzo, para averiguar el nivel básico del aprendiz. Para ello, es preciso explicitar o publicar las expectativas y recoger, analizar e interpretar lo datos que determinan si se éstas se han satisfecho (López 2006:6). En cuanto a la *evaluation*, Watts (2003) dice que puede ser previa a una calificación y entre sus fines está averiguar qué debe enseñarse de nuevo y la misma validez de los métodos educativos. Por consiguiente, *assessment* y *evaluation* pueden formar parte de un mismo ciclo, que comienza con un *assessment* previo al aprendizaje, sigue con *assessments* periódicos y concluye en una *evaluation* final (Watts 2003).

La evaluación es algo más que preparar un examen, entregarlo a los alumnos, valorarlo y devolverlo con una calificación (Dominican 2005); debe tener en cuenta, entre otras cosas, que es un proceso continuo (pues el aprendizaje nunca es completo, siempre está en curso), que requiere de varios instrumentos (y no sólo uno), que debe basarse en la interacción y colaboración de profesores y estudiantes (estos deben asumir un rol activo) y en actividades lo más parecidas a la práctica real, es decir, auténticas o verosímiles. Hodnett (2001) está de acuerdo en el hecho de que la evaluación (*assessment*) es un proceso y, además, considera que ha de formar parte de un conjunto amplio de condiciones que promuevan el cambio pues, por sí sola, la evaluación es de poca ayuda (Hodnett 2001:2). Por su parte, Huot (1990) opina que la evaluación es, por encima de todo, el instrumento más valioso para tomar decisiones sobre la calidad de los estudiantes (está interesado en su nivel de escritura).

López (2006:7) distingue *assessment* de *grading*. El segundo describe el comportamiento de los estudiantes en un curso y persigue la certificación y validación, mientras que el *assessment* mide el comportamiento completo

del estudiante en una serie de cursos o una carrera y su objetivo es mejorar su comportamiento, desarrollo y resultados, así como potenciar los contenidos educativos. Los *gradings* no utilizan los mismos criterios que el *assessment* (Virginia 2005:5) y, por sí solos, pueden no reportar información suficiente sobre los puntos fuertes y débiles de los estudiantes.

El National Council of Teachers of English (1994) introduce el concepto de *evaluación auténtica*, basada en la actuación, que consiste en realizar la evaluación sobre actuaciones o tareas realistas. McLean (2001:7) también se interesa por el *authentic assessment*, que define como el que «*occurs in real life contexts with realistic performance demands*». Lo opone a la evaluación tradicional (*traditional assessment*) que describe como una actividad basada en instrumentos estandarizados y basados en la norma, administrada por separado, ejecutada en los centros de exámenes y con la ausencia de los padres en la toma de decisiones (McLean 2001:4). Los problemas que halla en este tipo de evaluación, que hacen necesario usar (también) la *evaluación auténtica*, son los siguientes: *a*) el comportamiento mensurado puede no ser representativo; *b*) cada disciplina puede conllevar distintos tipos de comportamientos; *c*) los padres no son parte del proceso [su reflexión se centra en educandos menores de edad] y *d*) la intervención es generada por los instrumentos de evaluación y no por la vida real.

Por último, algunos autores han comparado el concepto de *analysis* con los ya comentados de *evaluation* y *assessment*. Es el caso de Rupe (2005), quien define el *análisis* como el proceso de búsqueda del entendimiento a partir de la separación y el estudio de las distintas partes que componen una determinada cosa —está relacionado con la resolución de problemas. Iverson (2005) también contempla el *análisis*, para el que propone tres definiciones:

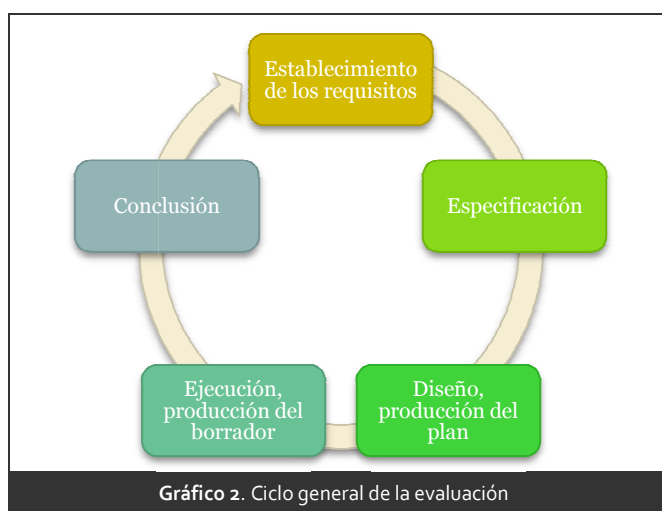
1. Separar los componentes de un todo material o intelectual para su estudio individual.
2. Estudiar esos componentes y sus relaciones al componer el conjunto.
3. Separar los elementos de una sustancia para determinar su naturaleza (análisis cualitativo) o proporciones (análisis cuantitativo).

2.3. VERTIENTES Y CARACTERÍSTICAS

A la evaluación en general se le asignan diversas características y principios. Straight (2002:30) señala cinco principios del *assessment*:

1. Deben definirse los objetivos para medir los resultados.
2. El aprendiz ha de saber utilizar la respuesta (*feedback*) para evaluar su progreso (autoevaluación).
3. El profesor debe cuestionarse su propia enseñanza.
4. La evaluación sistemática puede suponer una fuente de satisfacción intelectualmente exigente.
5. La evaluación potencia la entrega de los estudiantes activos.

En este caso, los «principios» son una mezcla de consejos, ventajas y razones para la evaluación. En otras palabras, aunque aporta ideas interesantes, el nombre escogido (*principles*) no parece muy adecuado. La OCDE (2006:3) ha diseñado un plan con los siguientes principios para la evaluación: imparcialidad, independencia, credibilidad y utilidad. Además, comprende una serie de variables que observar en la evaluación (OECD 2006:4-8), a saber: fundamento, propósito y objetivos, alcance, contexto, metodología, fuentes de información, independencia, ética, aseguramiento de la calidad, relevancia de los resultados e integridad. Como en el caso de Straight, se han mezclado características y principios, aspectos y parámetros de la evaluación en un documento que, en todo caso, no pretende ser aplicable a la totalidad de situaciones en las que se da la evaluación.



Para Herrera (2006), lo importante para evaluar es partir de una cualidad mensurable, que se pueda comparar, concebida como «el grado de satisfacción potencial de la necesidad». Desde el campo de la ingeniería de programas informáticos, se propone el ciclo general de la evaluación (ISO/IEC 2001b *apud* Hovy et ál. 2002:50), resumido en el Gráfico 2.

El grupo de evaluación de Virginia (Virginia 2005:14-24) amplía algunos aspectos de la evaluación con varias ideas que se resumen en el Cuadro 5.

Las buenas evaluaciones...	... dan información útil, precisa y fiable. ... son justas, éticas, sistemáticas y rentables.	
Las buenas prácticas de evaluación...	... se centran en el aprendizaje y la enseñanza. ... establecen expectativas claras. ... son flexibles. ... minimizan la carga de la prueba. ... comienzan con lo positivo. ... implican a los estudiantes. ... utilizan los resultados adecuadamente.	
Características de la evaluación...	Formativa	Sumativa
	<ul style="list-style-type: none"> • Potencia el aprendizaje • Se da durante este • Se centra en la respuesta y el ajuste 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene en cuenta la satisfacción • Se da al final del aprendizaje • Se centra en el resultado
Tipos de evaluación...	Objetiva	Subjetiva
	<ul style="list-style-type: none"> • Una respuesta correcta • No hace falta un juez experto • Pruebas de respuesta múltiple o de unir elementos o de verdadero y falso 	<ul style="list-style-type: none"> • Varias respuestas posibles • Hace falta un juez experto • Son mayoría: evalúan aspectos que no pueden ser evaluados con la evaluación objetiva • Permite evaluar detalles • Promueve el aprendizaje profundo y extendido en el tiempo • Da más información en poco tiempo
Más tipos (según tradición) ...	Tradicional	De la actuación
	<ul style="list-style-type: none"> • En «situación de examen» • Exámenes orales y evaluaciones objetivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones reales • Demostración de habilidades por parte de los estudiantes • Trabajos de campo, proyectos, trabajos en grupo
Y más (según datos)...	Cuantitativa	Cualitativa
	<ul style="list-style-type: none"> • Convertible en números para analizar estadísticamente • Tiene buena fama 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexible y natural, centrada en patrones recurrentes • Más abierta aunque a veces se infravalora
Otros términos	<p>Embedded: obligatoria, forma parte del curso</p> <p>Local: creada ad hoc por la institución</p> <p>Published: creada por otra institución y utilizada por varias organizaciones</p> <p>Basadas en la competencia o con referencia a criterios: comparando con el estándar.</p> <p>Benchmarking: comparando con los compañeros.</p> <p>Best-practice (best-in-class): comparando con los mejores compañeros.</p> <p>Value-added (pre-post): comparando con los resultados anteriores.</p> <p>Longitudinal: comparando con estudiantes de cursos anteriores.</p> <p>Potencial (o capacidad): comparando con la habilidad real del estudiante, con lo que es capaz de hacer.</p>	
Perspectivas		
Cuadro 5. Contribución del grupo de Virginia		

Lo más interesante es, tal vez, que presenta un buen número de consejos para ejecutar la evaluación y, sobre todo, que distingue entre tipos de evaluación según varios puntos de vista. El National Council of Teachers of English (1994) también cualifica el modo y condiciones de la evaluación:

- ❖ **Evaluación total:** agrupar datos para tomar una decisión general.
- ❖ **Equidad:** tener en cuenta las diferencias en cuanto a valores culturales, antecedentes educativos y preocupaciones de los sujetos evaluados.
- ❖ **Referencia:** marco sobre el que se evalúa. Ejemplos:
 - **Norma:** con otros, se concreta en un ranquin.
 - **Propia:** con una actuación previa.
 - **Teoría:** en el contexto de una teoría concreta.
- ❖ **Fiabilidad:** índice de hasta qué punto se pueden generalizar los resultados a otras tareas, en otros momentos y con evaluadores distintos. Una manera de aumentar la fiabilidad es utilizar la evaluación continua en actividades que imiten las prácticas habituales de la profesión. No obstante, para el NCTE la fiabilidad solo es importante cuando se tiene en cuenta también la validez.
- ❖ **Validez:** medir lo que se pretende medir.

Además, presenta once estándares sobre la evaluación, que son los siguientes [resumen del autor de este estudio]:

1. Hay que tener en cuenta sobre todo el interés de los estudiantes.
2. El objetivo principal ha de ser mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
3. Debe reflejar y permitir la investigación sobre el currículum y la instrucción.
4. Debe reconocer la naturaleza intelectual y socialmente compleja de la lectura y la escritura y el importante papel que juegan el colegio, la escuela y la sociedad.
5. Debe ser justo y ecuánime.
6. La validez de la evaluación depende de sus consecuencias.
7. El profesor es el agente evaluador más importante.
8. Debe abarcar varias perspectivas y fuentes de datos.
9. Debe basarse en la comunidad.
10. Todos los miembros de la comunidad deben contribuir al desarrollo, interpretación e informe de la evaluación.
11. Los padres deben implicarse en el proceso.

Es obvio que algunos de los estándares se refieren al campo de interés de los autores (la enseñanza de inglés) pero otros son aplicables a la evaluación en todos los ámbitos. También es cierto que algunos de estos estándares son discutibles (como el número 7: últimamente se subraya la importancia del destinatario para determinar la calidad). No obstante, en estas aportaciones destaca la combinación de conceptos y criterios

aplicables con consejos y opiniones. Es decir, combinan elementos descriptivos y prescriptivos.

En su estudio sobre la traducción poética, Low (2002:3) señala que la evaluación depende de dos requisitos: en primer lugar, de definir la tarea de tal forma que queden claros los criterios para el éxito; en segundo lugar, de que se puedan recoger datos para compararlos con los criterios anteriores. Aunque la aportación de Low puede extrapolarse a casi cualquier entorno en el que se utilice la evaluación, se inserta en un estudio traductológico y sirve para dar paso al siguiente capítulo, centrado en los conceptos de calidad y evaluación de traducciones.

¹ Los ocho principios generales para la excelencia en la gestión promovidos por la EFQM son los siguientes: orientación a los resultados; orientación al cliente; liderazgo y constancia de los objetivos; gestión por procesos y hechos; desarrollo e implicación de las personas; aprendizaje, innovación y mejora continua; desarrollo de alianzas y responsabilidad social (Torregrosa 2005:30).

² Cabe recordar la etimología del término *assessment* (evaluación), del latín *assidere*, que significa 'sentarse junto a' (Esteve & Arumí 2005:1086). Esta perspectiva concuerda con los nuevos modelos pedagógicos propulsados desde el socioconstructivismo, en los que el aprendizaje de los alumnos sólo es posible cuando el profesor o instructor se aleja de la clásica posición de autoridad y se acerca al nivel del alumno, a quien ayuda a construir su propio conocimiento.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA CALIDAD Y SU EVALUACIÓN EN TRADUCTOLOGÍA

La reflexión sobre la evaluación está inevitablemente ligada al estudio de la calidad también en Traductología. En palabras de House (2001a:156), «*The core concept of translation criticism is translation quality*», una importancia que subrayan también López & Tercedor (2004:39) y otros autores (VVAA 1997:50), para quienes la evaluación de la calidad de la traducción no debe considerarse un fin, sino un medio para llegar a decisiones para el proceso.

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE CALIDAD

El concepto mismo de traducción ha cambiado con el tiempo. En general, la calidad en la traducción ha estado ligada tradicionalmente a la mejor o peor transmisión del mensaje original «*across languages, cultures, and borders*» (Pellet 2001:11). Las primeras manifestaciones sobre la calidad en traducción son tan antiguas como la propia reflexión sobre la misma y se remontan, al menos, al Imperio Romano y la figura de Cicerón. La profundidad con que se abordaba el asunto no era mucha: el debate se centraba en si había que traducir palabra por palabra o «libremente», y Cicerón abogaba por la segunda opción («no hay que traducir *verbum pro verbo*» [Hurtado 2001:105]). Esta opción coincide con el uso de la traducción en los reducidos círculos que gozaban de la lectura y a menudo contaban con conocimientos de la lengua modelo, el griego, para mejorar la expresividad del latín (Bassnet-McGuire 1980: 43-45).

En la Edad Media de Occidente, cuando la traducción se usaba para mejorar la oratoria de los educandos (Bassnet-McGuire 1980:50-53), se siguió teniendo a la «traducción libre» como la más adecuada y en el Renacimiento se insiste en esta tendencia y aparecen algunas contribuciones interesantes como las cinco reglas de Dolet (Hurtado 2001:108-109); el traductor debe:

1. Comprender el sentido y el tema.
2. Conocer la lengua del autor y la lengua a la que traduce.
3. Evitar traducir palabra por palabra.
4. No emplear palabras demasiado próximas al latín.
5. Procurar la armonía del discurso.

Estas reglas aluden a la calidad en traducción, pues describen algunas características que debe tener una buena traducción: alejamiento de la literalidad y del lenguaje original y producción de un texto fluido o armónico.

En el siglo XVII, se extiende por Europa una manera de traducir surgida en Francia, basada en la modificación del texto en pro del buen gusto, de la distancia lingüística y cultural y con el propósito de capear el envejecimiento de los textos. Este movimiento, que se conoce con el nombre de las *belles infidèles*, expresión acuñada por Ménage (1613-1692), propugna el papel del traductor como adaptador y fue contestado en la segunda mitad del siglo, al calor de la Contrarreforma, por una corriente crítica que exigía mayor exactitud y fidelidad. La reflexión teórica del siglo XVIII sobre calidad en traducción es muy variada; en Francia, varios autores plantean consejos y reglas para traducir bien; en España, se tiende a defender la lengua española criticando el lenguaje utilizado en las malas traducciones. La máxima figura de la reflexión teórica sobre calidad en este siglo fue Tytler, quien huyó de la oposición traducción literal/libre e introdujo la figura del destinatario. Propuso tres leyes (Hurtado 2001:115):

1. La traducción ha de reproducir las ideas del original.
2. El estilo y la manera de redactar han de ser de la misma naturaleza que los del original.
3. La versión final debe poseer la naturalidad propia de las composiciones originales.

El siglo XIX suele considerarse un giro en la evolución del pensamiento traductológico, pues se produce una vuelta a la «literalidad»: las traducciones que imitan la forma original, la palabra por palabra, vuelven a considerarse mejores. En palabras de Henry Wadsworth Longfellow (Bassnet-McGuire 1980:70):

The only merit my book has is that it is exactly what Dante says, and not what the translator imagines he might have said if he had been an Englishman. In other words, while making it rhythmic, I have endeavoured to make it also as literal as a prose translation [...] The business of a translator is to report what the author says, not to explain what he means; that is the work of the commentator. What an author says, and how he says it, that is the problem of the translator.

De todos modos, no es una opinión unánime y cada autor defiende su postura en un abanico que abarca hasta el polo opuesto, quizás representado por la traducción al inglés del *Arte de la estrategia* de Omar ben Jayam, obra de Edward Fitzgerald (Bassnet-McGuire 1980:70-71) con

muchos puntos y matices intermedios. Goethe, por ejemplo, reivindica el respeto por las formas originales pero, a la vez, valora el papel del traductor y su creatividad.

El siglo xx (la *era de la traducción* [Hurtado 2001:118]) asiste en Occidente a un aumento espectacular en los índices de alfabetización, consecuencia de la generalización de la instrucción pública, y ve aparecer corrientes de todo tipo pues es entonces cuando la reflexión teórica sobre la calidad se hace más explícita. Para Pellet (2001:12), una traducción de calidad produce en la lengua meta el mensaje invocado en el texto original. Frente a este aserto simplista, Halliday (2001:14) señala que la calidad en traducción depende de una serie de factores que están cambiando continuamente y que inciden entre sí. Para Halliday (2001:17), la calidad depende de si en la traducción se han respetado los rasgos lingüísticos del original (por lo que se puede afirmar que tiene una aproximación lingüística al concepto de traducción) aunque afirma que, además, depende del contexto. Y es que transmitir el mensaje no es una cuestión meramente lingüística: desde hace años se entiende que el mensaje cumple una determinada función y que, por tanto, una traducción de calidad es la que consigue ejercer la misma función en la lengua meta. Así lo expresan los funcionalistas de primera generación quienes, no obstante, no manifiestan el modo de determinar cómo se comprueba. Las perspectivas cognitivas (funcionalismo de segunda generación) hacen patente que el principio de igualdad de efecto de Vermeer, Reiß, Holz-Mänttari, Nord y otros funcionalistas clásicos obvian la cuestión crucial de que el significado, como el efecto, se produce en la mente de los destinatarios. Aunque las interpretaciones de un grupo homogéneo de destinatarios suelen parecerse (consecuencia probable de la continua socialización) son, no obstante, distintas y casi imposibles de discernir.

No es de extrañar, por tanto, que Gummerus & Paro (2001:138), apunten que considerar la traducción y su calidad desde el punto de vista de la adecuación funcional, esto es, de tratar de averiguar si la traducción funciona en un contexto determinado, conlleva juicios de valor como afirmar que tal traducción tiene una calidad óptima y que tal otra ofrece una calidad pésima. Si la calidad depende de la función, es preciso aceptar que dicha función puede acometerse en distintos niveles y que, por tanto, la calidad es un concepto relativo. Para Hönig (VVAA 1997:40) el carácter relativo de la calidad se concreta en que es un constructo negociado entre traductor y cliente. Garzone (2002:115) trata el concepto de relatividad con un significado más parecido al de Hönig que al de Gummerus & Paro. En este caso no se trata de que la calidad conozca

matices, sino de que depende directamente del contexto de situación y de la cultura; por tanto, está expuesta a modificaciones debidas al paso del tiempo. En esto coincide con Kalina (2002:125), quien destaca la interdependencia de los parámetros de calidad. Al igual que el concepto de calidad definido según la función implica su relatividad, el definido según la situación subyace a su condición de cambiante según la situación y el momento. Bastante de acuerdo se muestran Muzii (2006:16) y Haiyan (2006), para quienes la calidad posee dos cualidades básicas: es relativa (esto es, se pueden apreciar distintos niveles de calidad en el mismo producto) y depende de las restricciones específicas dadas por una situación (Haiyan se refiere específicamente al destinatario final o cliente). Kelly (2005:131) se centra en el entorno académico para quejarse de que no existe un consenso sobre lo que se considera una traducción aceptable y, por último, Darwish (2001:5) considera tendencia creciente pensar que no hay traducciones buenas ni traducciones malas, lo cual supone llevar a un extremo nihilista el carácter relativo de la calidad en traducción.

En definitiva, y en paralelo a lo señalado en la introducción para el concepto de calidad en general, las características específicas de la calidad en traducción dependen de su conceptualización, pero muchos trabajos apuntan a un cierto consenso en torno a tres de ellas: el concepto de calidad *a)* es relativo, *b)* cambia con el tiempo y *c)* afecta a todo un proceso.

2. EN TORNO AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

Williams (2001:327) afirma que, aunque recientemente se han multiplicado los trabajos que se ocupan de este concepto, sus orígenes en nuestro ámbito se encuentran en el simposio internacional sobre calidad de la FIT celebrado en París en 1959. Más de cuarenta años distan hasta la fecha de otro simposio, celebrado en Saarbrücken (Alemania) en el 2000 y dedicado precisamente a los modelos de evaluación de la calidad en traducción e interpretación. Entre uno y otro, innumerables enfoques, trabajos y cuestiones —muchas de ellas sin respuesta— han intentado arrojar algo de luz sobre este asunto, uno de los más espinosos de la traducción (Larose 1998:3), pero también uno de los más importantes, tanto para el entorno académico como para el profesional (Kelly 2005:131). De ellos, McAlester (2000:231-232) destaca dos trabajos punteros sobre la evaluación de la calidad propiamente dicha: *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik* (Reiß 1971) y *Towards a Model of Translation Quality Assessment* (House 1977; 1997 2ª ed.). Aquí se obvia su reseña

por su antigüedad y porque son de sobra conocidos por todos los estudiosos de la traducción.

Hoy se asiste, más que nunca, a un interés por alumbrar el arduo trabajo de evaluar traducciones. Varela & Postigo (2005) afirman que el estudio de la evaluación de traducciones se encuentra en una fase incipiente y que sería deseable trabajar conjuntamente con otras disciplinas como la traducción asistida, los estudios culturales, lexicográficos y cognitivos. Señalan como principales factores para la confusión que vive el campo la ausencia de una terminología adecuada, la coexistencia de diferentes procedimientos según el enfoque teórico elegido y la falta de consenso al definir el concepto de *competencia*. Otros autores coinciden en señalar como problemas más acuciantes la subjetividad (Brunette 2000:170; Delisle 2001:210) y la falta de criterios y modelos universales (Bowker 2000:183; Martínez & Hurtado 2001:273; Hovy *et al.* 2002:44; Rodríguez 2004:38), aspectos que se abordarán más adelante. Por su naturaleza, conviene comenzar por el problema del solapamiento terminológico.

2.1. SOLAPAMIENTO CONCEPTUAL Y TERMINOLÓGICO

Para Hajmohammadi (2005:215) y Ebrahimi (2007) las dificultades de la evaluación de la calidad en traducción comienzan con la misma noción, pues opinan que no es fácil distinguir entre *translation evaluation*, *translation criticism*, *translation assessment* y *translation quality assessment*. Como se ha visto, *evaluación* puede considerarse una traducción válida para los términos ingleses *assessment* y *evaluation*, aunque Choi (2006:274) cuestiona su supuesta sinonimia y también su uso arbitrario. Muñoz (2007b:255) también recuerda que algunos investigadores distinguen entre *evaluación* (*evaluation*) y *valoración* (*assessment*). Por ejemplo, Kiraly (2000:140) utiliza el término *assessment* para referirse al proceso de recoger información sobre la calidad de la competencia emergente de los estudiantes; *evaluation* para el proceso de atribuir significado a la información recogida; *testing* para el proceso científico de medir el desempeño con el objetivo de conocer la competencia y *marking* para el intento de ordenar la competencia dentro de una escala.

McAlester (2000:231) distingue *análisis* de *evaluación* y enumera varios tipos de la primera:

- ❖ **Valoración (*Translation evaluation*):** asigna un valor a una traducción, es decir, una calificación (aunque sólo sea la distinción entre apta y no apta).
- ❖ **Crítica (*Translation criticism*):** considera si una traducción es adecuada o no, lo cual no implicaría elemento cuantitativo alguno.
- ❖ **Análisis (*Translation analysis*):** describe el proceso de creación de un texto meta a partir de un texto origen, sin ningún tipo de juicio de valor.
- ❖ **Evaluación (*Translation assessment*):** engloba los anteriores, en los casos en los que no es necesario más detalle.
- ❖ **Control de calidad (*Translation Quality Control*):** se fija más en el producto o servicio que en el productor.

Cabe subrayar que la intención de McAlester no es fijar una terminología, sino aclarar a qué se refiere en su artículo cuando usa una u otra etiqueta.

Brunette (2000; Brunette *et al.* 2005) y otros relacionan evaluación y revisión. Para definir la segunda, se inspiran en Mossop (2001:165-169): «*the process of checking a draft translation for errors and making appropriate amendments, [e.g.] rewording [the] text either to correct or improve it*» (Brunette *et al.* 2005:30). Sin embargo, y a pesar de su proximidad, se puede afirmar que son actividades distintas, sencillamente porque emitir un juicio de valor es, como se ha visto, condición *sine qua non* de la primera, pero no de la segunda. También Gouadec (1980:99) distingue la evaluación de actividades como la corrección o la revisión que, en este caso, serían sinónimas³. Así como House (2001a:155), quien distingue entre análisis lingüístico y juicio de valor: «*An evaluative judgment emanates from the analytic, comparative process of translation criticism, i.e., the linguistic analysis provides grounds for arguing an evaluative judgment*». De hecho, House (2001a:156) afirma que es un error no distinguir entre ambos en la calidad de la traducción. Coherente con su perspectiva lingüística, House no considera el análisis lingüístico y el juicio de valor dos tipos de evaluación, sino dos componentes de la misma.

Lee (2006:412-413) pone en perspectiva este campo conceptual al afirmar que la *crítica de la traducción* es —junto a la formación y las herramientas— una de las tres ramas principales de la traductología aplicada y que, dentro de aquella, se hallaría la evaluación, junto a la revisión y a la crítica (*review*) de traducciones. Además, cita (Lee 2006:411) *studying, scrutiny, revising, polishing, correction* y *review* como modos de designar la actividad de retocar un texto a fin de mejorarlo, aunque Graham (1989:66) ya había tratado de matizar entre algunos de ellos:

- ❖ **Checking:** actividad que puede ser realizada por los no lingüistas y los no traductores, que consiste en corregir errores tipográficos, relevar las ambigüedades y verificar la ortografía de los nombres propios.
- ❖ **Editing:** tiene como objetivo preparar los textos para su publicación; para ello es necesario eliminar los pasajes no pertinentes y unificar el estilo.
- ❖ **Revision:** enumerar los errores de la disciplina, es decir, mejorar la terminología, aclarar los puntos oscuros, reforzar los efectos, adaptar la carga emotiva del texto al lector, asegurar la coherencia terminológica, cuidar la ortografía, la gramática y el registro.

Graham añade que las tareas de *checking* y *revising* pueden confundirse a veces y que, además, a menudo las lleva a cabo la misma persona. Por último, destaca la *révision de la traduction*, el examen de un texto traducido para que quede conforme a las especificaciones propias y las necesidades de los destinatarios, llevado a cabo por un traductor o un revisor que conozca la lengua de partida. En ello coincide bastante con Chakhachiro (2005:225), para quien el objetivo de la revisión es su rasgo definitorio: asegurarse de que una traducción es una versión precisa y aceptable de un texto original para un determinado lector en la lengua de destino. Revisar conlleva una valoración profesional e informada de las decisiones y productos de traducción. El proceso de la revisión es bidireccional, tiene como objetivo controlar la calidad y, para ello, se hace uso de análisis contrastivos que, opina Chakhachiro, conllevan comprender el mensaje del texto original, una valoración justa del proceso de traducción y cierta familiaridad con la cultura, los destinatarios y la literatura de llegada. Además, afirma que la diferencia con la crítica de la traducción reside en que esta se pregunta qué es importante analizar e, indirectamente, cómo realizar dicho análisis, mientras que la revisión se ocupa de las razones para justificar los cambios en la traducción (Chakhachiro 2005:227).

Malkiel (2006) define el término *autocorrección* como «todo cambio sobre el texto con el objetivo de corregirlo o refinarlo». Alerta también sobre el hecho de que a veces las autocorrecciones no consiguen esos objetivos y que, incluso, pueden llegar a crear nuevos errores. Quizás por ello, Malkiel (2006) y también Chesher (1991:356) consideran que la revisión es una parte integral del proceso de traducción, que puede ejecutarse mientras se realiza el borrador del texto (*online revision*) o a su término (*end revision*). La revisión, por tanto, implica una serie de autocorrecciones en las que el traductor efectúa supresiones, adiciones y cambios en el texto traducido.

Larose (1998:4), aduce que la diferencia básica entre *evaluación* y *revisión* es que ésta última se lleva a cabo sólo cuando el producto está casi acabado mientras que la evaluación se puede realizar en varios

momentos del proceso. Centrado en el entorno profesional, Arevalillo (2007:11) se ocupa de la norma EN 15038 y recoge dos conceptos, a saber:

- ❖ **Revisión:** examen de una traducción respecto a su adecuación a la finalidad prevista, cotejo de los textos de origen y de destino, y recomendación de las correcciones pertinentes.
- ❖ **Corrección de concepto:** examen de un texto de destino traducido respecto a su adecuación a la finalidad prevista y a las convenciones del dominio al que pertenece, y recomendación de las correcciones pertinentes.

Esta última actividad es natural de la actividad editorial, donde se dan una *revisión de estilo* (que incluye, implícitamente, la corrección y propiedad lingüísticas y gramaticales) y una *revisión de concepto*, en este orden: la primera corre a cargo de un corrector editorial y la segunda, de un especialista contratado a tal fin. Por último, ya dentro del ciclo productor de traducciones en las empresas, el objetivo de la revisión, como posible paso previo a la evaluación, es determinar la precisión de una traducción en cuanto al significado y estilo antes de enmendarlo (Chakhachiro 2005:226).

Otros estudiosos aproximan más sus reflexiones a la realidad empresarial o del mercado. Thomson & Thomson (2004:257) describen el funcionamiento ideal de una organización o empresa de traducción y distinguen entre *capabilities* y *behaviours*. Los primeros se corresponden con los procesos susceptibles de medición mientras que los *behaviours* se describen como las cualidades sociales de la gente que deberían ser estimuladas para mantener las *capabilities*. Además, varios autores distinguen entre *control* y *aseguramiento de la calidad*. Para Schiaffino & Zearo (2001:5) el primero (*quality control*) es una operación sobre el texto completo, y el segundo (*quality assurance*) se realiza sobre muestras estadísticamente significativas. La diferencia básica entre control y aseguramiento de calidad estriba para Dunne (2006:96-97) en que el primero se realiza sobre el producto acabado mientras que el segundo busca la calidad mediante la prevención. Es un enfoque más profesional, pues sigue la tendencia de los estudios de calidad y evaluación general (cf. §I.1.2). Es decir, también las empresas de traducción han virado hacia estrategias que permiten identificar y mitigar futuras contingencias para asegurarse de la calidad del producto final. El sistema de calidad de los centros de traducción de los órganos de la UE contempla un control mediante pruebas seleccionadas al azar en todo el documento, lectura de verificación de la traducción completa y revisión (Parra 2007:199).

Los procedimientos de calidad previstos en la norma LISA QA Model, desarrollado combinadamente por varias empresas (Microsoft,

Rank Xerox e IBM, entre otras) tienen como objetivo presentar los rasgos de calidad —lingüísticos, de formato o función— que debe poseer un producto localizado (Ceschin 2004:89). Los procedimientos de calidad constan de un aseguramiento previo de la calidad mediante control de muestras del texto, un control de calidad mediante una revisión completa del texto de llegada y un aseguramiento posterior de la calidad, también mediante muestras. Parra (2007:208) confronta estos pasos con el procedimiento de corrección editorial, que no compara el texto original y traducción, sino manuscrito y galeras, compaginadas y, si es el caso, terceras pruebas. Así, a diferencia de Schiaffino & Zearo (2001), Parra (2007:210-211) identifica el control de calidad con la revisión de muestras. Por otra parte, Darwish (2004:7) considera que el control de calidad es uno de los dos componentes (junto a la inspección final de calidad) del aseguramiento de la calidad. Como se puede comprobar, además de la multiplicidad de términos próximos, su uso entraña diferencias y, en ocasiones, contradicciones.

Finalmente, cabe mencionar la aproximación de Pinto (2001:291), quien presenta un Paradigma de Calidad (*Quality Paradigm*) sobre la premisa de que el traductor trabaja con documentos y que constituye un acercamiento a la traducción en contacto con la documentación que centra su actividad en el destinatario, como sujeto que debe juzgar la calidad de la traducción. Lamentablemente, Pinto no explica en su artículo en qué consisten los criterios de calidad a los que hace referencia, aunque su aportación resulta interesante porque adopta una perspectiva por tareas o vertientes ausente en otras propuestas.

2.2. LA SUBJETIVIDAD

La cantidad de investigadores que contemplan la subjetividad como problema básico de la evaluación de traducciones es ingente⁴. Sus argumentos no difieren mucho entre sí y se pueden resumir en el siguiente razonamiento circular:

- ❖ La subjetividad dificulta el ejercicio de la evaluación.
- ❖ Es complicado reducir la influencia de la subjetividad en la evaluación.
- ❖ Toda evaluación es subjetiva.

Parece haber un acuerdo generalizado en que la subjetividad es un estorbo, un obstáculo o, incluso, el enemigo más poderoso (Bowker 2000:183, Li 2006:84) en la evaluación de traducciones y también de la interpretación: « [...] *since evaluation of interpreting is an intuitive, to a*

certain extent subjective process, examiners cannot always state precisely what makes the difference between an outstanding and a modest performance» (Kalina 2002:121). Para Gouadec (1980:116) el objetivo de un método de evaluación en traducción es doble: tener en cuenta la repercusión del error sobre el texto y eliminar la subjetividad. Coincide parcialmente con Larose (1998:163), pues este afirma que el objetivo de un método de evaluación también cuenta con dos componentes: en primer lugar, la descripción del objeto que se va a evaluar, de los criterios y las modalidades de evaluación y, en segundo lugar, la reducción de las preferencias de orden personal y la enunciación de juicios independientes, en la medida de lo posible, de intereses, gustos y prejuicios. Brunette (2000:170) está también a favor de utilizar la evaluación para eliminar la subjetividad. De acuerdo con su grado de sofisticación, Martínez & Hurtado (2001:283) distinguen tres tipos de evaluación: *intuitiva* o *subjetiva; parcial* (que no tiene en cuenta la suma de factores involucrados en la traducción); y *razonada* u *objetiva* (basada en escalas). La identificación de intuición y subjetividad, por un lado, y de razonamiento y objetividad, por otro, sumada a la consideración de una mayor subjetividad a la segunda, no deja dudas sobre la opinión y las preferencias de Martínez & Hurtado (2001).

Valero & Postigo (2005) coinciden con los anteriores en que la subjetividad es uno de los mayores problemas de los docentes y apuntan que una de sus causas es la falta de criterios sistematizados; muy especialmente, que no existe la conciencia de lo que se tiene y se puede enseñar en las clases de traducción y, por ende, de lo que es evaluable. Efectivamente, el origen de la subjetividad al evaluar traducciones suele adjudicarse en la falta de criterios universales sobre calidad (Rosenmund 2001:303) pues a menudo los escogidos y su articulación tienen que ver con la experiencia y el sentido común, pero también con las impresiones subjetivas (Adab 2002:134).

Reiß (2000:4) define la *objetividad* como «*verifiable in contrast to arbitrary and inadequate*». Para muchos, a lo máximo que se puede aspirar es a crear parámetros y estándares lo más sistemáticos y objetivos posibles, a fin de hallar un equilibrio entre la subjetividad y la objetividad (Vollmar 2001:27; Darwish 2001:7; Rodríguez 2004:37) que sirva de base para un «seudomodelo» para la evaluación de la traducción (Al-Qinai 2000:498). En el entorno profesional, Thomson & Thomson (2004:281) afirman que contar con la información suficiente sobre los requisitos del cliente permite evaluar del modo más objetivo posible. En la revisión, Lee (2006:415) insiste en la necesidad de fijar unos

parámetros adecuados que garanticen una actividad no demasiado subjetiva y Chakhachiro (2005:235-236) enumera varias medidas para neutralizar la subjetividad:

1. El conocimiento de la lengua por parte del revisor.
2. La competencia en traducción por parte del revisor.
3. Su experiencia.
4. Su capacidad para aceptar diferentes versiones.
5. Su competencia «moral».
6. Que produzca informes de revisión detallados y sistemáticos para agencias, traductores o clientes.
7. Que sean independientes.

Más allá de estos intentos, Gerzymisch-Arbogast (2001:238) aboga por sustituir el concepto de *objetividad* (según ella, imposible) por el de *transparencia* en relación con los criterios de equivalencia elegidos y afirma que, para que ésta sea interesante en la evaluación de textos específicos, el concepto debe relativizarse de acuerdo con aspectos concretos del original, y de la relevancia de su traducción. De todos los rasgos aplicables a la evaluación, es la transparencia (que algunos siguen confundiendo con la objetividad) el más destacado. Tal vez inspirándose en Gerzymisch-Arbogast, Hansen (2007:115) cita también el concepto de transparencia, así como el de *sistematicidad*, como valores para una buena evaluación.

Es en el ámbito universitario donde más se insiste en esta transparencia: Rosenmund (2001:304) afirma que la transparencia en cuanto a los criterios de calidad es útil no sólo para alejarse de la objetividad, sino también para realizar una evaluación más constructiva y pedagógica. El docente, según Rosenmund (2001:307), debe evitar la tentación de evaluar únicamente en base a su experiencia («esto es así porque sí» o «esto está mal porque yo lo digo») y ajustarse a lo que se ha acordado en clase («esto no es tal como lo acordamos, y por lo tanto está mal»). Martínez & Hurtado (2001:283) abogan por utilizar el concepto de *objetividad* del que reniega Gerzymisch-Arbogast. Para acercarse al mismo en lo posible, se proponen seguir los siguientes principios (Martínez & Hurtado 2001:283):

- ❖ Adherirse a unos criterios específicos, conocidos por el evaluado.
- ❖ Tener en cuenta el contexto y la función.
- ❖ Definir claramente el objeto de la evaluación.
- ❖ Considerar los indicadores que permitan al evaluador observar si el evaluado posee la competencia por la que está siendo evaluado y hasta qué punto.

Con todo, la mayoría de los estudiosos de la evaluación se rinde ante la subjetividad. Rosenmund (2001:303) opina que los criterios determinantes de la calidad dependen de cada encargo concreto y de la subjetividad de los implicados en el proceso (traductor, revisor y evaluador). En ello parecen coincidir tanto Larose (1998:22), para quien la evaluación es relativa —porque depende del cliente, del texto, de la finalidad y del traductor— y subjetiva, por no existir acuerdo sobre qué es una buena o una mala traducción, como Fox (1999: 5), quien acepta que los criterios subjetivos son la base sobre la que se asienta, por ejemplo, la valoración de una traducción como «aceptable» o «inaceptable». Pero es que Hönig (1997a:14) y Muñoz (2007b:262) afirman que eliminar los aspectos subjetivos de la evaluación no es solo inviable en la traducción, sino en cualquier actividad humana. Komissarov (1995:350) recuerda que una parte importante del objeto de estudio en traductología se halla en la esfera de lo intuitivo o individual y Newmark (1997:76-77) sugiere que lo más probable es que no exista nada totalmente subjetivo u objetivo y que, en consecuencia, la teoría de la traducción necesita tanto lo evidente como lo personal.

La traducción no puede ignorar la subjetividad ni limitarse a investigar los procedimientos conscientes, objetivos o regulares; más bien, debe integrar los procesos subjetivos en la evaluación. La psicología cognitiva distingue entre problemas *bien definidos* y *mal definidos*. Los problemas bien definidos cuentan con un estadio inicial y otro final (la meta) claros, y al segundo se llega por procedimientos establecidos sobre un conjunto de operadores o factores bien delimitados. Es el caso, por ejemplo, de muchos problemas geométricos y matemáticos. Los problemas mal definidos, por otro lado, no tienen una sola solución o estadio final, como tampoco están claros los medios para llegar a las soluciones ni los elementos para conseguirlas. Este es el caso de la traducción que, desde las perspectivas cognitivas, se puede conceptualizar como la solución sucesiva de problemas, enmarcados en una tarea compleja⁵.

Las creaciones (y la traducción es un tipo de creación⁶) están imbuidas de la personalidad del creador (Olk 2002:102); con lo que la subjetividad influye inevitablemente, como característica propia de la creación. Es decir, las lenguas no se superponen con exactitud y en las decisiones no se puede evitar la perspectiva propia, pues colorea la misma interpretación del original. Traducir es, pues, una actividad subjetiva (Vanderschelden 2000:280; Elorza 2004:67;) y las traducciones son distintas porque las efectúan seres humanos distintos. Escribe Tirkkonen-Condit (2000:124) que existen tantas traducciones como traductores. Yo diría que más, pues cada traductor puede producir casi una

infinidad de versiones distintas de un mismo original, todas ellas aceptables según el encargo. Al evaluar una traducción se actúa, por tanto, sobre un producto subjetivo. Además, evaluar traducciones equivale a determinar la calidad de las traducciones, lo que, como se ha visto, implica emitir un tipo de juicio de valor determinado. Por consiguiente, su carácter subjetivo es incontestable (Brunette 2000:169; Delisle 2001:210). En resumen, si el objeto evaluado (la traducción) es subjetivo y la meta —determinar la calidad— también lo es, la evaluación tendrá que serlo por fuerza. Lo mismo reza para la revisión y la edición (Muzii 2006:18), y también para la interpretación (Kalina 2002:124).

Aceptar la subjetividad no implica, no obstante, cejar en el intento de mitigar su impacto negativo en lo posible (Brunette 2000:170), aunque parece que muchas de las críticas a la subjetividad se dirigen, en realidad, a la arbitrariedad o la falta de equidad, que no coinciden necesariamente con la primera. Por ejemplo, Sader (2001:426) propone usar plantillas que ayuden al alumno a comprender las razones de su éxito o fracaso. De todos modos, parece obvio que la subjetividad es connatural a la evaluación de traducciones y que el problema más bien reside en que, para muchos estudiosos, «[...] *it wants neatness and clarity where there is only complexity in the interaction between words, translation, culture and individual consciousness*» (Bush 1997:66). Por este motivo, este estudio se ha embarcado en la empresa de observar minuciosamente la actividad real de los evaluadores, para determinar las relaciones entre la subjetividad y otros conceptos con los que a menudo se identifica. Larose (1998:2) afirma que juzgar una evaluación consiste en comprobar si los resultados obtenidos se corresponden con los objetivos propuestos, basándose en que no existe otro ideal de traducción que la relación de finalidad («*rapport de finalité*»). Pero el campo de la traducción no es ajeno al debate sobre qué significa e implica evaluar, con al menos tantas perspectivas como se muestran a continuación.

3. PERSPECTIVAS

Las perspectivas más importantes que inciden en el estudio de la evaluación de traducciones atañen al entorno en que se realiza, los modelos teóricos que la sustentan, los sujetos que la llevan a cabo, sus fines, el objeto de evaluación, el foco (lo que se mide concretamente en el objeto) y los criterios que se aplican. A todo ello se dedican los siguientes apartados.

3.1. ENTORNOS

Una de las dificultades para abordar el estudio de la evaluación es que se lleva a cabo en múltiples entornos (Hönig 1997a:28-29; López & Tercedor 2004:40), como los que recogen Anderman & Rogers (1997:56-57): enseñanza de segundas lenguas, cursos universitarios de traducción, pruebas a traductores en agencias, controles de calidad en empresas, usuarios de las traducciones o crítica de la traducción. Para Schiaffino & Zearo (2001:3) la calidad de la traducción está presente en el área de la normalización, amén de en las metodologías propias del sector privado y las teorías y estudios académicos de la traducción. Por su parte, Campbell & Hale (2003:208) reducen a dos los entornos clásicos sobre los que se ha estudiado la evaluación de traducciones (que reflejan, según los autores, las dos grandes áreas de contratación y formación): la acreditación y la pedagogía. Algo más profuso es Gouadec (1980:100), quien considera que las diferentes necesidades impuestas por la traducción influyen en los criterios de evaluación aplicables y sirven para distinguir tres tipos de evaluación que se corresponden con tres ámbitos generales donde estudiar esta actividad: docente, profesional y académica. Rodríguez (2004:36) tiene en cuenta también estos tres entornos —aunque los denomina, respectivamente, *formación en traducción*, *traducción profesional* y *traducción publicada*. El entorno académico se restringe aquí a los estudios literarios, pues los traductológicos son ubicuos en este trabajo.

3.1.1. EL ENTORNO DOCENTE

Uno de los grandes beneficiarios de un mayor conocimiento sobre la evaluación es, sin duda, el entorno docente (Conde 2005b:2), donde está tan ligada al aprendizaje, que el modo de efectuarla está estrechamente relacionado con la concepción que se tenga de este (Esteve & Arumí 2005:1086). Varela & Postigo (2005) consideran imprescindible la evaluación en el aula «tanto por su imposición institucional como por la misma naturaleza de la actividad académica».

La evaluación pedagógica debe hacerse en función de los objetivos de aprendizaje fijados por el docente; también debe tener en cuenta la actuación de todo el grupo (de estudiantes) y calcular las calificaciones mediante un baremo de errores con distintos niveles de gravedad (Sader 2001:428). El alumno debe estar siempre informado tanto de la secuencia didáctica como de los objetivos de la asignatura y, sobre todo, de la manera en que va a ser evaluado (Esteve & Arumí 2005:1091). Así, el

docente debe asegurarse de que los objetivos están claros y de que es capaz de ayudar a los alumnos a conseguirlos (Farahzad 1991:272). Además, la situación de evaluación debe emular en lo posible la práctica profesional y las tareas incluidas en la evaluación han de formularse de modo inteligible y estar debidamente contextualizadas (Varela & Postigo 2005). De cuatrimestre en cuatrimestre o, incluso, dentro del mismo cuatrimestre, también puede resultar constructivo introducir un cambio de perspectiva o *escenario* de la evaluación (Hönig, VVAA 1997:50-51), que estimule el debate entre los alumnos sobre dicha actividad. La función pedagógica de la evaluación implica para Gouadec (1980:100) que tras esta, y respecto de sus errores, el traductor sea capaz de:

- ❖ comprender su mecanismo,
- ❖ aceptar su análisis y
- ❖ localizar con precisión su incidencia.

Muies (2000:358-359) trata la importancia de la reacción (*feedback*) ante la actuación del traductor y la relaciona, directamente, con el aprendizaje. No hay aprendizaje, afirma, si el alumno no aprecia la reacción a su trabajo. Y no hay reacción, insiste, si no hay evaluación. Grammond (2002) distingue *evaluación* de *reacción*, pero considera ambas, junto con las estrategias educativas, la conjunción óptima para mejorar la práctica de la traducción, siempre y cuando dicha evaluación sea constructiva. Sader (2001:433) destaca el papel de las calificaciones numéricas (las notas) en los baremos: «*Une description de ces grilles serait incomplète sans le barème de notation. En effet, toute évaluation dans un contexte pédagogique suppose des résultats chiffrés*».

También los comentarios o anotaciones que introducen los estudiantes en los exámenes sirven para evaluar el proceso de traducción (Adab 2001:221), pues permiten deducir cómo y por qué —basándose en qué criterios— se han tomado determinadas decisiones en una tarea de traducción. En un entorno universitario sirve también para intentar acercarse a la conciencia del estudiante y proporcionan pistas al docente para diseñar las siguientes pruebas (Grammond 2002). Cumple, por tanto, una función diagnóstica muy interesante (Adab 2001:227). Y de su valor diagnóstico, es decir, de la información que alerta al estudiante sobre los aspectos que debe mejorar en su actuación depende, en cierto sentido, la validez de la evaluación (Fox 1999:6). Martínez & Hurtado (2001:276) dividen los modelos de evaluación en dos grupos, dependiendo de si se circunscriben o no a la práctica pedagógica:

- a) Modelos sobre la medición:
 - a. **Determinista:** se centra en los fenómenos, causas y efectos del entrenamiento o aprendizaje.
 - b. «**Docimológico**» (*docimology model*): estudio de los exámenes y tests (dos corrientes: «Docinomía» (*docinomy*): factores que influyen en el test; y Doxología: factores que influyen en el evaluador).
 - c. **Métrico:** se ocupa de las medidas (dos corrientes: Psicométrico, que se centra en los sujetos; y Edumétrico, en los datos).
- b) Modelos sobre la actividad:
 - a. **Aprendizaje por objetivos:** pretende racionalizar el acto educacional.
 - b. **Estructuralista:** se centra en la estructura de la escuela (profesor y alumno).
 - c. **Cibernético:** verifica que se ha adquirido el conocimiento.
 - d. **Sistémico:** apoya el proceso de aprendizaje e incluye la evaluación formativa, por ejemplo.

En la enseñanza, la evaluación es importante no sólo como herramienta para medir las capacidades del estudiante, sino también como acicate para estimular la aparición y el desarrollo de dichas capacidades. De hecho, Lee-Jahnke (2001:267) considera que la evaluación es esencial para que el alumno alcance la excelencia. Tirkkonen-Condit & Laukkanen (1996:57) recomiendan que la evaluación en el aula tenga presente el fomento de la confianza entre los alumnos. De los resultados de su estudio se extrae la conclusión de que una de las características que definen a los expertos sobre los novatos es, precisamente, la confianza en sí mismos.

Es esencial, por consiguiente, que el profesor que desea potenciar la pericia del alumno mediante la evaluación pedagógica (entendida como una más de las herramientas didácticas de las que dispone el docente) sea sensible a la confianza del estudiante. Las diferencias de comportamiento entre profesionales y estudiantes deberían estimular la aparición de una evaluación distinta en el entorno docente (Choi 2006:274). Bastin (2000:239-243) intenta potenciar la creatividad en el alumno con su *modelo de aceptabilidad*. En él, el profesor puede establecer el espacio de maniobra, proporcionar ejemplos y corregir la evolución del estudiantado. Debe, además, mostrarse creativo él mismo y evaluar de acuerdo con el criterio personal que ha dejado translucir en sus clases.

A pesar de lo anterior, el profesorado parece preocuparse más por preparar debidamente a los alumnos para su acceso al mercado (Venckiene 2003:9; Conde 2005b:2-3). Así, el fundamento preferido para evaluar y formar es la realidad del mercado laboral, más que una teoría apriorística (McAlester 2000:232), y no sólo en traducción sino también en interpretación (Choi 2006:276). De hecho, Choi (2006:278) opina que la mayoría de las veces las interpretaciones de los alumnos se basan en la

evaluación de la actuación (*performance assessment*) o evaluación auténtica, es decir, en la simulación de las condiciones que los futuros profesionales se encontrarán en el mercado laboral. En contadas ocasiones, no obstante, aportan los autores ejemplos de cómo acercar el mercado a las aulas.

Hajmohammadi (2005:216) critica que los estudiosos de la evaluación se centren en entornos académicos y no tengan en cuenta las condiciones del mercado laboral. Hajmohammadi (2005:223) sugiere utilizar encargos de traducción, practicar tareas de traducción de una sola sesión, aumentar la longitud de los textos de examen y extender la evaluación más allá de los exámenes finales. Una de las fórmulas más comunes es acercar los exámenes a las pruebas de selección de las empresas de traducción. Otra, el uso —enormemente extendido— del propio *encargo de traducción* que, según Rosenmund (2001:301) contribuye a que los estudiantes se familiaricen con el entorno profesional. Esto no deja de ser paradójico, pues considerar todos los parámetros que suelen incluir los encargos de traducción forma parte, con frecuencia de modo implícito, del quehacer diario de los traductores, pero no suele plasmarse en un documento normalizado y el cliente casi nunca lo ofrece cumplimentado con la información relevante, como tiende a ser la costumbre en las aulas. En el mundo profesional no tiene sentido preestablecer parámetros de evaluación, pues estos no suelen caracterizarse —en cuanto a tiempo de aplicación— por su economía (Hajmohammadi 2005:220).

Finalmente, cabe mencionar que la evaluación en las aulas es una actividad real condicionada por restricciones y dificultades. Entre ellas, Farahzad (1991:271) cita las escasas destrezas lingüísticas de sus estudiantes y también el gran número que abarrota sus clases, que no obstan para su obligación de establecer estándares que estudiantes y colegas consideren totalmente objetivos. A pesar de que reconoce la excepcionalidad de su caso, por la particular situación en su país, su aportación demuestra lo que se puede hacer con pocos medios y puede servir de modelo a otras sociedades en circunstancias similares.

3.1.2. EL ENTORNO PROFESIONAL

En el entorno profesional, la evaluación es más relevante que en el académico, en el sentido de que tiene un impacto inmediato sobre el cliente, la empresa, los destinatarios y, especialmente, el traductor, para el que pueden derivarse consecuencias económicas, sociales e, in extremis, legales. La evaluación negativa del trabajo de un estudiante puede

conducir a un suspenso. En el ámbito empresarial, una evaluación negativa puede suponer que no te ofrezcan el empleo deseado, ver reducido el pago o no cobrar por el trabajo, que no te dejen formar parte de asociaciones profesionales o no ascender en el terreno de las instituciones internacionales (Garzone 2002:117).

En el mercado, la relación con el cliente o destinatario es mayor que en el ámbito universitario. Los profesionales suelen preocuparse mucho por la satisfacción del cliente (Olk 2002:111) y es lógico, pues de ello depende que sigan ejerciendo su actividad: muchos de los problemas a los que, en su quehacer diario, tienen que hacer frente los profesionales derivan de una mala comunicación con el cliente (Bass 2006:73). France (2000:28) afirma que el rol del destinatario en el entorno profesional se caracteriza por su necesaria fe en el trabajo del traductor pues, en la mayoría de los casos, no sabe interpretar el original debidamente. Por el contrario, Hönig (1997a:22) se queja de que los clientes suelen tener ideas preconcebidas sobre el proceso de traducción y el aspecto final de la traducción y parece creer atributo del traductor experto superar la fase de toma de conciencia del destinatario y, sin dejarla de lado, afirmarse como traductor y saber defender el trabajo de uno ante los clientes que, ocasionalmente, se inmiscuyen en demasía. Para Larose (1998:22) la calidad es el resultado de tres evaluaciones distintas, las llevadas a cabo, primero, por el evaluador; después, por el encargado del control de calidad y, en última instancia, por el propio cliente. Opina, además (Larose 1998:11), que la evaluación en el mundo empresarial tiene que ver cada vez más con el control de calidad y, también, que debe ser abierta, es decir, tener en cuenta los factores ambientales en los que se circunscribe.

Las anteriores eran opiniones de universitarios y quizás hay que preguntarse qué entienden por calidad las empresas de traducción. Habida cuenta del fin de la formación universitaria y del interés manifiesto de los profesores de traducción por acercar la práctica y la evaluación profesionales al aula, para ellos debería ser incluso más urgente responder a esta pregunta. Lo más destacable es que su preocupación por la calidad parece andar (al menos, también) por otros derroteros. Ceschin (2004:91) incide en que en el entorno empresarial hay poco tiempo para la formación y que, en consecuencia, lo que se valora es la destreza del traductor para elaborar un texto de buena calidad: aquel que teóricamente no necesita ser revisado. Ørsted (2001) opina que el aseguramiento de la calidad del producto y del proceso es primordial para que el ritmo de trabajo tenga una continuidad, es decir, para que los clientes estén satisfechos y repitan.

Derick (2000) se ocupa de la calidad en los traductores que trabajan para empresas y destaca la flexibilidad de los precios, es decir, la opción de descontar dinero cuando se trata de grandes cantidades de texto (y de cobrar más para los encargos especialmente urgentes) y señala otros dos rasgos muy valorados por las empresas de traducción: la fiabilidad y la eficiencia (Derick 2000:24). Especialmente interesante para la docencia es este último, puesto que la formación universitaria no destaca por su preocupación en este extremo. En cuanto a la fiabilidad, Derick (2000:30) dice que «*The cardinal sin, to be avoided at all costs, and which when committed can badly damage a translator's reputation, is to make an incorrect assumption in translation, context, or meaning*». En este caso sí se puede afirmar que los alumnos están recibiendo una formación adecuada pues la salvaguarda de la información del original y su integridad suelen ser pan de cada día de las clases de traducción.

Empresa	Criterio de calidad
Correctweb (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia • Amplitud de oferta • Eficacia • Amplia plantilla • Aprovechamiento de las nuevas tecnologías • Traducción realizada por nativos • Fase de revisión
Celer (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Formación continua • Buena relación con el cliente
EurBabel (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Servicio integrado de creación de páginas electrónicas
Albisa (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión terminológica • Controles de calidad personalizados a cada encargo
Rm-soft (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios de localización
Ibidem (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación a las necesidades y gustos del cliente • Garantía de calidad (devolución del dinero)
Adlinguam (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Confidencialidad
Lengua (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajadores licenciados en Traducción • Otros servicios: búsqueda de profesionales (por ejemplo, intérpretes)

Cuadro 6. Calidad en las empresas de traducción

También destaca la preocupación por la calidad del servicio. El Cuadro 6 resume los criterios de calidad mencionados en los sitios electrónicos de ocho empresas nacionales. Es de rigor apuntar que algunos rasgos comúnmente asociados a la calidad se presentan sencillamente como servicios per se, y no como características que le confieren un valor

añadido. Por ejemplo, en Rm-soft (2007) no sólo se ofrece servicio de localización, sino que también se garantiza la experiencia o la confidencialidad. A la vista de este esbozo, cabe preguntarse si se está preparando a los estudiantes para que, acabada la carrera, puedan ser capaces de ofrecer la mayoría de servicios habituales en el mercado. No está muy claro, por ejemplo, que se potencie suficientemente la eficiencia, la revisión de textos, la creación de páginas electrónicas o los servicios de localización. Tampoco parecen subrayarse otros problemas importantes con los que se enfrenta el profesional, como aquellos que supone la ética del traductor o revisor (Künzli 2007).

Las empresas consiguen integrar a los licenciados de uno u otro modo en su fuerza tras un período variable de prácticas y adaptación, en las que los estudiantes suelen asumir su parte de responsabilidad en el aseguramiento de la calidad. Ørsted (2001:438) afirma que los sistemas de control de calidad ya no son un asunto individual, sino corporativo. Además, los métodos utilizados han de integrarse en la rutina diaria de la empresa y estar presente en todos los aspectos del negocio. También opina (Ørsted 2001:438) que los profesionales deben trabajar con contratos a jornada completa. Pellet (2001:11-12) describe el funcionamiento de un sistema de aseguramiento de la calidad muy completo de la compañía M2 Limited. Para esta empresa, la calidad es resultado del esfuerzo combinado de autores originales, clientes-revisores, jefes de proyecto, traductores autónomos, revisores y técnicos de apoyo, y consiste en:

- ❖ Un sistema de gestión de proyectos para toda la compañía.
- ❖ Un método para contratar, probar y seleccionar traductores cualificados.
- ❖ Un procedimiento para analizar la traducción y resolver los posibles problemas antes de enviarla a los traductores (llevado a cabo por trabajadores en plantilla, y cuyo objetivo es identificar la función del texto traducido, definir términos específicos del cliente y la industria, expandir acrónimos, formular preguntas al cliente y determinar las necesidades del usuario final).
- ❖ Herramientas electrónicas diseñadas en la propia empresa que permiten supervisar la calidad de determinados elementos de la traducción, como la consistencia o la terminología.
- ❖ Programas comerciales para crear memorias de traducción y formas de impulsar traducciones anteriores.
- ❖ Un conjunto de cuestionarios creados para recoger y difundir dudas de traducción y sus correspondientes soluciones para que estén a disposición de todos los participantes.
- ❖ Un proceso de documentación de la prensa especializada en traducción.
- ❖ El requisito de aprobación, previa al envío, de todos los productos finales por parte de un nativo.

La selección de traductores en M2 Ltd. es muy cuidadosa. En primer lugar, se establecen las cualificaciones requeridas en cuanto a formación, experiencia y destrezas técnicas. Después, se prueba al candidato según estos requisitos y se guardan los resultados en una base de datos. La prueba consiste en traducir un texto en una situación normal de trabajo y la evaluación se basa en la precisión e integridad de la traducción, la capacidad técnica, de respuesta y de ajuste a los plazos temporales. Finalmente, se intenta formar una comunidad de trabajo entre los profesionales elegidos, que atiende las preocupaciones de los traductores mediante un boletín interno y destaca a un traductor como el más sobresaliente del año.

En cuanto al trabajo en sí del traductor, Pellet (2001:12) desglosa sus funciones consecutivas: comprender el texto original, redactar un borrador de la traducción, comparar el original con el borrador para identificar posibles omisiones, incomprensiones u otros errores graves, acometer las correcciones necesarias sobre el borrador, editarlo para asegurar que cumple con las normas del lenguaje meta, comprobar la ortografía electrónicamente y repasar la versión final. Estas son, en resumen, las sugerencias de Pellet para asegurar la calidad en la empresa, pero no sería realista intentar extrapolar estas medidas y estrategias a todas o la mayoría de situaciones del variopinto mundo empresarial internacional, y deben tomarse como una ilustración de lo que se está haciendo más allá de las puertas de la universidad.

Otro ejemplo específico de cómo se lleva a cabo la evaluación de la calidad en la empresa es el caso de SDL, a cuyos restringidos informes de

evaluación se ha tenido acceso. Los revisores deben completar un documento estándar en el que se rellenan, en primer lugar, unos campos generales donde figuran las iniciales del cliente, el código del proyecto, la fecha, el tipo de componente, el nombre del traductor, el del revisor, la sección evaluada y el número total de palabras evaluadas. A continuación, el revisor debe contar los errores que aparecen en la traducción correspondiente, de acuerdo a los siguientes campos:

1. Precisión: gramática, ortografía, puntuación y de números.
2. Minuciosidad y atención al detalle: seguimiento de la lista terminológica, omisión, formato y seguimiento de las restricciones de cadena.
3. Comprensión del tema y de la lengua de origen: uso de los términos, errores de comprensión o de adaptación al destinatario.
4. Estilo: traducción literal e inconsistencia en el uso de vocabulario.

Después debe elegirse una calificación entre 1 y 7 para describir el estilo general de la traducción. También hay un campo en el que se marca si la traducción se «suspende» automáticamente por una de estas dos razones (o por las dos): 1) no se han seguido las instrucciones específicas del proyecto o 2) no se ha pasado el corrector ortográfico. A continuación hay un campo en el que el revisor puede introducir comentarios generales. Para terminar, aparece una matriz en la que se puede consultar qué calificación merece el traductor en cada uno de los apartados generales comentados, según los errores cometidos. Se calcula, para cada caso, un valor entre 1 y 7 y, finalmente se halla la media de las cuatro (precisión, minuciosidad, comprensión y estilo).

Thomson & Thomson (2004:263) se preguntan cómo debe hacerse la organización, el seguimiento y la evaluación de los proyectos en las empresas de traducción. Para responder a esa pregunta parecen seguir las últimas tendencias sobre la calidad (cf. §I.1.2) pues, entre otras cosas, abogan por que toda la organización se involucre en la búsqueda de la calidad deseada, para lo que es crucial que los trabajadores tengan la capacidad y la motivación necesarias (Thomson & Thomson 2004:278). Describen (2004:253-277), asimismo un modelo específico para asegurar la calidad en las empresas, consistente en cinco habilidades principales a las que corresponden, a su vez, varios comportamientos. El modelo es flexible y, dependiendo del trabajo y las circunstancias concretas, se ha de hacer uso de las habilidades con mayor o menor exigencia. A continuación se resumen las habilidades correspondientes a esos cinco niveles:

1. Incluye:
 - a. **Profesionalidad:** los trabajadores tienen las capacidades necesarias.
 - b. **Compromiso** con las políticas, procedimientos y procesos de calidad de la empresa.
 - c. **Disciplina** de los empleados, aunque se imponga de una manera suave.
2. Incluye:
 - a. Organización basada en el uso disciplinado de las **buenas prácticas** de negocio y el sentido común.
 - b. **Comunicación** (externa) con los clientes e (interna) dentro de la compañía en todos los niveles.
 - c. **Trabajo en equipo**, para el que se describe bien cuáles son las tareas de cada miembro.
3. Incluye:
 - a. **Consistencia** de la calidad, que se consigue con:
 - I. la identificación de los requisitos de los clientes,
 - II. la planificación de los proyectos (quién hará qué, en qué orden y cuándo),
 - III. la gestión del proyecto (que estimule y no controle la actividad),
 - IV. la gestión de la calidad (asegurarse de que lo que se está ofreciendo es lo que se definió en un primer momento e incluye tareas como la lectura de pruebas, edición y segunda comprobación del texto traducido) y
 - V. la monitorización del proyecto, sobre todo en lo que respecta al progreso real en comparación con los planes y los costes del proyecto.
 - b. **Servicio** en todos los niveles de la operación, lo cual estimula la responsabilidad individual de todos los participantes.
4. Incluye:
 - a. **Refinamiento:** identificar lo que se ha de medir, evidenciar la necesidad del cambio y mostrar cómo los cambios mejorarían la organización; esta actividad suele estar relacionada con la evaluación de la calidad; sirve de *feedback*.
 - b. **Autorreflexión:** fijarse en las acciones de uno mismo y evaluar si son apropiadas o no y si necesitan o no ser mejoradas.
5. Incluye:
 - a. **Innovación:** estar atento a los continuos cambios que se producen en el mundo para mantener la consistencia en los servicios y productos, de manera que se pueda seguir siendo competitivo en el mercado; no es normal que lleve a reorganizaciones totales de las empresas.
 - b. **Adopción** de los cambios, siempre que estos sean prácticos y justificables a largo plazo.

Con este modelo se lograría preservar el objetivo general de la actividad profesional de la empresa (Thomson & Thomson 2004:282), definido aquí de manera tal vez más modesta que en otras aportaciones, pues no busca la excelencia, sino el mínimo aceptable, así como un equilibrio entre calidad, costes y satisfacción para todas las partes involucradas.

Gummerus & Paro (2001:133) se ocupan de las variables que repercuten en la calidad del servicio de traducción:

- ❖ Contratación de traductores (cualificaciones, selección y pruebas).
- ❖ Métodos y duración de la formación en la empresa.
- ❖ Formación continua.
- ❖ Revisión y edición de traducciones.
- ❖ Condiciones laborales generales (paga, herramientas, horarios, estatus profesional, etc.).
- ❖ Organización y gestión.

Destacan asimismo (Gummerus & Paro 2001:142) el papel fundamental de los revisores. Para Vollmar (2001:24) el proceso de revisión es también muy importante, y se ejecuta en dos fases:

1. Inmediatamente después de recibir la traducción, el jefe de proyecto organiza un control de calidad formal. El revisor que se encarga de esto no conoce el texto ni la lengua originales. Comprueba que la entrega esté completa (por ejemplo, si se han traducido los encabezamientos y pies de página) y con el formato correcto (por ejemplo, si se ha respetado el diseño original). Además, se anotan comentarios sobre, *inter alia*, si la agencia contratada ha realizado la entrega a tiempo o si se han respetado las instrucciones especiales. La agencia de traducción recibe, para cada categoría, una calificación de bien, regular o mal.
2. Si la traducción pasa la primera fase, un revisor cualificado ejecuta el control de calidad lingüístico propiamente dicho. El revisor puede pertenecer a la plantilla de la empresa o ser contratado para la ocasión en el país de la lengua meta.

La situación actual de la calidad en el entorno de la empresa no está exenta de críticas. Darwish (2004:2-5) denuncia que los evaluadores no han recibido una formación específica en esta actividad porque, sencillamente, no existe este tipo de formación. La mayoría de las veces, sostiene Darwish, la evaluación es obra de un traductor en plantilla o, *peor aún*, un supuesto bilingüe que ni siquiera es experto en traducción. La única garantía que exigen las empresas parece ser la acreditación, aunque no exista una específica para editores, revisores y aseguradores de la calidad de la traducción, como denuncia Darwish (2004:6), y en ocasiones se pase por alto (en aras del ahorro de costes) temiendo que los profesionales mejor cualificados aspiren a una mayor remuneración. Otra práctica ridícula, a ojos de Darwish, se basa en asignar revisiones y evaluaciones por razones sexistas como, por ejemplo, textos sobre embarazos a mujeres o de automoción a hombres. Kamal (2005:2-3) resume otras críticas generales, basadas en el desconocimiento de los diferentes actores de la traducción:

- ❖ Algunos traductores tienen una idea bastante limitada de lo que es una traducción de calidad.
- ❖ Muchos de los que contratan a los traductores comparten dicha idea.
- ❖ La mayoría de los clientes que contratan servicios de traducción no conocen lo suficiente la profesión e ignoran que su papel, aunque pequeño, es vital para asegurar la calidad de los textos.

No todos los problemas provienen de la empresa: una de las dificultades más habituales con las que tienen que lidiar los jefes de proyecto y los traductores autónomos es la calidad deficiente de algunos originales (Bass 2006:73). No es raro encontrar documentos con un uso inconsistente de la terminología, oraciones ambiguas o incompletas, información errónea y mala puntuación y ortografía. Además, a veces se facilita la información en archivos con errores en la unificación de estilos, la auto-corrección o, incluso, con comentarios sin eliminar. Tarea de los profesionales es enmendar también esos errores antes de abordar su traducción, pues los clientes no se caracterizan precisamente por su misericordia cuando reciben las traducciones.

3.1.3. EL ENTORNO ACADÉMICO (CRÍTICA LITERARIA)

En la crítica literaria de traducciones, el objeto de evaluación es el texto completo y lo más común es evaluar la práctica profesional puntual a modo de análisis y comentario de obras literarias traducidas. La mayoría de autores denuncian que se le confiere escasa importancia pero también que se suele llevar a cabo con una notoria falta de rigor. Martínez & Hurtado (2001:273), por ejemplo, se quejan de que la crítica de la traducción apenas existe y que, cuando la hay, se da de manera subjetiva y poco disciplinada, pero lo cierto es que estas críticas no parecen distinguirla demasiado de los demás tipos de evaluación. Cury (2004:125-126) comenta en un caso puntual (*El color púrpura*) el trato recibido por la traducción en Brasil: los someros análisis de los críticos literarios no parecen tener en cuenta que el texto es una traducción y que las decisiones lingüísticas tomadas por las traductoras (como el uso de ciertos dialectos) pueden estar motivadas por el original.

Centrándose en el estudio de una revista literaria en particular, pero extrapolando esta situación a la mayoría de revistas de este tipo publicadas en España, Fernández (2005:36-37) se queja de que no es habitual que las reseñas de libros traducidos incluyan comentarios sobre la traducción en sí, y sugiere que este aspecto parece depender más bien de los propios autores. Partiendo de un análisis de las reseñas literarias que aparecen en los diarios, Fawcett (2000:295-306) repasa de manera

exhaustiva los problemas de la crítica de la traducción literaria. Comienza por llamar la atención sobre el poco espacio que reservan los periódicos de calidad a la crítica de la traducción literaria, aunque no aclara el orden de prioridades que deberían seguir para adjudicarles más espacio y cabe preguntarse si, de contar con libertad de extensión, las críticas serían más completas y justas. En la mayoría de las críticas publicadas, Fawcett encuentra los siguientes rasgos:

- ❖ Prefieren la traducción transparente (y, de igual manera, rechazan la traducción demasiado orientada al original u «opaca» al proceso de lectura).
- ❖ Prescinden de pruebas o análisis para justificar la crítica.
- ❖ Obvian el principio de autoridad en que se basa la crítica.
- ❖ Actúan sin contrastar su opinión con información básica para el entorno académico.
- ❖ Evitan dar la oportunidad al lector de leer el original, de manera que aquellos que estén capacitados puedan juzgar por sí mismos.
- ❖ Presentan con sinceridad las críticas negativas.

También denuncia la falta de criterios universales en la crítica de la traducción literaria o, todavía peor, que no existen criterios de calidad generales sobre traducción. Esto es especialmente grave, según Fawcett, pues la reputación de los autores más allá de sus fronteras depende, de manera crucial, de la calidad de las traducciones. Concluye Fawcett que, sin perder de vista los rigores del mundo laboral, sería preciso hacer un esfuerzo por realizar críticas más completas, mejor justificadas y menos arbitrarias.

Vanderschelden (2000:271-272) coincide con Fawcett en que faltan criterios de calidad y en que las críticas se basan meramente en aspectos formales y convencionales y no informan a los lectores de los estándares de traducción (2000:288). También acusa a los revisores (o críticos) de no leerse el original antes de redactar la reseña (2000:284), lo que les impide conocer si las características literarias, estilísticas y formales que llaman su atención en la traducción se hallan también en el original. En consecuencia, suelen tratar las traducciones como originales (2000:290): a menudo ignoran a los traductores y sus opiniones son poco fiables pues se asientan sobre nociones como *exotismo cultural e intraducibilidad*, así como en criterios vagos o mal definidos que, en la mayoría de los casos, tienen que ver sólo con el usuario final (legibilidad, respecto a las normas lingüísticas del lenguaje meta, accesibilidad, precisión o equivalencia). Brajerska-Mazur (2005:16) afirma que es necesario comparar original y traducción y Kreiner (2005:278) se pregunta si es posible realizar una crítica seria de una traducción literaria sin leer el original. Reconoce Kreiner (2005:287), asimismo, la dificultad de este tipo de

evaluación y propone algunas herramientas que, a su juicio, pueden resultar útiles para la crítica de la traducción literaria, a saber: diccionarios, obras críticas sobre el texto original, información adicional sobre el autor, la época, el contexto y el propio traductor.

Es evidente que, en el entorno de la crítica literaria, la evaluación de traducciones presenta una situación al menos tan turbia como en los demás campos. Y eso, sin hablar de estudios descriptivos como el de Munday (1998:15), que pretenden basar la comparación de obras literarias originales y traducciones en aspectos tan concretos —subjetivos y arduos de localizar— como los giros (*shifts*), los patrones de transitividad, el desarrollo de los personajes o la relación entre el escritor y su lector; la ardua crítica de la traducción literaria de Rodríguez (2004:50), que parte del análisis del texto meta y sigue con una comparación con el original, basada en giros tales como las expansiones, reducciones, modulaciones y trasposiciones; o como el análisis de traducciones realizado por Vasconcellos (2004:83) quien, siguiendo la metodología de Halliday, resulta más bien un estudio lingüístico-contrastivo en el que no se entra a valorar ningún aspecto. Para cerrar, cabe ofrecer un atisbo a las perspectivas de Delisle al respecto de la traducción literaria y su calidad. Según Delisle (2001:211), si el escritor vierte su experiencia en el texto que escribe, el traductor ha de hacer eso mismo. Además, la historia influye en la traducción, de manera que hay traducciones que llevan bien el paso del tiempo (las *traducciones-obras*) y otras que no, porque se ajustan solamente al sentido. Las primeras son las que saben explotar hábilmente el talento del recreador (el traductor creativo). Concluye citando la Biblia como texto que se puede traducir de mil maneras.

3.2. MODELOS

Según Brunette *et al.* (2005:29) la búsqueda de un modelo para medir la calidad de la traducción es tan antigua como la práctica misma de la traducción. Viola (1996:223) opina que los esfuerzos por construir modelos de evaluación valen la pena no solo para los evaluadores de traducciones sino también —o, tal vez, sobre todo— para los propios traductores. Para Malmkjaer (1997:72) toda evaluación de traducciones debe tener en cuenta el plano lingüístico. Hönig (1997b:88) está de acuerdo con Malmkjaer, pero afirma también que el resultado de la comparación lingüística no es aplicable a todos los *escenarios* (entornos) de evaluación. Desde esta perspectiva lingüística, y sus respectivas críticas, se inicia la discusión que se resume a continuación.

House (2001a:156) sostiene que los criterios de calidad deben ser claros, explícitos y estar fundamentados en la teoría. Según House, emitir un juicio de valor es fácil; lo complicado es comprender la evaluación y saber explicarla. Sostiene, además, que sólo sabemos si una traducción es buena o no cuando podemos explicar las razones de tal juicio sobre la base de unos conocimientos teóricos⁷. Hoy se acepta que la traducción es una actividad compleja en la que confluyen varios aspectos, pero procurar que la traducción *equivalga* de algún modo al original es todavía hoy para muchos traductólogos la esencia de la traducción. Adab (2002:136) encuentra en Nida (1969) el inicio de las aproximaciones equivalencistas, pues su concepto de *equivalencia dinámica*, acuñado en sus estudios bíblicos, invocaba ya la necesidad del éxito comunicativo.

Halliday (2001:16) subraya la importancia de la equivalencia y afirma que no se puede considerar traducción ningún texto que, con vocación de serlo, no consigue ser equivalente a su respectivo original. Admite varios niveles o estratos de equivalencia y asegura que esta es tanto más primordial cuanto más alto sea el nivel en que se establezca (Halliday 2001:17). En cuanto a los estratos, antepone el nivel semántico al lexico-gramatical, y el nivel contextual a todos los demás (Halliday 2001:15). No obstante, acepta que los niveles de equivalencia y su repercusión sobre la evaluación de la calidad son relativos, pues pueden variar dependiendo del encargo.

Gerzymisch-Arbogast (2001:229) presenta dos niveles de equivalencia: en el nivel de sistema y en el nivel de texto. Según Gerzymisch-Arbogast, se pueden describir las características de un texto origen atendiendo a distintos enfoques, desde los ítems a los patrones de relación o estructurales, pasando por los patrones holísticos o funcionales. Con estos niveles, Gerzymisch-Arbogast (2001:228) pretende resolver la controversia tradicional en torno a si el concepto clásico de equivalencia sirve o no para explicar el proceso de la traducción.

El modelo de evaluación de la calidad de House (1997) se basa en la *equivalencia funcional*. La función del texto es, para House, la aplicación o uso que tiene el texto en el contexto de una situación. La función consta de un elemento ideacional y de un elemento interpersonal; y consiste en la aplicación del texto en una situación determinada, es más, texto y contexto forman parte de un mismo todo (House 2001a:136). Para House (2001a), un texto *adecuado* es aquel equivalente desde el punto de vista no sólo de la semántica, sino también de la *pragmática*. La evaluación consiste en la relación de los fallos de equivalencia en las dimensiones individuales (errores encubiertos) y el número y tipo de errores patentes,

además de una correspondencia resultante de los dos componentes funcionales. El de House parece un modelo más aplicable a la práctica académica que a la profesional, donde no hay tiempo para calificar errores. Por otra parte, parece dejar de lado los aspectos positivos de la evaluación. En otro de sus trabajos, House (2001b:244-247) explica su modelo de evaluación, que ha ido modificando y mejorando durante más de veinte años, y cuyos rasgos esenciales se describen a continuación:

- ❖ Está basado en la teoría sistémica-funcional de Halliday (1989), la escuela de las ideas de Praga, la pragmática, el análisis del discurso, la lingüística de corpus, *inter alia*.
- ❖ Original y traducción se comparan en tres niveles: lenguaje/texto, registro (*campo*: actividad social, tema; *modo*: canal y participación de los sujetos; y *tenor*: naturaleza de los sujetos) y género (tipo de texto). El registro captura la relación entre texto y microcontexto, mientras que el género trata de la relación entre texto y macrocontexto.
- ❖ Se pretende esencialmente una equivalencia pragmática o funcional. La traducción se ve como una recontextualización de un texto en la lengua meta. Se distingue entre las traducciones encubiertas (la función es la misma en los dos textos, el texto traducido pasa por original en la lengua meta) y las traducciones patentes (la función no tiene por qué ser la misma, es un texto vinculado a la cultura origen). Cada tipo de traducción exige un sistema de evaluación (en la traducción patente no se puede comprobar la equivalencia funcional).
- ❖ Ocupa un lugar privilegiado el concepto de *filtro cultural*, necesario para las traducciones encubiertas. Este filtro ha de basarse en estudios culturales contrastivos y aplicarse solamente en casos necesarios; cuando se aplica indebidamente en una traducción encubierta, constituye un grave error que convierte la traducción en una adaptación encubierta (*covert version*).
- ❖ El hecho de que el inglés se esté convirtiendo en una lengua franca es el causante de que, muchas veces, no se pase el filtro cultural en las traducciones encubiertas y cada vez existan más universales (o neutrales).
- ❖ Existen diversas maneras de evaluar, desde la que hace uso de textos paralelos a la que utiliza corpus, pasando por la que compara distintas versiones en otras tantas lenguas. No debe confundirse ni ponerse al mismo nivel la descripción lingüística y la evaluación social, ya que —según House— ha de primar siempre la parte lingüística.

Rothe-Neves (2002:114) considera el modelo de House el ejemplo más representativo de lo que denomina *enfoque científico*. Según este enfoque, la calidad de la traducción vendría dada por el grado de similitud entre el texto original y el texto traducido. De todos modos, el propio Rothe-Neves (2002:116) opina que cuanto más detallados son los sistemas, tanto más difícil resulta lograr la fiabilidad intersubjetiva y que, además, la mayoría de estos sistemas se basan en la interpretación del propio investigador. No obstante su indudable impacto, las críticas al

concepto de equivalencia dinámica fueron arreciando a partir de los años ochenta (Miao 2000:199). Quizás por ello, Nida experimentó una evolución y viró hacia una preocupación más explícita de la función en traducción, que tuviera más en cuenta aspectos formales, textuales y, sobre todo, la respuesta en el receptor (Miao 2000:197). No fue una evolución aislada: Schäffner (1997:2) afirma que casi ninguno de los seguidores del modelo lingüístico a finales del siglo XX aplicaba, al menos en Europa, la metodología tradicional de los años 60.

La diferencia entre *fidelidad* y *adaptación* fue uno de los puntos de partida que movieron a Nord (1991:164) a profundizar en la evaluación desde una perspectiva funcionalista. En su opinión, la fidelidad consiste en la relación directa entre texto original y texto meta, por la que se conservan rasgos estilísticos, lingüísticos y factuales. La adaptación supone anteponer el carácter funcional, definido por el objetivo exigido de acuerdo a las necesidades del usuario del texto, y aloja en su seno normas idiomáticas, estilísticas, literarias y textuales de la cultura meta. ¿Cómo evaluar la evaluación desde el punto de vista funcionalista?, se pregunta retóricamente la propia Nord, para responderse que sobre la base del *escopo* (Nord 1991:9). La crítica de la traducción debe contrastar dos textos completos en sus respectivas situaciones, no enfocar elementos aislados y propone a tal fin un modelo de análisis textual con factores extra e intratextuales.

Nord (1991:164) afirma que la evaluación está ligada al texto, el contexto y la función, en lo que concuerda Adab (2002:136), quien considera buena la traducción si el destinatario puede utilizarla según el objetivo establecido de antemano. El sistema que propone Adab (2002:148) para evaluar la función de la traducción conlleva medir el impacto potencial del texto traducido, teniendo en cuenta aspectos de transferencia intercultural. Para ello, es preciso (2002:153) usar reglas que faciliten la identificación de errores —es decir, la desviación con respecto a dichas reglas— en relación con el usuario final. Esto es, Adab (2002:139) contempla el texto, su función y efectos, en relación con el modelo de acción prescrito y las expectativas del destinatario.

Las necesidades y probables respuestas del destinatario interesan también a Chesterman (1997:123), quien distingue dos tipos de principios de evaluación: 1) *retrospectivos*, que se centran en la relación entre el texto original y el texto meta, y el grado de preservación de los rasgos del texto original y de conformidad con las normas del texto meta; y 2) *laterales*, que tienen que ver con la similitud del texto meta con otros textos paralelos y reales de la misma lengua. Por otra parte, Fernández

(2005:31) recoge una de las críticas clásicas que han recibido los modelos basados en la equivalencia, con respecto a aquellos basados en la función. Para Fernández, los modelos con una orientación más lingüística se basan en unos parámetros bastante reductores del fenómeno de traducir y casi exclusivamente en el análisis del producto; en cambio, los modelos con una orientación funcionalista consideran la traducción y la evaluación desde una perspectiva más amplia y manejan parámetros más flexibles. Schäffner (VVAA 1997:39) cree también que la adopción de una perspectiva funcionalista supone la aplicación de unos parámetros diferentes.

Como se puede comprobar, muchas aportaciones teóricas que sustentan la evaluación en traducción suelen ubicarse en una escala entre dos polos. Uno lo ocupa la comparación de original y traducción; el otro, la adecuación entre la traducción y el nuevo contexto comunicativo en que se va a usar. De hecho, Lauscher (2000:151-156) solo distingue modelos basados en la equivalencia y modelos funcionales y House (2001a:131) parece justificar esta polaridad cuando afirma:

Functionalistic approaches are solely concerned with the relationships between features of texts and the human agents concerned with them. But translation is by its very nature characterised by a double-bind relationship, i.e., any translation is simultaneously bound to its source text and to the presuppositions and the conditions governing its reception in the new target linguistic and cultural environment.

Dentro de los modelos primeros, Lauscher (2000) incluye las contribuciones de Reiß (equivalencia óptima, macro- y micronivel), House (función, género y registro) y Van der Broeck (traducción adecuada y traducción literaria). Entre los modelos funcionales destaca el modelo de traducción literaria de Ammann (escenas y marcos, audiencia del texto meta) y el modelo de D'Hulst (textos específicos con una función dada, acto de texto, estructura y coherencia). House (2001b:243-247) añade los modelos basados en la intuición y así establece las siguientes corrientes:

- a) **Mentalistas:** incluye la evaluación subjetiva e intuitiva, así como una neo-hermenéutica cuyo máximo exponente en los últimos años, según House, es Bühler.
- b) Basados en la respuesta (función):
- Conductistas:** sistemas de evaluación que pretenden ser más científicos y cuya máxima figura sería Nida y su concepto de equivalencia de respuesta. La propia House (2001a:129) critica estos sistemas por no ser capaces de evaluar la informatividad, la inteligibilidad y, precisamente, la equivalencia de respuesta.
 - Funcionalistas:** a quienes se deben conceptos como el de escopo (objetivo) de traducción y el de oferta de información, y entre los que destaca a Katherine Reiß y Hans J. Vermeer.
- c) Basados en el texto y el discurso (equivalencia):
- Modelos descriptivos orientados a la literatura:** como los que representa la figura de Toury, en los que se evalúa la función dentro de la cultura de llegada. De estos modelos, House (2001a:130) critica su incapacidad para evaluar cuestiones puntuales de la traducción.
 - Postmodernistas y desconstruccionistas:** sistemas en cuyo seno han surgido ideas como la de la visibilidad del traductor (Venuti) o corrientes como las poscolonialistas y feministas.
 - Orientados a la lingüística:** entre los que House cita a la Escuela de Leipzig (y a otros autores como Hatim & Mason, Bell, Baker, Doherty, Fawcett o Gerzymisch-Arbogast y Mudersbach); se caracterizan por tomar y aplicar ideas procedentes de otras ciencias como la sociolingüística, estilística, pragmática o análisis del discurso.

El Cuadro 7 combina las tipologías de Lauscher (2000) y House (2001b) y en él hay que destacar que Reiß figura entre los modelos funcionales de House y los equivalencistas de Lauscher.

MODELOS	LAUSCHER	HOUSE
Equivalencistas	Reiß House Van der Broeck	Toury Venuti Bell Baker Doherty Fawcett Gerzymisch-Arbogast & Mudersbach Hatim & Mason
	Ammann D'Hulst	Nida Reiß & Vermeer

Cuadro 7. Modelos equivalencistas y funcionales en Lauscher y House

Posiblemente, ello se debe a la propia evolución de la autora, quien pasó de mantener posturas equivalencistas (aunque basadas en enfoques textuales) a contribuir al auge del funcionalismo (desde enfoques

comunicativos). La evolución de Reiß —y de la propia House— no es excepción; en realidad, nunca ha habido un sistema exclusivamente informado por posturas equivalencistas o funcionales.

Para fundamentar la evaluación de traducciones, habría que buscar un equilibrio entre consideraciones socioculturales o comunicativas y ligada, a su vez, a requerimientos lingüísticos y textuales. Así lo proponen, entre otros, Larose (1987) y Shuttleworth (1997:81).

Shuttleworth (1997:80) aborda los problemas potenciales al aplicar meramente las perspectivas funcionalistas al entorno educativo. Considera, en principio, que ello conlleva utilizar criterios de evaluación distintos para cada encargo de traducción pues eso es lo que los estudiantes se encontrarán una vez insertos en el mercado laboral. Para Shuttleworth, habría que tener cuidado con prácticas como adoptar el rol de un cliente sin muchos conocimientos pero decidido a entrometerse en la traducción porque, aunque el mercado no carece de estos perfiles, esto, en un estadio inicial de la formación, podría confundir gravemente a los estudiantes. Propone combinar los criterios funcionalistas con otros que denomina *diagnósticos* y que propician soluciones flexibles e imaginativas a los problemas de traducción. Larose (1987:288) avanza un modelo de análisis integrador que considera parámetros *textuales* (microestructura y macroestructura/metaestructura) y *peritextuales* (objetivos del autor y traductor, contenido informativo, composición material y trasfondo cultural). La evaluación de una traducción se lleva a cabo de acuerdo con estos parámetros, que están ordenados en niveles que se solapan (fonológico/grafológico, morfológico, léxico y sintáctico). Por último, ha de hallarse la adecuación entre objetivos y la equivalencia textual. Para esta evaluación, años después, Larose (1998:11) propone utilizar alguno de los siguientes métodos:

- ❖ Preguntar a expertos de reconocida competencia.
- ❖ Comparar las traducciones con otra versión de reconocida excelencia con la ayuda de análisis estadísticos.
- ❖ Hacer preguntas sobre el original a personas que solo hayan leído la traducción.

Otro método de evaluación de la traducción basado en el análisis del discurso es el propugnado por Bensoussan & Rosenhouse (1994). Al igual que Larose (1987), sugieren que la evaluación no se centre solo en el estudio del nivel lingüístico, sino que contemple también los niveles textuales más altos. Remite, como puede apreciarse, a una época en que la lingüística «general» aún no había admitido la lingüística del texto como parte de su estudio: hoy se considera un nivel de aproximación adicional

entre los demás. La evaluación se basa, según Hatim & Mason (1997:179), en un modelo de procesamiento del discurso fundamentado en una visión amplia de la lingüística del texto y que incorpora, entre otros, elementos de la estilística, la retórica, la exégesis y el análisis del discurso. Como Nord, pretenden restar importancia al nivel lingüístico para centrar la evaluación en niveles pragmáticos y culturales.

Anderman (VVAA 1997:41) cree que no es fácil aplicar el enfoque funcionalista a determinadas formas de traducción literaria. En cambio, Snell-Hornby (1995:43), centrándose también en la traducción literaria, busca un método de evaluación menos prescriptivo, más descriptivo, que considere el detalle del micronivel textual desde la perspectiva más amplia del macronivel, y que tenga en cuenta la fase de producción del texto de llegada, y las posibles discrepancias entre el traductor-lector y el lector destinatario, esto es, consideraciones funcionalistas. También considera que la evaluación puede basarse en los postulados de la teoría del polisistema. Para Low (2002:33) conocer la respuesta del lector es imprescindible para evaluar la calidad de ciertos tipos de traducción literaria, en especial la poesía surrealista.

En su estudio sobre la evaluación en el mundo académico, Adab (2000) propone distinguir entre los términos de «exploración» (*exploration*) y «explicación» (*explanation*). Adab prefiere el término «exploración», porque es fundamental que su acercamiento sea más productivo y constructivo que los tradicionales, que describe como « [...] *traditional approaches, which are often explanatory, tutor-oriented, prescriptive and word-bound*» (Adab 2000:218).

Feinauer & Luttig (2005:129) comparan en su estudio la recepción de dos traducciones de un mismo original (sobre salud) por los destinatarios: uno traducido según la perspectiva lingüística y el otro adaptado para la población de llegada (pacientes en hospitales de Sudáfrica). Los autores llaman la atención sobre el hecho de que el texto traducido desde una perspectiva funcionalista apenas mejoró la comprensión de los pacientes, por lo que sugieren que, en ocasiones, no basta con adoptar una de las dos perspectivas sino que hay que considerar también las diferencias culturales y educativas de una manera más amplia.

Por otra parte, estos modelos parecen, en general, alejados de la realidad de la profesión⁸. Hajmohammadi (2005:221) recuerda que las agencias profesionales deben ser rentables y, desde esa perspectiva sobre la evaluación, critica el acercamiento tipológico textual de Reiß (que, al implicar el cotejo del original, no es práctico ni económico), la noción de *escopo* de Vermeer (que no responde a la mayoría de los problemas del

campo), el modelo pragmático-funcional de House (que exige un análisis del perfil del texto que no es factible en el mercado) y, por último, la lista de objetivos de Campbell & Hale (2003:207) que necesita, a su juicio, ciertas modificaciones. En resumen (Hajmohammadi 2005:215-216): «*The academic frameworks of translation assessment have little regard for the financial aspect that is the driving force behind the practices of translation in the market*».

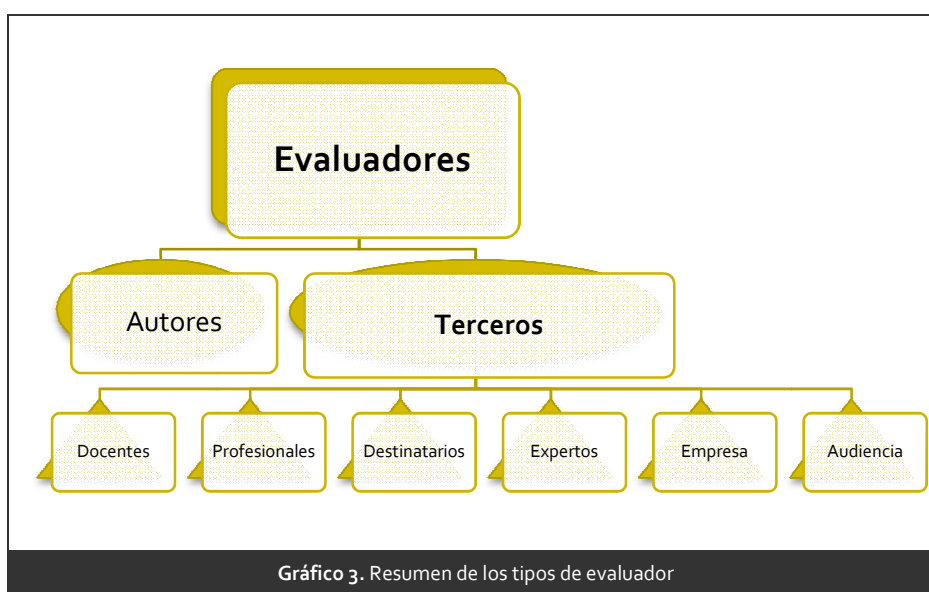
Bass (2006:71) incide también en la presión de tiempo y el dinero como obstáculos para conseguir la calidad en el mundo real, tanto en empresas como en autónomos. Las empresas concienciadas con la calidad luchan por conseguir los servicios de los traductores mejor cualificados (que habitualmente trabajan como autónomos, porque ganan más dinero) para lo cual tienen que pagar un alto precio. Unos y otros modelos parecen, en conclusión, más teóricos que prácticos, más cercanos a la especulación, cuando no a la divagación, que a la búsqueda de soluciones aplicables a la vida laboral o el entorno académico. De todos modos, cabe preguntarse, con Kurz (2001:405), si en el competitivo mundo empresarial es posible siempre una evaluación de traducciones exhaustiva y con garantías, y si se evalúa de igual modo cuando hay dinero de por medio.

3.3. SUJETOS

Los evaluadores pueden ayudarse (y de hecho lo hacen) de plantillas, corpus y otros instrumentos de evaluación. Se puede establecer un paralelismo entre la ayuda prestada por la máquina o el recurso con la que ofrecen al traductor los diccionarios o las memorias automáticas de traducción: Al final siempre existe una mente humana, encargada de coordinar, valorar, enjuiciar o corregir. Del mismo modo en que todavía no es posible confiar plenamente en los programas de traducción automática, aún no se ha creado un método de evaluación mecánico. La evaluación es una actividad subjetiva y, en consecuencia, solo pueden realizarla personas, hasta que la inteligencia artificial consiga que una máquina *piense y sienta su identidad*.

Distintuir tipos de sujetos, tanto evaluadores como evaluados, es una forma de explicar también los contextos en que se da la evaluación, las circunstancias que rodean a cada uno de dichos contextos y también la forma en que se realiza la evaluación en cada caso. Hajmohammadi (2005:219-220), por ejemplo, cita a varios sujetos susceptibles de convertirse en evaluadores de la traducción en el entorno profesional: los mismos traductores, otros traductores que no han participado en el

proyecto y los suscriptores de su agencia de noticias. Este último rol se corresponde con los destinatarios o clientes en otro tipo de empresas. Hansen (2007:120) se pregunta quiénes deben evaluar las traducciones: ¿los profesionales, los colegas, los estudiantes, hablantes de la lengua meta o representantes de entre los destinatarios? También se pregunta si es preciso tener en cuenta la experiencia y la orientación teórica de los evaluadores.



3.3.1. AUTOEVALUACIÓN: LA CONCIENCIA CRÍTICA DEL TRADUCTOR

En la autoevaluación coinciden el sujeto evaluador y el sujeto evaluado aunque, por extensión, se entiende también como tal la evaluación de un producto realizada por quien lo ha creado. Atañe, pues, a la conciencia crítica del traductor sobre su capacidad profesional o sobre el trabajo que para un determinado encargo debe presentar. Normalmente, cuando un traductor (o estudiante de traducción) se evalúa a sí mismo es como parte de un proceso de aprendizaje, mientras que cuando evalúa el producto es como forma de control. Este control no sólo está presente al término de la traducción sino que también se produce durante el proceso mismo, cuando el sujeto sopesa la conveniencia de una solución recién aportada antes de finalizar el primer borrador.

Desde una perspectiva pedagógica, Lee-Jahnke (2001:260) subraya que los estudiantes de traducción han de ser sensibles a la evaluación, lo cual sólo se consigue haciéndolos conscientes de sus propios errores. Así, el objetivo no es tan solo determinar la calidad, sino también una manera de que los alumnos comprendan mejor qué y cómo se evalúa. Para mejorar el proceso de traducción y ayudar al profesor, según Lee-Jahnke (2001:262), los estudiantes deben anotar sus fuentes documentales y las dificultades que van encontrando en la tarea. Luego han de crear una especie de estructura jerárquica de estas dificultades, culminando el trabajo con un cuestionario que les entrega el profesor. Lee-Jahnke no se limita a dejar constancia del valor de la autoevaluación, sino que presenta también una estrategia para desarrollar la conciencia crítica del estudiante de traducción. Anderman & Rogers (1997:58), relacionan que los estudiantes devengan conscientes de los errores con que aprendan a justificar sus propias decisiones de traducción. Para Kelly (2005:143), los mayores beneficiarios de la autoevaluación son los estudiantes que se conviertan en profesionales autónomos. Haiyan (2006) afirma que la autoevaluación, junto con la evaluación del trabajo de otros compañeros, es una manera óptima para estimular la aparición de una conciencia crítica y una *competencia de evaluación*. Haciendo uso de esta herramienta, los estudiantes empiezan a reflexionar de manera objetiva sobre la calidad de sus traducciones.

Por otro lado, Lorenzo (2004:165) cree también que el análisis de las traducciones propias posee un alto valor pedagógico aunque, para estimular la distancia crítica que, según Lorenzo, parece favorecer la revisión como actividad autónoma, es conveniente posponer la fase de revisión de la de traducción. En todo caso, para la traducción se puede afirmar lo mismo que dice Choi (2006:277) para la interpretación: «*Despite the significance of self-evaluation displayed in previous studies, little study has been carried out to validate the hypothesis that self-evaluation can possibly lead to actual improvements in the student's learning process and performance in the area of interpretation*». Choi (2006:280) propone un modelo de autoevaluación para estudiantes de interpretación compuesto de los siguientes cinco pasos:

1. El estudiante se autoevalúa y el profesor le ofrece una corrección (*feedback*).
2. Profesor y alumno hallan problemas y el profesor traza el perfil del alumno.
3. Profesor y alumno establecen un orden de prioridad de los problemas.
4. El estudiante practica incidiendo en los aspectos problemáticos comentados.
5. El estudiante vuelve a evaluarse mientras que el profesor continúa con la monitorización.

La enseñanza de segundas lenguas no es ajena a los beneficios de la autoevaluación, que permite a los estudiantes monitorizar su aprendizaje y lo supedita a sus necesidades personales (Harris 1997:12). Según Harris (1997:14) si la autoevaluación es continua, los estudiantes se conciencian de su propio aprendizaje, dejando de verlo como una prueba de obstáculos diseñada por el profesor. No obstante, es el docente quien se encarga de establecer los criterios según los cuales se autoevalúan los estudiantes (Harris 1997:16). Kelly (2005:143) opina que para los estudiantes resulta más fácil autoevaluarse si el profesor les facilita unas pautas o pequeños cuestionarios. En todo caso, Harris (1997:17) recomienda el uso de la autoevaluación como complemento de la evaluación del docente, sobre todo en situaciones en las que haya demasiados estudiantes y sea prácticamente imposible monitorizar de continuo el progreso individual.

La autoevaluación se da también en el aprendizaje a distancia o por ordenador (*e-learning*). De hecho, el *e-learning* puede servir también para fomentar la autoevaluación o, al menos, la conciencia crítica del traductor, su impulso para trabajar solo, sin la ayuda del profesor; lo cual se corresponde con uno de los fundamentos del constructivismo (Massey 2005:631). Tareas colaborativas, auténticas, situadas y funcionales forman parte integral de una enseñanza basada en la mejora del proceso, en un aprendizaje constructivo de la traducción. No ha de extrañar la importancia que está tomando esta forma de aprendizaje y, sobre todo, su aplicación a la traducción, donde las herramientas y recursos informáticos o en línea están a la orden del día.

La conciencia crítica del traductor comienza a ser objeto de estudio por parte de determinados investigadores y escuelas aunque no ha gozado, hasta la fecha, de demasiada atención —pese al atractivo del tema. Un ejemplo es el de Hansen (1999), quien combina retrospección y Translog para su estudio de la capacidad crítica del traductor ante su propia traducción. Sin duda es esta una perspectiva sugerente y novedosa que ilustra el interés creciente del tema en cuestión. Otros posibles objetivos de investigación pueden tratar de dibujar la imagen diferente que tiene sobre la calidad de una traducción el creador de la misma y un sujeto evaluador ajeno a la producción del texto en la lengua de destino. O entre un evaluador que mantiene una relación personal con el productor del texto evaluado y otro que no lo conoce. Las innumerables combinaciones de sujetos y roles propician infinitas posibilidades de investigación. Otra vertiente de la autoevaluación la relaciona íntimamente con la ética profesional. Garzone (2002:118) hace responsables de la calidad a los traductores o intérpretes, pues son sus últimos garantes.

3.3.2. EVALUACIÓN POR TERCEROS

Lo más común es que traducción y evaluación la lleven a cabo personas diferentes. Es decir, un sujeto analiza el producto de otro sujeto para determinar bien la calidad del producto, bien la capacidad del productor. La traducción es una actividad que se desarrolla en contextos bastante heterogéneos, realizada por personas que no tienen en principio demasiado en común, sobre temas muy dispares y bajo encargos que jamás coinciden. A pesar de todo, del mismo modo que se puede tipificar a grandes rasgos los tipos de personas que efectúan traducciones, también quienes las evalúan se pueden agrupar en categorías. Rothe-Neves (2002:114) menciona a los profesores de idiomas y a los traductores profesionales entre las personas que suelen evaluar traducciones, pero hay más. A continuación se esboza un inventario de estos sujetos evaluadores.

LOS DOCENTES

El docente universitario evalúa normalmente la calidad de las traducciones de sus alumnos y no tanto su destreza directamente, pues no se suele atender al proceso de la traducción sino solamente al producto, aunque la evaluación del producto se suele asociar directamente con la capacidad de su artífice. Por otro lado, no todos los profesores universitarios parecen evaluar de la misma forma, como quiere comprobar la investigación empírica de este trabajo. Parece haber tantos criterios de evaluación como profesores de traducción (Li 2006:84). Para Munday (2001:30), desde el punto de vista académico, la evaluación de traducciones la realiza un escritor experto (como, por ejemplo, un valorador de un examen o un revisor) sobre el trabajo de uno menos experto (un candidato a examen o un traductor profesional en ciernes). No es raro el caso del profesor que compagina su actividad docente con trabajos profesionales, lo que es de gran ayuda para no perder de vista los rigores y cambios del mercado.

De los profesores se espera que juzguen el éxito relativo de sus estudiantes en relación ya con el resto de compañeros, ya con uno o varios criterios determinados. Suelen asumir, además, el rol de destinatarios de la traducción y en calidad de tales reaccionan al trabajo de los alumnos como los usuarios virtuales de los textos (Anderman & Rogers 1997:60); en consecuencia, sobre ellos recae la responsabilidad no sólo de encargar el texto sino también de juzgar el posible efecto que la traducción resultante tendría sobre los destinatarios de la traducción. En realidad, esta extrapolación personal que persiguen los profesores (una construcción intelectual no ajena a traductores y estudiantes) es lo suficientemente

ardua para que, en ocasiones, se termine exigiendo más que lo que demandarían los destinatarios potenciales y dejándose llevar por determinadas preferencias particulares contrastivas. La muestra está en que una traducción de calidad es, desde una perspectiva docente, la que carece de errores pero, desde una perspectiva profesional, es aquella cuyo total de errores está dentro de un límite de aceptabilidad (Muzii 2006:24). Es más, afirma también Muzii (2006:17), la falta de calidad en la empresa no tiene tanto que ver con los errores como con un desajuste en cuanto a supuestos y objetivos entre quienes demandan una traducción y quienes la ofrecen. Por otra parte, al docente se le exige que tenga en cuenta el potencial del estudiante para progresar, matiz educativo que en la empresa, simplemente, no existe (Anderman & Rogers 1997:58).

Lee-Jahnke (2001:264) distingue la evaluación escrita, la que se realiza típicamente sobre las traducciones (con notas abreviadas, por ejemplo) de la evaluación oral, que se ejecuta más típicamente en situaciones como la traducción a vista, en colaboración con los propios alumnos. Rosenmund (2001:304) aboga por que la responsabilidad de evaluar las traducciones no recaiga solamente sobre el profesor, sino que este pacte de antemano las condiciones y criterios de evaluación con los mismos alumnos, con el propósito, por una parte, de mermar el alcance subjetivo del evaluador y, por otra, de obtener una evaluación más constructiva y pedagógica. Gile (2001:389-90) propone que los propios estudiantes se encarguen de evaluar la actividad de sus compañeros (en este caso: interpretaciones). Para Gile, que los estudiantes indiquen los errores y omisiones de otros alumnos contribuye a desarrollar su conciencia crítica y a que pierdan el miedo al juicio, algo esencial en el clima de estrés que rodea al ejercicio de la interpretación. De esta práctica, Kelly (2005:142) destaca que los estudiantes puedan asumir mejor las críticas provenientes de sus compañeros que las emitidas por el propio docente. Peng (2006:6) coincide en que la evaluación constructiva por parte de los compañeros resulta de gran utilidad para los estudiantes pues, por definición, están en el mismo bote y comparten ansiedades similares. Está por ver si esta evaluación vale tanto para la evaluación sumativa como para la pedagógica. Quizás habría que mostrar cierta reticencia, en vista de la solidaridad recíproca manifiesta en la mayoría de los estudiantes. Tal vez por ello, Haiyan (2006) propone, que la evaluación a los compañeros se realice obviando la asignación de calificaciones numéricas, señalando aquellas áreas que no han quedado claras o sobre las que surgen

dudas. Una práctica probablemente menos controvertida es la que sugiere Muñoz (2005:93):

Hay recursos, como el análisis de traducciones publicadas, que son útiles pedagógicamente por sí mismos pero que además pueden propiciar el inicio de una reflexión que no es necesaria tan sólo para conferir profundidad a unos estudios universitarios, sino que es además imprescindible para desarrollar otros aspectos de la vida profesional y personal menos tangibles pero no menos importantes en una coyuntura social de grandes cambios, donde los países desarrollados comienzan a cuestionar pilares como el de la propiedad intelectual y las fronteras nacionales.

Otra característica de los profesores como evaluadores es su propósito de ayudar a los estudiantes a mejorar a corto y a largo plazo. Tienen en este sentido una doble función que en ocasiones es difícil de disociar: la de facilitar el aprendizaje y la de evaluar lo aprendido. Dicha doble función acarrea conflictos pues entraña indirectamente una autoevaluación de su labor docente (sobre el grado de exigencia, críticas tanto a los más como a los menos exigentes, comparaciones entre los resultados obtenidos por distintos profesores de la misma asignatura, etcétera). Esta circunstancia ha conducido en otros ámbitos a que los evaluadores finales sean personas distintas de las que impartieron los cursos, como en la enseñanza secundaria en el Reino Unido, y también a que en algunas asignaturas o programas de traducción o interpretación se incluyan evaluadores externos, como profesionales contratados o invitados, en el panel evaluador.

Los profesores son informantes habituales en investigaciones sobre la evaluación y la calidad de la traducción. Por ejemplo, Fox (1999:3) contó con seis evaluadores, de los cuales tres eran profesores de los alumnos evaluados y tres evaluadores independientes, pero también profesores.

LOS PROFESIONALES

En las agencias de traducción, no se suele disponer de varias traducciones del mismo original (Anderman & Rogers 1997:60). Es raro, además, que los evaluadores ofrezcan algún tipo de respuesta a los traductores que, de producirse, alude casi únicamente a asuntos pecuniarios. Las respuestas constructivas relativas a la calidad de la traducción, cuando las hay, suelen provenir de terceros como, por ejemplo, el jefe de proyecto.

En la empresa existen también varios tipos de evaluadores que, una vez más, dependen del encargo, las circunstancias de cada traducción o la empresa en cuestión. Por una parte, están los encargados de contratar

personal (para traductores en plantilla o autónomos) que elaboran pruebas especiales de acceso (a menudo, traducciones reales) y valoran los resultados de los candidatos. Los encargados de contratación de personal suelen ser trabajadores de la propia empresa, otros traductores, jefes de proyecto o coordinadores. Los criterios con que juzgan a los solicitantes de empleo varían en cada caso.

Por otra parte, está la evaluación o revisión del trabajo de los traductores autónomos de una empresa. Esta función suelen ser responsabilidad de los coordinadores y los traductores en plantilla, quienes analizan en detalle los textos de los autónomos. Para Chakhachiro (2005:226) los revisores pueden ser traductores profesionales, bilingües o, incluso, hablantes monolingües, dependiendo de los medios con los que cuente la organización. Entre sus funciones también se encuentra la formación de nuevos traductores, la administración y la gestión del proceso de traducción. Gummerus & Paro (2001:137) describen una empresa que considera al revisor un tipo de evaluador imprescindible quien, además de evaluar, se encarga de asistir a los autónomos tanto con consejos como con ayuda técnica y práctica (Gummerus & Paro 2001:142). El de revisor es un perfil profesional típico de la empresa de traducción. Brunette (2000:171) distingue entre pragmáticos y didácticos. Los primeros no tienen contacto con el traductor y su labor se centra en realizar cambios estilísticos basados en sus preferencias o intuición. La función de los revisores didácticos es diferente, pues tienen que explicar todas las modificaciones que introducen en la traducción e intentar convencer —o persuadir— a los traductores de que las correcciones mejoran la calidad del producto.

LOS DESTINATARIOS

Pinto (2001:297) afirma que el verdadero evaluador de la traducción es el lector, es decir, el que recibe el texto meta. Hete aquí, por tanto, un caso en el que un sujeto ajeno al proceso de producción se convierte en evaluador. Y no todos son iguales. Según Fernández (2005:30), «puede haber usuarios instruidos en determinadas comunidades lingüísticas y culturales donde la traducción forme parte de su realidad de una manera importante y ocupe la atención de estos usuarios en una mayor diversidad de situaciones». Concuerta Mailhac (VVAA 1997:48), quien considera que el volumen de traducciones de un país influye en la actitud de los lectores hacia las referencias culturales y, en consecuencia, hacia el concepto de calidad que estos exijan. Orfale *et al.* (2005:292) se ocupan de comprobar cómo se evalúa una traducción basándose en la respuesta de los destinatarios o, más bien, en la usabilidad de la traducción como

producto. Se trata de una encuesta médica sobre discapacidad en las extremidades superiores. Los autores descubren que la encuesta, traducción de otra originariamente escrita en inglés, resulta útil para los usuarios brasileños a los que va enfocada. Parecido es el trabajo presentado por Otero *et al.* (2007:421), en el que se traduce y adapta un curso a distancia en inglés al español. La manera —si bien indirecta— de conocer la valía de la traducción consiste en conocer la satisfacción de quienes accedieron al curso. Es de rigor decir que no se especifica si los usuarios evaluaron el curso como curso o como traducción. El estudio anterior y este se parecen en que consideran únicos criterios para evaluar la traducción la respuesta del receptor y la usabilidad de los productos, lo cual tal vez arroje un resultado incompleto a la vista de los modelos que propugnan la conjunción de los criterios funcionalistas y equivalencistas (*cf.* §3.2).

Jang (2000) analiza cómo y hasta qué punto es el lector el centro de atención cuando se considera la calidad de la traducción. Conviene distinguir, de entrada, entre las correcciones hechas por el mismo cliente y las pautas estilísticas adoptadas por empresa y traductores. Las últimas se derivan a menudo de los comentarios o críticas anteriores de un cliente repetido y no pueden considerarse parte de la evaluación del destinatario sino más bien una medida preventiva del oferente para asegurarse de la calidad (esto es, para evitar correcciones). Estas medidas preventivas no son ajenas para los clientes. Algunas empresas de informática, por ejemplo, facilitan sus propios glosarios, cuando no sus memorias de traducción, para que la nueva empresa las utilice. En algunos casos los términos utilizados son otras armas de su guerra comercial, de tal modo que la nomenclatura del competidor —o enemigo— está absolutamente prohibida.

Como las decisiones de la empresa y de los traductores dependen del grado de satisfacción del mismo con el texto traducido, más que en cualquier otro campo, en el ámbito de la comunicación y el lenguaje los legos se sienten con derecho a decir a los profesionales cómo realizar su trabajo. Hönig (1997a:18) inició un debate en torno a la evaluación de traducciones, entre cuyos puntos principales se erigía la figura del cliente como evaluador de la calidad. Para Hönig, muchas veces los clientes se empeñan en que el trabajo sea *fiel* al original, una condición que responde, más que a un empecinamiento por preservar el texto original, a un desconocimiento sobre cómo funcionan la comunicación y los textos, junto a un desinterés evidente por lo que hace el traductor. Hönig (VVAA 1997:37) cuestiona además la validez de los juicios de valor emitidos por los clientes pues estos casi nunca tienen acceso al texto original y algunas

veces consideran traducciones adecuadas textos incomprensibles (VVAA 1997:47). Mailhac (VVAA 1997:39) incide en esta opinión, asegurando que los clientes no están en disposición de comprobar cuestiones como la precisión terminológica, ni entienden el texto original, por lo que únicamente son capaces de apreciar el estilo o la presentación. Así, Shuttleworth (1997:78) encuentra razones peculiares para la existencia de parámetros de evaluación: sosegar al cliente y conseguir una mayor consideración del trabajo de los profesionales, así como un aumento en la autoestima de los traductores en formación.

En la interpretación profesional, Kurz (2001:395) subraya el papel del oyente como evaluador. Las variables se miden con encuestas o entrevistas personales (Kurz 2001:397), los instrumentos más comunes para determinar las expectativas y reacciones de los usuarios —en este caso, del público— porque resulta el método científico más sencillo para recoger datos sobre la calidad percibida, es decir, sobre aspectos indicativos de la calidad como el efecto de la entonación o el resultado cognitivo final (cómo han percibido el mensaje los oyentes). La reacción al trabajo de los profesionales es, junto con la propia opinión de los evaluados, uno de los criterios que cita Riccardi (2002:116) para evaluar el desempeño de la interpretación. Gile (2001:380) afirma que la interpretación la pueden evaluar otros intérpretes (los colegas que trabajan en su mismo equipo y escuchan su trabajo) y los destinatarios (público y organizadores). Se supone que las características de cada uno de estos sujetos influyen en sus criterios de calidad: los colegas de equipo estarán más familiarizados con el ejercicio de la interpretación y tal vez sean más exigentes (con aspectos técnicos, por ejemplo), mientras que público y organizadores evalúan probablemente de una manera más subjetiva y atendiendo a criterios generales como la inteligibilidad, la claridad y la exposición lógica de los argumentos (que a veces refleja las mismas circunstancias en el original). El abanico de posibles evaluadores dibujado por Pöchhacker (1994 *apud* Schäffner 1997:4) es bastante más amplio: los destinatarios directos del discurso, sus productores (como autoevaluadores), o terceras personas, como representantes del productor del discurso original, clientes, colegas y personas interesadas desde el punto de vista profesional en la evaluación del discurso (por ejemplo, profesores).

Finalmente, la opinión de los destinatarios también puede utilizarse como herramienta pedagógica: Kelly (2005:144) sugiere que los estudiantes intenten descubrir la reacción de los usuarios potenciales de los textos (invitándolos a participar en las clases o pidiéndoles un informe escrito) como parte de su aprendizaje.

LOS EXPERTOS

Antes se asociaba al traductor un papel de lobo solitario (Gummerus & Paro 2001:142) pero los traductores ya no suelen trabajar sin ayuda. Künzli (2001:515-6) afirma que la colaboración de un experto no es obligatoria, pero considera que un traductor es más competente si entre sus recursos se encuentra la posibilidad y facilidad de acudir a expertos. Sirén & Hakkrainen (2002:76) subrayan que los traductores expertos apenas trabajan aislados sino que cooperan, ayudándose mutuamente. Es el caso de las numerosas listas de distribución y foros profesionales existentes. Ya no se trata pues —solamente— de acudir al experto en la materia, sino de pedir ayuda a otros traductores de reconocida pericia. El beneficio de la cooperación es mutuo. Durban (2004:5-6) afirma que el traductor no sólo ha de ayudarse de los expertos, sino que, en ocasiones, los autores de los originales que saben que sus textos van a ser traducidos han de sacar partido de los conocimientos y las sugerencias de los traductores. La consecuencia de esta colaboración es casi siempre una mejor calidad del texto original, así como la clarificación de algunos aspectos que, de no haberse procedido así, devendrían problemáticos para la traducción.

Igual que ahora se tiene a la traducción como una actividad en la que distintas partes aportan sus servicios, a menudo la evaluación ya no es la labor aislada de un solo sujeto, sino que éste requiere en muchos casos de ayuda externa, otros evaluadores o expertos, por la complejidad técnica y temática de las traducciones. Adab (2002:152-3) afirma que la única forma de realizar una evaluación competente de una traducción es trabajando en ella de la mano de un nativo experto en la materia. Aun tratándose de un recurso utilizado por los evaluadores desde hace mucho tiempo, Bowker (2000:186-90) dice que la ayuda de un experto no es suficiente y presenta algunas desventajas frente al uso de corpus, su propuesta personal. Entre estas desventajas cita que a veces no se consulta a los expertos por la propia timidez y orgullo del traductor (o evaluador); que cuestan dinero; que no tienen por qué estar disponibles en todo momento; y que tampoco conviene fiarse de la opinión de un solo experto —que es lo que suele hacerse. Cita, además, otros tres recursos «clásicos» de los evaluadores (diccionarios, textos paralelos e intuición) que tampoco ofrecen las mismas ventajas que su corpus de evaluación.

Por otra parte, algunos sistemas universitarios han integrado la figura del evaluador externo en sus programas (Kelly 2005:143), no solo en la fase de evaluación sumativa, sino también asistiendo a las clases para, entre otras tareas, retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes.

LA EMPRESA

Otra manera de colaborar es el trabajo en grupo, en las propias empresas de traducción. Gummerus & Paro (2001:142) afirman que el funcionamiento idóneo de una empresa se consigue a través de un ambiente de cooperación entre las partes. La calidad del resultado final depende de esta idea de trabajo en equipo. Un ejemplo puede hallarse en Pellet (2001:11), cuando describe el proceso de control de calidad que ha impuesto una empresa de traducción, con el propósito de conseguir un resultado final de calidad. La clave parece estar en el esfuerzo coordinado de clientes, autores, jefes de proyecto, traductores autónomos, revisores y técnicos. No ha de perderse de vista, tanto en el ejemplo de Pellet como en el de Gummerus & Paro, que la cooperación o colaboración entre las diferentes partes de la empresa no es solo válida para la elaboración de los textos traducidos, sino también para la evaluación de los mismos.

En el proceso de la interpretación es vital reconocer la especial situación comunicativa que se da entre los distintos integrantes de ese acto complejo de comunicación, a saber: el hablante, el propio intérprete y el oyente. Evaluar el trabajo del intérprete se complica porque el producto evaluado no es una mera alocución fácilmente delimitable, sino el resultado comunicativo derivado, casi siempre, de la interacción de la tríada citada (Pöchhacker 2001:412). Este problema también puede extrapolarse al entorno académico, donde apenas se tiene en cuenta para la evaluación lo que el alumno puede hacer en colaboración con otras personas o, incluso, la utilización de determinadas herramientas (Esteve & Arumí 2005:1089). Resulta esta situación especialmente preocupante, habida cuenta de la actual manera de trabajar de los traductores profesionales. Sólo hay que recordar la recomendación de Chesterman & Wagner (2002:86): «*Never translate alone*».

Desde su perspectiva de mercado, Kamal (2005:2) no habla de evaluadores sino de aseguradores de la calidad, entre los que menciona a los propios traductores, a los usuarios o destinatarios finales de la traducción y, sobre todo, a un tipo de evaluador múltiple: la agencia de traducción. Esta idea de considerar a la agencia de traducción en su conjunto como evaluadora (en este caso, «aseguradora») de la calidad entronca con la propuesta de Li (2006:86) de que, siempre que sea posible, las evaluaciones han de llevarse a cabo por más de una persona de manera que los resultados gocen de una fiabilidad mayor. Bass (2006:69-70), finalmente, afirma que la calidad depende del triángulo formado por los contratantes del servicio, la agencia que proporciona el servicio y el traductor contratado para tal fin.

En resumen, no existe consenso en cuanto a la importancia de la colaboración con expertos, pero es un hecho que en el desempeño de su trabajo, ni la mayoría de traductores trabaja en solitario, ni la evaluación de las traducciones es producto de la labor de una sola persona. Hoy, más que nunca, el trabajo se reparte y, con ello, la tarea de determinar los roles en las actividades de la traducción y la evaluación se complica. Esta complejidad demanda nuevas investigaciones que estudien sus formas, características y ventajas.

LA AUDIENCIA

Existe un tipo especial de «evaluador» al que es preciso aludir para evitar malentendidos, y que sirve como anécdota para terminar este apartado. Se trata de lo que Fletcher (2000:32) denomina *evaluator*. Al parecer, es una figura que existe en los Estados Unidos, encargada de examinar documentos educativos de otros países y recomendar los equivalentes estadounidenses más adecuados de dichos documentos. Los beneficiarios de los servicios de estos profesionales, a los que se podría llamar «verificadores», son las escuelas, los servicios de inmigración y otros departamentos e instituciones privadas y públicas de tipo local, estatal y federal. A pesar del término inglés, como puede apreciarse, este experto tiene poco que ver con el tipo de sujeto evaluador que aquí se pretende mostrar. No obstante, el ejemplo debe servir como recordatorio de que los destinatarios no son los únicos legos que pueden asumir la evaluación de traducciones pues hay otros, como en este caso, que se configuran como lo que en lingüística se denomina *audiencia*, esto es, receptores fortuitos, no previstos, de la traducción.

3.4. FINES

Otra manera de acotar la evaluación consiste en describir sus fines. Es obvio que el objetivo principal es determinar la calidad del producto o la capacidad del productor pero suelen mencionarse otros, más o menos relacionados. Cuando se pretende evaluar lo segundo, se recurre frecuentemente al concepto de *competencia*, que en las décadas de los ochenta y noventa ha sido muy popular en los Estudios de Traducción, en general, y en Traductología, en particular (cf. §II.3.6.3). Nord (1991:161) define una *competencia de transmisión* como la habilidad para acoger el texto original, producir el texto de llegada e investigar, así como la destreza necesaria para sincronizar las dos primeras habilidades; unida a la competencia lingüística y la cultural, formarían los tres componentes de

la competencia en traducción. Campbell (1991:336-340) examina la competencia a través de los errores y propone tres factores que podrían constituir la competencia traductora: capacidad de codificar el significado por medios léxicos y no gramaticales, competencia global en la lengua de llegada, y competencia en la traducción de léxico. Hewson (1995:105) entiende que consta de tres niveles, el cultural, el lingüístico y el profesional. Beeby (1996:92) describe la realidad presentada por sus alumnos de los cursos de traducción inversa y estudia los procedimientos didácticos necesarios para poner en práctica el programa de estudios en una situación real. Divide, asimismo, la competencia traductora global en cuatro subcompetencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y de transmisión.

Desde el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, Bachman (1990:87) propone un modelo comunicativo de competencia lingüística compuesto de varias subcompetencias (organizadora, gramatical, textual, pragmática, elocutiva, estratégica, sociolingüística, etc.). Hatim & Mason (1997:205) aprovechan el modelo de Bachman y lo aplican a la traducción, dividiendo el proceso en tres fases: procesamiento del texto original, transmisión y procesamiento del texto de llegada. Waddington (1999:113-114) opina que el modelo de Hatim & Mason tiene ventajas e inconvenientes muy similares a los del modelo que lo inspira. El modelo establece una relación entre *competencia* y *actuación* y sirve como punto de partida no sólo para la investigación empírica, sino también para «la elaboración de objetivos didácticos y de pruebas de traducción», pero es deficiente porque sus componentes no se han validado de manera empírica y porque utiliza una terminología enrevesada y difícil de entender.

Quienes adoptan el concepto de *competencia* deben distinguir entre ésta y la *actuación*. Hay que asegurarse de que al utilizar un modelo concreto se está midiendo la competencia *general* del alumno y no una manifestación específica o actuación puntual. Waddington (1999:71-72) afirma que, en la mayoría de los casos, se evalúa una actuación concreta para emitir un juicio sobre la competencia general. Aunque es menos común, también se puede aplicar un modelo holístico y evaluar una traducción concreta sin emitir juicios sobre quien la ha realizado. De adoptar el concepto de competencia, lo importante, en todo caso, es distinguirlo de la actuación. Waddington (1999:123-130) cita una serie de problemas para elaborar modelos de competencia traductora:

- ❖ Es difícil saber el número de componentes, su identidad exacta y la relación entre ellos.
- ❖ Se tiende a elaborar modelos de competencia ideal.
- ❖ Suele faltar un modelo de aprendizaje que sirva para desarrollar la competencia.

Véanse ahora los modelos que no parecen tenerla demasiado en cuenta.

3.4.1. EN LA FORMACIÓN

Gile (2001:392) opina que la evaluación profesional se distingue de la evaluación en la formación en que la segunda tiene una importante función de orientación. La evaluación del producto sigue siendo importante, pero se acompaña de problemas y preguntas concretas a los estudiantes sobre el proceso. En consecuencia, se utilizan estrategias y criterios de evaluación específicos en función de la situación pertinente y sus necesidades. Esteve & Arumí (2005:1089) opinan que la evaluación de traducciones constituye una parte esencial de la enseñanza y que su objetivo es, precisamente, retroalimentar la construcción del conocimiento en el aula.

Elorza recoge los principios generales de la evaluación desde el punto de vista pedagógico (Morales 1995 *apud* Elorza 2004:67):

1. Comprobar en qué medida han sido alcanzados los objetivos propuestos en el curso.
2. Informar sobre el aprendizaje.
3. Orientar, motivar y contribuir al aprendizaje desde dos perspectivas:
 - a. mediante la identificación de los errores, o como consolidación de lo aprendido e
 - b. influyendo en qué y cómo se va a aprender, ya que el esfuerzo del estudiante se orienta al tipo de prueba de evaluación a la que va a ser sometido, así como al resultado de evaluaciones anteriores.
4. Aclarar los objetivos, con el fin de que el profesor pueda reformularlos o cambiarlos si es necesario.
5. Proporcionar datos para la realización de investigaciones en el ámbito educativo.

Grammond (2002:4-6) distingue por beneficiarios: a los estudiantes, la evaluación les proporciona un modo de comprobar por sí mismos si han logrado los objetivos que se marcaron al comenzar la formación; para los profesores, es un modo de puntuar su desempeño y la mejor estrategia para mejorar las habilidades de los estudiantes, pero también consigue que los docentes se marquen unas metas, reflexionen sobre cómo conseguirlas y obtengan, además, una información sobre su propia enseñanza. Li (2006:78) encuestó a 95 profesores de traducción sobre sus objetivos en la evaluación y los exámenes. La respuesta más secundada (88 sujetos) fue evaluar la competencia de los estudiantes, seguida de conocer el alcance del aprendizaje de los contenidos (44), cumplir la norma de asignar una calificación (14) y ayudar a los estudiantes a mejorar su

competencia en traducción (3). Habida cuenta de la abundancia en la bibliografía de la preocupación por ayudar a los estudiantes a mejorar sus destrezas, resulta curioso que este aspecto haya sido tan poco citado. Li (2006:81) resume en dos los objetivos principales de la evaluación y los exámenes:

1. Otorgar una calificación.
2. Informar de la enseñanza, es decir, saber si los estudiantes atesoran los conocimientos o aptitudes evaluables:
 - a. La teoría de la traducción (historia y otros conocimientos). Se suelen utilizar preguntas con varias opciones y examinar en pruebas independientes a las traducciones, pues se supone que el conocimiento factual no es de gran ayuda para los estudiantes en sus pruebas prácticas.
 - b. Los aspectos prácticos que constituyen la competencia del traductor (Li 2006:83). En este caso las pruebas suelen consistir en traducciones realizadas en las circunstancias más parecidas posibles al entorno profesional.

Elorza (2004:366) discrimina varios tipos de evaluación según el concepto crucial de *evidencia*, que puede ser *interna*, si la valoración parte de criterios internos del trabajo (tales como la precisión o la coherencia) o *externa*, si los criterios son propios de la clase a la que pertenece el trabajo evaluado. De acuerdo con ello, cita tres tipos de evaluación basados, a su vez, en tres tipos de *referencias* (término que en Elorza puede aludir tanto a los criterios como a los objetivos que persigue la evaluación):

1. Externa: es una evaluación «criterial» y cita como ejemplo los propios objetivos que se han establecido para la enseñanza (Elorza 2004:381).
2. En el grupo: se trata de una evaluación «normativa» y tiene gran valor para conocer el aprendizaje global del grupo y también para comprobar la calidad de los métodos y los objetivos establecidos.
3. Individual: se denomina evaluación «personalizada»; muy en boga en la UE, gracias a la futura implantación del Pasaporte Lingüístico Europeo, se utiliza cuando el aprendiz es evaluado en relación consigo mismo, con sus propios progresos o su desarrollo personal.

Jahnke (2001b:259) distingue entre la evaluación que se preocupa meramente de sancionar los errores y la que pretende asimismo mejorar las traducciones. Finalmente, Campbell & Hale (2003:207) señalan varios propósitos de la evaluación de traducciones, la mayoría de los cuales se encuadrarían en un entorno docente: medir la aptitud; determinar el punto de partida (por ejemplo, el nivel de los alumnos al comienzo de un curso); llevar a cabo una evaluación formativa o sumativa y facilitar la transferencia de créditos (es decir, permitir la movilidad de los

estudiantes entre universidades). Citan también otro fin que se hallaría a medio camino entre la formación y el mercado: la acreditación, como entrada a un gremio de profesionales.

3.4.2. EN LA INVESTIGACIÓN

En la investigación, el uso de evaluadores externos y ajenos (al proceso de traducción, a las hipótesis y a la investigación en general) está muy extendido, precisamente para evitar la probable influencia que la subjetividad del evaluador pueda ejercer sobre su propio estudio.

Tirkkonen-Condit & Laukkanen (1996:46) afirman que la evaluación puede usarse como herramienta para conocer distintos aspectos del proceso de traducir y se ocupan de dos de ellos: la imagen que el traductor tiene de sí mismo y sus teorías subjetivas sobre la traducción. En su investigación, descubrieron que había evaluaciones relacionadas con el texto original y con la tarea de traducción, aspectos del proceso (como las herramientas a disposición del traductor) y de los mismos traductores, así como ejemplos muy útiles para conocer los objetivos de los traductores y sus ideas, es decir, sus teorías subjetivas de la traducción. Rothe-Neves (2002:113) está de acuerdo con la utilidad de la evaluación como método de recoger datos que contribuyan a un mayor conocimiento de aspectos relacionados, sobre todo, con la calidad de la traducción. En su experimento, cinco expertos evaluaron la calidad de doce traducciones de acuerdo a un cuestionario de diez preguntas con el que se pretendía dirigir la atención de los evaluadores sobre los mismos puntos. Los datos, tratados estadísticamente, reflejaban la mayor o menor coincidencia en el trabajo de los evaluadores, con lo que se pretendía reflejar la imagen que tenían, de manera intrínseca, sobre qué es una traducción de calidad. No obstante, utilizar una plantilla con preguntas preestablecidas socava el esfuerzo pues, a pesar de facilitar el tratamiento estadístico posterior, dirige demasiado la atención de los evaluadores hacia aspectos que, tal vez, no concebían previamente como indicadores de un determinado nivel de calidad. Posiblemente, Rothe-Neves advierte el efecto homogeneizador pues opina (2002:127) que, para potenciar la validez de su propio experimento, debería haber utilizado evaluadores de más variadas procedencias y niveles de experiencia.

3.4.3. EN EL MERCADO

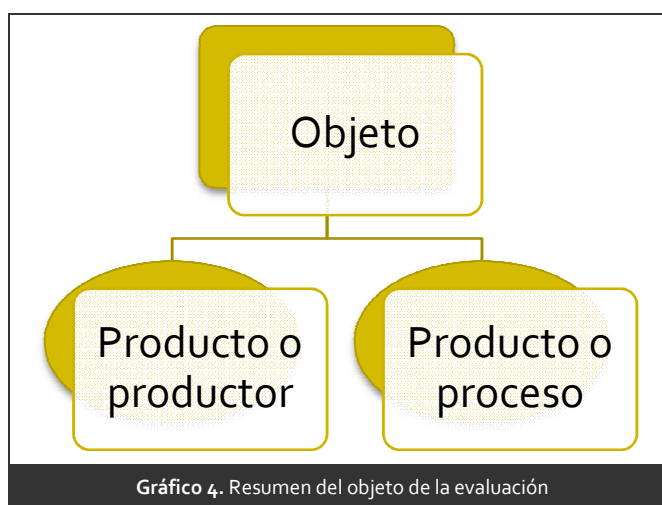
El mercado suele evaluar a empresas, traductores o traducciones y, dependiendo del objeto de la evaluación, esta se lleva a cabo con unos objetivos u otros (Schiaffino & Zearo 2001:12). Brunette (2000:171) también se ocupa de la evaluación en el entorno profesional, para el que distingue tres objetivos generales:

1. contratar a traductores en plantilla,
2. cerrar contratos con traductores autónomos y
3. sopesar la admisión a asociaciones profesionales.

De todos modos, más que en ningún otro entorno, aquí el objetivo principal de la evaluación suele ser mejorar la calidad: «*It is difficult to improve something if you cannot measure it*» (Schiaffino & Zearo 2001:6). En campos específicos, como la crítica literaria, se alude a fines como dar publicidad a un determinado aspecto de la traducción —o de la obra en sí— e informar a los lectores potenciales.

3.5. OBJETOS

Pinto (2001:297) asegura que la calidad (y, por consiguiente, la evaluación) se puede observar y estudiar en la empresa, la traducción, el proceso de traducción, el traductor y el lector. En general, el objeto de la evaluación suele ser la traducción, el traductor y el servicio. Los sujetos pueden ser estudiantes de la carrera, solicitantes de empleo, grupos o incluso empresas de traducción. En realidad, a los sujetos se los suele evaluar por sus productos.



3.5.1. PRODUCTO O PRODUCTOR

Los productores habituales de traducciones profesionales son los estudiantes de traducción (en clase y en prácticas), los solicitantes de empleo (en agencias de traducción y otras empresas), los profesionales (autónomos y en plantilla) y las empresas como entidades. Al evaluar, no es fácil disociar al traductor de la traducción. Como apunta McAlester (2000:230): «*While it is people (translators) rather than products (their translations) that we essentially wish to evaluate, the condition of objectivity requires us to evaluate translators through their translations*». Es decir, para evaluar el trabajo de alguien solo se suele contar con el producto de su trabajo. Darwish (2001:5) señala tres aspectos susceptibles de valoración: el texto original, el texto traducido y la actuación del traductor. El primero es bastante cuestionable pues, aunque sea informativa, la calidad esperada en la traducción se suele fijar con independencia de la mayor o menor pobreza del original. En cualquier caso, con mucha frecuencia el producto sirve también para emitir un juicio sobre su productor.

En el ámbito docente, se suele evaluar el aprendizaje, el cual se pretende apreciar en tres aspectos (Elorza 2004:349): los contenidos declarativos o conceptuales (el saber), los procedimentales (el saber hacer) y los actitudinales (el valorar y el saber estar). El problema es que no es fácil evaluar los progresos en estos aspectos con el mero análisis de la traducción (Elorza 2004:348), especialmente, si es solo una. Tampoco en el mercado es factible la evaluación de progresos, aunque Hajmohammadi (2005:222) considera un rasgo distintivo del entorno

empresarial que lo evaluado no sea tanto el producto como el traductor. Incluso en la investigación empírica se evalúa la competencia o el nivel de pericia a través del producto porque la competencia y la pericia no son observables ni medibles per se. De estos objetos de la evaluación, por ahora solamente interesan los sujetos humanos.

La traducción está presente en múltiples situaciones académicas. En la enseñanza secundaria aparece en exámenes y ejercicios no sólo en las clases de lenguas modernas sino también en las clásicas (habitualmente, griego y latín). También se utiliza como herramienta pedagógica y evaluativa en asignaturas de lengua extranjera pertenecientes a estudios de los más diversos ámbitos (ingeniería, ciencias políticas, derecho, etcétera). En programas de doctorado de calidad (por ejemplo, en EE. UU.) se suele demandar el dominio de varias lenguas «científicas», que los doctorandos deben acreditar sometándose a exámenes en los que traducen textos de su especialidad. Obviamente, es en los estudios de traducción donde el trabajo de los alumnos se evalúa más frecuentemente con traducciones y su objetivo principal es identificar su competencia (Martínez & Hurtado 2001:276).

Gile (2001:380) se centra en la evaluación de estudiantes de interpretación aunque afirma que la mayoría de los principios que expone son también aplicables a la evaluación de estudiantes de traducción. Como interpretar y traducir son destrezas que nunca se deja de aprender, Gile (2001:390) propone que se juzgue el potencial de los estudiantes, es decir, que los profesores prevean quiénes de entre sus alumnos podrían llegar a convertirse en buenos intérpretes. Esta propuesta es, como poco, errónea porque entraña especulaciones sobre la evolución a largo plazo, incluso tras abandonar la universidad, con lo que el riesgo de valoraciones equivocadas es muy grande y sus consecuencias, demasiado graves para los interesados. Einstein no obtuvo buenas notas en el bachillerato y García Lorca tampoco impresionó favorablemente a ninguno de sus profesores.

Los alumnos que realizan prácticas en empresas de traducción como parte de su formación académica son un caso especial, pues no hay muchas más ocasiones en las que un docente se sirva de terceros para formarse una opinión sobre un alumno. Las empresas suelen asignarles a un encargado de tutelar el aprendizaje que, al término de las prácticas, completa un formulario o redacta un informe de su actuación, base sobre la cual el profesor responsable emite una valoración y asigna una nota. También a los recién contratados se les suele asignar un tutor para su propio periodo de formación (Gummerus & Paro 2001:141). Esta figura

viene a coincidir con la de *revisor didáctico*, figura que otros autores denominan *mentor*.

Hasta ahora se han citado diferentes ejemplos en los que los estudiantes de la carrera ejercen de sujetos evaluados. Siguiendo el resumen que Brunette (2000:169) hace sobre tipos de evaluación, se pueden inferir los siguientes sujetos que pueden ser evaluados: estudiantes y traductores o aspirantes de traductores. Es una relación algo básica, aunque no se centra en un ámbito sino que comprende tanto el académico como el profesional.

Pellet (2001:11-2) refleja las vías de selección de traductores autónomos en una empresa privada. Las pruebas tienen como único fin dilucidar si los candidatos son aptos o no para el puesto que solicitan. Normalmente se considera que las pruebas de selección suelen ser más duras en instituciones públicas nacionales o internacionales. A pesar de ello, probablemente hoy la dificultad es pareja, si bien sus puntos fuertes son distintos: conocimientos lingüísticos y temáticos en las instituciones, dominio de herramientas y procedimientos en las empresas.

A veces no se evalúa a un sujeto aislado, sino al trabajo conjunto de un grupo de sujetos. En el entorno docente, explica Kelly (2005:144), en ocasiones no es el alumno el que va a ser evaluado, sino el grupo de alumnos, debido a que a menudo (por razones pedagógicas o, simplemente, cuando las clases cuentan con muchos estudiantes, por comodidad) los docentes organizan grupos para realizar las distintas tareas de traducción en las que suelen basarse los ejercicios de clase. Esto ocurre también en el entorno profesional, cuando el sujeto evaluado es la empresa o el equipo. Como se ha apuntado, con frecuencia se confunde la calidad del servicio con la de la traducción (Thomson & Thomson 2004:282), de la misma manera que también se suele confundir la calidad del producto con la del proceso.

3.5.2. PRODUCTO O PROCESO

Para Clifford (2005:100), es evidente que lo que se evalúa es el producto pues, afirma, la evaluación de la calidad de la traducción se ha visto influenciada por la evaluación de la calidad en la industria: en la industria manufacturera la evaluación de la calidad se centra en el producto, que, antes de su envío, es escrutado en busca de defectos; asimismo en la traducción el objeto evaluado es la traducción en sí misma y sus defectos, los errores de traducción. Los exámenes o pruebas de traducción suelen ser la base sobre la que se evalúa la destreza con la que los alumnos han

puesto en práctica las estrategias aprehendidas durante el curso, pero hay otras aproximaciones. Williams (2001:327) se centra básicamente en la evaluación del producto con un método propio, basado en la teoría de la argumentación.

En la última década se han sucedido los trabajos que debaten la importancia del enfoque (al producto o al proceso) en la formación (Massey 2005:626). House (2001b:243) afirma que se suele trabajar sobre el producto aunque, en realidad, el proceso también puede evaluarse como complemento. Es decir, no se pretende interponer una barrera entre un tipo de evaluación y otra, ni efectuar una con antelación, sino tener en cuenta los dos objetos para llevar a cabo una evaluación más completa. La evaluación de traducciones en el entorno académico tiene una naturaleza problemática que sólo se puede resolver clarificando los objetivos para cada curso, los cuales deben aplicarse a la evaluación del progreso y la competencia adquirida pero a raíz de evaluar las traducciones o productos individuales (Adab 2000:227-228). Rodríguez (2004:39), interesada en la crítica de la traducción literaria, está de acuerdo con partir del producto para reconstruir el proceso de traducción. Künzli (2001:508) sostiene que también se puede proceder a la inversa, esto es, observar el procedimiento o la metodología para completar la evaluación del producto, e investigar el uso de diccionarios por los traductores. Schiaffino & Zearo (2001:4) opinan que la evaluación de producto y proceso es también oportuna en el ámbito profesional, mientras que Al-Qinai (2000:499) sostiene que lo único que importa es el resultado porque en último término son los clientes quienes dan el visto bueno a un determinado proyecto de traducción. Darwish (2001:8) critica que los estudios sobre procesos se han limitado a afirmar que la traducción es un proceso, pero que no se ha tratado de explicar o definir qué es un proceso de traducción, por lo que se ha incentivado la confusión y el solapamiento de sus aspectos y dimensiones.

Por otro lado, muchos investigadores están más interesados actualmente en estudiar la evaluación del proceso que la del producto (Campbell 1991:331). Sirén & Hakkrarainen (2002:79) aseguran que «*The quality of translations needs to be related to the translation processes*» pero la evaluación del proceso es relativamente reciente. Kalina (2002:122) aconseja que también en el campo de la interpretación se tenga en cuenta la evaluación del proceso, de la situación en que se da la interpretación y las circunstancias especiales que afectan el desempeño de los profesionales. Para Varela & Postigo (2005), la evaluación no ha de centrarse ya solo en el producto final sino también en el proceso y sus

diversas fases y también se deben tener en cuenta la selección y el uso de herramientas, así como desarrollar nuevas metodologías y actividades. En definitiva, la evaluación ha de acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje y no limitarse a una calificación de exámenes a final de curso. Los ejercicios de traducción pueden aprovecharse para potenciar en los estudiantes la adquisición de estrategias de tipo metacognitivo (Elorza 2004:337), es decir, para estimular la mejora de los procesos de traducción. Gile (2001:384-5) considera que el docente diferencia sin problemas entre evaluar el proceso (que atendería a los errores y otros aspectos relacionados con la recepción del texto o discurso) y el producto (que adopta una forma más diagnóstica), pues constituyen una de las distinciones clásicas de la evaluación. Se centra (Gile 2001:379), asimismo, en la evaluación con fines pedagógicos y recomienda evaluar el proceso al principio de la formación, en vista de sus ventajas psicológicas y su eficacia para guiar a los estudiantes. Poco a poco se ha de ir pasando a una evaluación orientada al producto, de manera que la intervención de los profesores sea más eficiente cuando ayudan a los estudiantes a que obtengan un producto de mayor calidad y se preparen mejor para los exámenes.

Sin duda, uno de los factores que más han contribuido al desarrollo de la evaluación del proceso es la proliferación de estudios empíricos en traducción. Según Tirkkonen-Condit (2002:5), la investigación empírica en procesos de traducción ha evolucionado mucho desde mediados de los ochenta, especialmente tras los estudios de Gerloff (1986), Krings (1986) y Lörcher (1986). Olk (2002:103) incide en la cuestión de los instrumentos de medida para diferenciar entre la evaluación llevada a cabo sobre el producto y sobre el proceso. Así, considera los protocolos de pensamiento en voz alta un instrumento típico para estudiar la traducción como proceso (y no como producto). Los protocolos en voz alta han sido el método más utilizado para investigar el proceso en una primera fase, si bien en los últimos años el programa Translog parece haberle tomado el relevo. También ha cobrado fuerza la aplicación de la lingüística de corpus, lo cual podría considerarse una excepción a esta tendencia a analizar cada vez más el proceso pues, a juicio de Orozco (2001:96), las investigaciones que los utilizan no se interesan en el proceso sino en el producto. En otro ámbito, el de la evaluación de sistemas automáticos de traducción, se tienen en cuenta varios parámetros de calidad, pero los programadores y desarrolladores de este tipo de programas casi siempre se centran en el análisis del resultado (Popescu-Belis 2003:307). En otras palabras, la calidad de las traducciones de un sistema se mide mediante juicios similares a los utilizados en la traducción humana,

aunque se asume en mayor medida la imperfección de la mayoría de las versiones y, en consecuencia, resultan más valorados los métodos más objetivos y eficaces.

Últimamente está ganando importancia la evaluación no sólo del proceso, sino también del servicio prestado por una empresa de traducción o grupo de traductores en conjunto. Thomson & Thomson (2004:277) mencionan cuatro posibles objetos de la evaluación en la empresa: el proceso, la gestión del proceso, los productos y el servicio de traducción. Las normas internacionales actuales (ISO 9000, DIN 2345; cf. §II.3.7.4) miden precisamente este tipo de servicios (Brunette 2000:169). Se puede aventurar que la evaluación del servicio es a la evaluación de la empresa lo que la evaluación del proceso de traducción es a la evaluación del traductor.

3.6. EL FOCO

Los focos más habituales al medir el producto son el error y el problema de traducción. Los más frecuentes al medir la destreza de los sujetos son la competencia y la pericia.

3.6.1. EL ERROR

Un buen número de sistemas de evaluación, sobre todo en el entorno formativo (Kelly 2005:131), pone el acento en el *error de traducción*, por lo que es importante definirlo bien (Palazuelos *et al.* 1992). Kupsch-Losereit (1985:176-177) considera que la traducción debe «corresponder de manera funcional, semántica y sintáctica a su texto de origen». De ahí deriva su concepto de adecuación funcional, criterio con el que determina los errores de traducción. Mossop (1989:56-61) se centra en el concepto de la traducción en la cultura de llegada, pues asegura que la norma cultural proporciona un baremo externo para evaluar la calidad de la traducción, y Williams (1989) insiste en que no hay estándares absolutos de calidad en traducción, sino traducciones más o menos adecuadas a su función. También para Nord (1993), el error depende del encargo de traducción, o conjunto de indicaciones previas a la traducción que reciben los estudiantes para ejecutar su tarea y facilitar la evaluación tanto del profesor como de los propios alumnos. Kussmaul (1995:132) propone tratar el error de una manera más comunicativa, como ocurre en el ámbito profesional: en los casos en que no se da equivalencia léxica entre dos lenguas y, por tanto, hay que recurrir a soluciones que tengan

en cuenta, por ejemplo, la función del texto, propone regirse por la «máxima del grado de precisión suficiente». La mayoría de definiciones más o menos actuales del concepto de error integran varias de estas ideas. Así, para Cruces (2001:814) un error de traducción es:

[...] una ruptura de las reglas de coherencia de un TT, sean éstas de tipo gramatical, de combinabilidad léxica, congruencia semántica o de conformidad al conocimiento del mundo y de la experiencia acumulada.

El recuento de errores suele acompañarse del uso de categorías o tipologías que se organizan, básicamente, en torno a su naturaleza o su importancia. Entre los que se fijan en su naturaleza se cuentan las perspectivas de House (1977), Gouadec (1980), Pym (1991a), Alejos & Feito (1998), Bastin (2000) y McAlester (2000). House (1977:102) distinguía entre errores *patentes* y *encubiertos*. Los primeros resultan de la falta de equivalencia denotativa entre los elementos del TO y el TL y de errores de redacción en la LL y son más fáciles de identificar, porque se explican por una competencia lingüística deficiente, mientras que los segundos resultan de la falta de equivalencia funcional y serían los errores de traducción propiamente dichos, es decir, siempre según House, los que ocurren cuando no se consigue una equivalencia funcional entre el texto original y la traducción.

Gouadec (1980:103) computa separadamente errores en el nivel *léxico* y errores en el nivel *sintáctico* y considera (1980:104) que se incurre en un error de traducción en las siguientes circunstancias:

- ❖ Transferencia imperfecta.
- ❖ Fallo en una adaptación requerida por una diferencia cultural.
- ❖ Transferencia redundante.
- ❖ Fallo en la transferencia de relaciones.
- ❖ Modificación injustificada de la transferencia de relaciones.
- ❖ Fallo o modificación injustificada de la transferencia de contingencias contextuales.
- ❖ Fallo o modificación injustificada de la transferencia de contingencias de textualización: distribuciones, focalizaciones, rangos o jerarquías con respecto a la gramática textual.

Dancette (1989:94) distingue sentido *literal* (puramente lingüístico de un texto) y sentido *contextual* (el que se percibe al situar los elementos lingüísticos en el contexto de los actos del habla) y elabora una tipología consecuente de los errores de sentido con la que, para cada traducción, cuantifica el valor de cada proposición para evaluar la adecuación semántica. Nord (1991) admite tres tipos de errores: pragmáticos,

culturales y lingüísticos. Los primeros tienen que ver con el contraste entre los destinatarios del TO y el TL, entre los motivos que hay detrás de la producción de los textos, las funciones, etc. Los culturales se refieren a convenciones textuales, normas generales de estilo y convenciones. Los lingüísticos se definen por sí mismos.

Cruces (2001:817-821) habla, por una parte, de los errores *de sentido* (que acarrearán problemas como rupturas de coherencia, inadecuaciones terminológicas, uso de significados literales y combinaciones léxicas no toleradas por la lengua de destino) y, por otra, de *incorrecciones formales* en el texto traducido, muy frecuentes, e independientes de la condición de traducción del propio texto. Otros autores distinguen entre errores *de lengua* y *de traducción* (Vivanco *et al.* 1990:541; Pym 1991a:282; Larose 1998:12). Pym sugiere utilizar el concepto de *competencia de traslación* para identificar estos últimos: siempre que se observe una deficiencia en los factores que integran este tipo de competencia se hallaría un error de traducción (Pym 1991a:281). Añade una segunda dicotomía: errores *binarios* frente a *no binarios*. Los binarios serían aquellos en los que se puede calificar la formulación del traductor como correcta o incorrecta; los no binarios, todos los demás. Los primeros son fáciles de corregir y justificar (acudiendo a obras de referencia, por ejemplo) mientras que los segundos son más complejos y más exclusivos de la traducción. Alejos & Feito (1998:53-54) distribuyen los errores en dos grupos:

1. De comprensión: afectan al sentido global del texto, y entre los que se incluyen los errores morfosintácticos, léxicos, de grupos nominales complejos y de terminología semitécnica.
2. De expresión: distorsionan el sentido y deterioran el estilo de la lengua meta, y entre los que cita los calcos léxicos y morfosintácticos.

Próximo a la anterior, Bastin (2000:234) sigue una larga tradición al distinguir errores de *significado* y errores de *lengua*. McAlester (2000:236) parece identificar los segundos con los errores binarios de Pym (1991a:282), de los que cita dos características: son relativamente fáciles de corregir y no suelen implicar fallos en la interpretación, en contraste con Alejos & Feito (1998), que consideran que los errores de expresión suelen traer consigo imprecisiones en el plano semántico. Ceschin (2004:86) también relaciona los errores binarios con sus errores *primarios* (o graves) que, sugiere, suelen deberse a deficiencias en el conocimiento de las lenguas de trabajo; los opone a los errores *secundarios* (o impropiedades), de naturaleza contextual o lingüística. Fernández

(2005:41) también relaciona naturaleza con gravedad al afirmar que los expertos «parecen identificar errores graves con errores de contenido».

Por otro lado, Campbell & Hale (2003:209) critican algunas propuestas de errores (que en ocasiones se consideran, erróneamente, listas de competencias), por estar demasiado centradas en la lengua de llegada. A continuación se resumen los tipos de error esgrimidos por cada autor:

- ❖ Dollerup (1993): texto, ortografía, puntuación, conocimiento de las palabras, sintaxis/gramática y expresiones.
- ❖ Sainz (1993): conectores, gramática, ítems léxicos, comprensiones erróneas, concordancia de los nombres, omisiones, preposiciones, puntuación, estilo, registro, sintaxis y tiempos verbales.
- ❖ Farahzad (1991): precisión, propiedad, naturalidad, cohesión estilo del discurso/elección de palabras.
- ❖ Ivanova (1998): infortunios léxicos, errores léxicos, fallos gramaticales y estilo poco apropiado.

En cuanto a la gravedad de los errores, cabe mencionar las propuestas de Koo & Kinds (2000), Rosenmund (2001), Darwish (2001), Vollmar (2001) y Ceschin (2004). Rosenmund (2001:306) divide los fenómenos en *refutables* e *irrefutables*. Entre los segundos se cuentan los errores de ortografía o puntuación, que los estudiantes deben acatarlos sin rechistar. Entre los primeros se hallan los errores de estilo, que sí dejan lugar a la interpretación porque, afirma Rosenmund, el estilo es una cuestión personal. Koo & Kinds (2000:149) dividen los errores en tres grupos: *leves*, *graves* y *críticos*. Un solo error crítico⁹ es suficiente para rechazar un trabajo. Errores graves y leves se computan y valoran para llegar a una calificación que se coteja con el mínimo permitido y determina si se acepta el trabajo. Los errores *menores* de Darwish (2001:9) podrían corresponderse con los errores leves que cita Koo & Kinds, y lo mismo ocurriría con los errores *mayores* y los graves. Darwish también habla de errores críticos, que son los que representan un obstáculo importante para la comunicación. Vollmar (2001:26) presenta un modelo muy parecido a los anteriores, donde el error crítico implica una reescritura completa de la traducción, y del que detalla los siguientes casos:

- ❖ un fallo que dé lugar a un texto incomprensible,
- ❖ un fallo que cause la interpretación errónea de un trozo importante del texto,
- ❖ un error grave en una parte esencial del texto o
- ❖ un error grave que se repite.

Ceschin (2004:90-91) recoge los tipos de error considerados por LISA: críticos, cuando aparecen en las partes más visibles del programa o la documentación; graves (o primarios), cuando pueden comprometer el

funcionamiento del programa o aparecen en una interfaz muy visible; menores (secundarios), los demás. Entre los errores específicos de un producto digital, Ceschin señala diversos tipos según su naturaleza, como la omisión de texto, la traducción incorrecta, la terminología que no respeta la especificada en los glosarios, la falta de unificación terminológica, la gramática incorrecta, el no seguimiento de las directrices impuestas por el cliente, la ortografía, el formato o la digitalización defectuosos.

Campbell (2000:221) analiza la traducción desde el ángulo de determinadas estructuras que denomina *críticas*. Se centra en la elipsis y en las oraciones de relativo, inspirado en investigaciones y en una teoría cognitiva de producción del lenguaje en la traducción que sugieren que dichas estructuras pueden alumbrar datos muy interesantes que ayuden a evaluar traducciones y diseñar el programa de estudios. La estructura más útil para discriminar entre sus estudiantes de traducción inversa árabe-inglés resultó la *elipsis transcultural* (Campbell 2000:224).

Algunas veces se proponen tipologías que mezclan naturaleza y gravedad del error. Es el caso de SICAL III (Williams 2001:330), que contempla cuatro tipos de errores: errores lingüísticos menores, errores lingüísticos mayores, errores de traducción menores y errores de traducción mayores. Docentes y alumnos tienen su propia opinión sobre cuáles son los errores más graves. Seong *et al.* (2001:13) llevaron a cabo una encuesta de la que se extrajo que los errores que estos dos grupos consideraban más graves, tanto en traducción directa como inversa, eran los relacionados con la literalidad y la omisión de información relevante.

Otras aportaciones no se pueden incluir en las perspectivas de la naturaleza o la gravedad del error de traducción. En una propuesta de corte pedagógico, Leng & Kohls (1999:52-57) proponen que, en la edición de traducciones, los alumnos aprendan a distinguir los errores *de interferencia* de aquellos *idiosincrásicos*, diferenciar entre errores *gramaticales* y *estilísticos* y determinar con autonomía la *gravedad* de los errores. Martínez & Hurtado (2001), por su parte, aplican varios criterios para distinguir ocho tipos de error en cuatro dicotomías:

- ❖ relativos al TO o al TM,
- ❖ funcionales o absolutos,
- ❖ sistemáticos o azarosos, y
- ❖ de producto o de proceso.

Según McAlester (2000:234), el problema de estas tipologías es que no suelen decir nada sobre la cantidad y gravedad de los errores aceptables en una traducción, a lo que hay que añadir la ubicación del error y otras consideraciones. Gouadec (1980:114), afirma que el lugar donde se

comete el error influye en la gravedad del mismo y alude también (Gouadec 1980:106) a su *repercusión*: un error es tanto más grave cuanto más importante sea la parte del texto a la que afecta, y señala tres unidades básicas: la léxica, la terminológica y la sintáctica (Gouadec 1981:103-114). Cruces (2001:816) considera que no hay errores relativos, sino que lo relativo es el impacto que un error provoca sobre la totalidad del texto traducido. Sager (1989 *apud* Waddington 1999:35-36) introduce la noción de *efecto del error*, esto es, que al evaluar una traducción habría que considerar tanto los tipos de errores como en qué grado afectan al resto del texto. Larose (1998:16) afirma que naturaleza y gravedad del error dependen del efecto de este sobre el lector. Martínez & Hurtado (2001) creen que la repercusión sobre el texto es indicadora de la gravedad del error y, además, señalan las tres causas principales para que se produzcan errores: falta de conocimiento, falta de metodología y falta de motivación. A este respecto, Thomson & Thomson (2004:263) señalan que, más importante que su gravedad, es la causa del error. Hajdú (2002:249) afirma que la gravedad de un error depende de la parte del texto se cometa, y se detiene especialmente en los encabezados de sección. House (2001a:151) aconseja que se considere error crítico todo aquel que aparece en los títulos, direcciones, números de teléfono e índices. Además, a propósito de la distinción entre errores graves y leves, señala que es necesario el consenso previo entre productor y consumidor. En el campo de la interpretación, Garzone (2002:114) se ocupa de la relatividad de errores como las omisiones, un tipo de error al que se le suele asignar una importancia significativa en la mayoría de propuestas pero que, según Garzone, en la práctica de la interpretación su uso en ocasiones parece justificado y, en consecuencia, pueden ser una herramienta más. Beltran (2001:109-110) se pregunta si la ausencia de errores graves es suficiente para considerar buena una interpretación, aun cuando se compute una gran cantidad de errores leves.

En la pregunta de Beltran (2001) subyace una crítica muy común a estas aproximaciones al error de traducción: ¿en qué basarse para decidir qué errores son más graves que otros o cuál es el valor de esos errores? En ocasiones, el grado de importancia lo marca la propia naturaleza del error, pero es difícil imaginar cómo se puede llegar a una tipificación exhaustiva y sin embargo práctica que goce de aceptación general. Muchas tipologías de errores se inspiran en la lingüística y la gramática contrastivas y obvian o relativizan factores importantes, como el contexto, el encargo, el éxito comunicativo y el tipo de texto, entre otros. Hansen (2007:126-127) parece referirse a la pericia del *evaluador*

cuando comenta que en ocasiones se aprecian grandes diferencias en las calificaciones dadas por evaluadores de distinta experiencia, problema para el que sugiere considerar errores solo aquellos en los que coinciden los más expertos. Para Elorza (2004:381-382), las tipologías de errores no suelen poseer unos valores normalizados, son confusas o «indebidamente implícitas» y tienden a mostrar más dónde cree el evaluador que falla la traducción, que el éxito del texto en una situación comunicativa.

Por otra parte, también conviene revisar el concepto de error para dar cabida a las evaluaciones positivas. Bastin (2000:235-7) recuerda que siempre ha estado más en boga castigar el error, pero que últimamente algunos autores —como el propio Bastin— prefieren aplaudir los aciertos. Ciertamente, resulta notorio que, en los entornos formativos de donde parten la mayoría de clasificaciones de fenómenos, no se haya conferido mayor importancia a los aspectos positivos y Hansen (2007:120) se pregunta si se han de integrar aspectos negativos y positivos en la práctica de la evaluación. Sin embargo, afirma también Bastin (2000:244) que es complicado evaluar exclusivamente de manera positiva, así que propone que la evaluación positiva sea parte de una evaluación general (que incluye también la ponderación de los errores). De todos modos, se necesitan estudios empíricos ambiciosos para decidir qué tipologías de errores son válidas y para descubrir la incidencia de determinados tipos de errores en ciertas tareas de traducción o estadios del aprendizaje (Martínez & Hurtado 2001:281-282). A la busca de una apreciación neutral, este trabajo prefiere el concepto de *actuación* del revisor.

Finalmente, Hönig (1997a:32) alega que, para que la evaluación de la calidad de la traducción tenga éxito también como herramienta diagnóstica o terapéutica no puede limitarse a considerar errores, sino que debe tener en cuenta las necesidades del usuario de texto final y, en general, el objetivo del texto. Vivanco *et al.* (1990:540) consideran que los errores son indicativos de varios problemas: interferencia entre las lenguas de trabajo, falta de comprensión, expresión inadecuada en la lengua nativa o falta de conocimiento extralingüístico. Quizás por todo ello, Nord (1996a:96-100) entiende por error de traducción un *problema de traducción* que no ha sido debidamente resuelto.

3.6.2. EL PROBLEMA

Nord (1991:151) define problema de traducción como «*an objective problem which every translator [...] has to solve during a particular*

translational task», una definición que comparten Orozco (2000:205), Hurtado (2001:301) y López & Tercedor (2004:33). Nord considera cuatro tipos de problemas: pragmáticos (lugares, épocas, relaciones entre las parejas comunicativas, etc.), interculturales (pesos y medidas, convenciones formales, tipos de texto, fórmulas de saludos, etc.), interlingüísticos (vocabulario, sintaxis y rasgos suprasegmentales de los dos idiomas) y específicos del texto (metáforas, juegos de palabras, figuras retóricas, aliteración, rima, etc.). Da la impresión, no obstante, que se hizo esta clasificación como se podría haber hecho cualquier otra: no parece haber razones para que esta sea la única clasificación posible, ni se ha demostrado de manera empírica —aún— que estos problemas sean de distinta naturaleza. Wilss (1988 *apud* Komissarov 1995:350) parte de dos comportamientos distintos que, a su juicio, muestran los traductores: 1) la asimilación o búsqueda de equivalentes en determinados fundamentos objetivos y 2) la adaptación o planificación creativa en base a una meta concreta. Wilss relaciona estos comportamientos con las formas de conocimiento exhibidas por el traductor —separa el conocimiento positivo (almacenado en la memoria) del heurístico (capaz de adquirir nueva información)— y también ve un correlato con dos tipos de fenómenos. El primero de ellos, que denomina *tarea*, puede solucionarse mediante métodos o técnicas asimilados; mientras el segundo, o *problema*, requiere un enfoque nuevo con el que el traductor no está aún familiarizado. Así y todo, lo que para un traductor es una tarea, para otro es un problema, ya que no todos los traductores han asimilado los mismos conocimientos ni han llegado al mismo nivel de pericia.

También los problemas de traducción cuentan con categorías diversas. Komissarov (1995:351) los subdivide en *macrotextuales* y *microtextuales*; los macrotextuales surgen de la necesidad de identificar la idea general, el objetivo y la función del texto, mientras que los microtextuales suelen ser más complejos. Kiraly (2000:90) utiliza en su práctica docente textos divulgativos con numerosas referencias culturales, lo cual podría incidir en el tipo de problemas que destaca: *lingüísticos, culturales, textuales, sociales* y *otros*. Martínez & Hurtado (2001:281-282) señalan cinco tipos de problemas¹⁰:

1. Lingüístico: léxico, sintáctico, textual.
2. Extralingüístico: cultural, temático, enciclopédico.
3. De transferencia: dificultad en encontrar la equivalencia dinámica.
4. Psicofisiológico: relativo a la creatividad o al pensamiento lógico.
5. Profesional/Instrumental: derivado del encargo de traducción o de dificultades documentales.

Bastante parecida a la anterior, la clasificación de López & Tercedor (2004:33-35) se circunscribe al ámbito de la traducción técnica, donde hallan los siguientes tipos de problemas de traducción:

- ❖ **Inducidos por la calidad del TO**, entre los que se incluyen los generados por la opacidad y la ambigüedad informativa.
- ❖ **De conceptualización**, que derivan fundamentalmente de la falta de conocimiento experto y del desconocimiento de metáforas conceptuales propias.
- ❖ **Procedimentales o instrumentales**, es decir, de lectura, inducidos por diccionarios o bases de datos terminológicas.
- ❖ **De transferencia por diferencias lingüísticas y culturales**, derivados de lo que puede considerarse «errores» desde el punto de vista lingüístico, pero que socialmente están muy vinculados a la cultura término (calcos léxicos y préstamos, transferencia de términos grecolatinos, siglas y epónimos no reconocidos en dos lenguas).

Las anteriores clasificaciones suelen operar sobre el producto. No obstante, Orozco (2000:205) afirma que los problemas de traducción son observables y pueden aparecer en cualquier fase del proceso de traducción. Ello amplía la noción de problema a toda imperfección en las tareas que constituyen el proceso en su sentido más amplio, es decir, a los fallos en que se incurra en la documentación, la terminología, la revisión, la maquetación, la edición, el envío o la entrega del documento traducido, por poner sólo algunos ejemplos. Además, aunque las clasificaciones descritas no operen sobre el proceso, tienden a identificar las causas de los problemas de traducción. Por ello, se puede afirmar que parten del optimista parecer de que todo evaluador puede inferirlas con igual acierto. No obstante, la propia divergencia de las propuestas permite sospechar que ello no es así, por lo que pueden no ser más que construcciones intelectuales de dudosa aplicación. En definitiva, el problema de la etiqueta *problema de traducción* es que supone una cierta interpretación de lo observado. Si el error de traducción señala que el evaluador considera que algo no está bien en la traducción, el problema de traducción supone un problema en la mente del traductor cuando resulta obvio que muchas veces los errores se dan porque los sujetos no advierten un problema. Además, como en el caso de *error de traducción*, también el de problema de traducción incide exclusivamente en lo negativo. Por ello, en esta investigación se prefiere el concepto relativo de *fenómeno* (cf. §III.7).

Orozco (2000:205) añade una segunda característica de los problemas de traducción: que sirven de indicador de la *competencia* del traductor. Hajmohammadi (2005:218) también está de acuerdo en relacionar la competencia con la habilidad para saltar de lo automatizado a lo

que exige un esfuerzo, es decir, con los problemas de traducción. Ello remite al tercer foco habitual en la evaluación de traducciones.

3.6.3. LA COMPETENCIA

Los orígenes del concepto de competencia en los Estudios de Traducción son confusos. De acuerdo con Basich & Muñoz (en prensa):

En traductología, el concepto de competencia se remontó algunas veces a la formulación de Chomsky (1965:4)¹¹ pero, mucho más a menudo, respondió a la reacción de Hymes (1966, 1971) ante la propuesta generativista. Hymes rechazó la diferencia entre competencia y actuación de Chomsky, acuñando la noción de competencia comunicativa, con el argumento de que los hablantes necesitan algo más que conocimientos gramaticales para comunicarse con éxito; concretamente, deben saber el modo en que los hablantes de una determinada comunidad usan la lengua en aspectos que trascienden la gramática y el léxico. En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, el concepto arraigó inmediatamente y los investigadores se dedicaron a especular sobre sus contenidos y su posible estructura. En 1980, Canale & Swain compartimentaron la competencia comunicativa de Hymes en cuatro subcompetencias —gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica— y esta fue, para muchos traductólogos, la piedra angular para proponer la existencia de una competencia traductora, un «underlying system of knowledge and skills needed to be able to translate» (PACTE 2000:100).

La definición de PACTE (2000) ha suscitado gran interés entre los investigadores, probablemente, gracias al interesante inventario de elementos que aglutina y a que culmina una larga lista de propuestas donde la noción de competencia no remite necesariamente a un sistema mental de conocimientos y destrezas.

Stansfield *et al.* (1992:456-459) dividen la competencia traductora en dos habilidades: la *precisión* —según los autores, la más importante— y la *expresión*. Alejos & Feito (1998:51) no las denominan competencias, sino *saberes*, de los que también citan tres: 1) *elocucional*, basado en el plano lingüístico; 2) *idiomático*, relativo a las lenguas utilizadas y 3) *expresivo*, dependiente de la naturaleza del texto que se va a traducir. Para Bowker (2000:184), las habilidades básicas del traductor se resumen asimismo en tres: ser 1) *bueno en la lengua original*, 2) *excelente en la lengua meta* y 3) *suficientemente ducho en el campo* en el que está inscrito el texto. Kamal (2005:6) opina que el traductor debe saber

investigar, tener una *amplia cultura general*, así como una *mente despierta y curiosa* y, sobre todo, *dominar las lenguas* de trabajo.

La naturaleza de la competencia preocupa a Nord (1996b *apud* Kiraly 2000:55), quien distingue capacidades (*Fähigkeiten*), conocimientos (*Wissen*) y habilidades (*Fertigkeiten*). Entre quienes consideran la competencia una facultad mental, Wilss (1976:120), la describe como un conglomerado de tres componentes:

1. una competencia receptiva en la lengua original,
2. una competencia productiva en la lengua meta y
3. una supercompetencia de transferencia.

En su estela, probablemente, Campbell (1991:335) sugiere tres tipos de competencia: *codificación léxica del significado*, *competencia global de la lengua de llegada* y *competencia de transferencia léxica*. Más tarde (Campbell & Hale 2003:207), amplía la nómina, que también sería aplicable a la interpretación: *lengua 1 y lengua 2*, *competencia de transferencia*, *velocidad*, *precisión*, *memoria*, *terminología* y *cultura general*, entre otras. Neubert (2000:6-10) menciona cinco subcompetencias: 1) *textual*, 2) *lingüística*, 3) *personal*, 4) *cultural* y 5) *de transferencia*. En la interpretación, Beltran (2001:100) cita tres habilidades que todo intérprete debería poseer: *compresión en dos idiomas*, *expresión de un mensaje equivalente* y *conversión de mensajes en ambas direcciones*.

El Cuadro 8 resume las concurrencias entre los acercamientos presentados hasta aquí. Como se puede comprobar, la coincidencia es absoluta en cuanto a la capacidad de expresión en la lengua meta y mayoritaria en torno a la comprensión de la lengua original, pero las demás son más o menos particulares de cada modelo. Campbell (2000:10) señala justamente que, en ocasiones, no resulta fácil separar las capacidades meramente lingüísticas o de expresión en la lengua meta de las que tienen que ver solamente con la traducción. Por ejemplo, en torno a la traducción, Arias (2001:36) detalla los elementos que, a su juicio, componen la competencia lingüística: *desarrollo del vocabulario*, *organización textual*, *convenciones (puntuación, ortografía, símbolos, formato)*, *aprendizaje de registros y estilos*, *conocimiento de las reglas gramaticales*, *habilidad para la paráfrasis*, *la síntesis*, *la coherencia* y *la cohesión*. Para la interpretación, también Kalina (2002:126) separa las competencias puramente lingüísticas de las relativas a la presentación o «envoltorio».

	Willis	Campbell	Campbell & Hale	Stansfield <i>et al.</i>	Alejos & Feito	Bowker	Neubert	Kamal	Beltran
Expresión (LM)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Recepción (LO)	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
Transferencia	✓	✓	✓				✓		✓
Precisión (lingüística)			✓	✓	✓				
Textual					✓		✓		
Personal							✓	✓	
Cultural			✓				✓	✓	
Dominio (Campo)						✓			
Velocidad			✓						
Memoria			✓						
Terminología			✓						

Cuadro 8. Resumen de competencias

Las tipologías detalladas han gozado de mucha aceptación. Es el caso de la escala de Lowe (1987:53-55), que adopta y adapta el modelo de competencia lingüística del American Council on the Teaching of Foreign Languages/Educational Testing Services (ACTFL/ETS) a la traducción para dibujar el perfil de un traductor con las siguientes categorías:

- ❖ comprensión lectora en la lengua original (LO),
- ❖ capacidad de redacción en la lengua de llegada (LL),
- ❖ comprensión del estilo de la LO,
- ❖ dominio del estilo de la LL,
- ❖ comprensión de aspectos socioculturales en la LO,
- ❖ dominio de aspectos socioculturales en la LL,
- ❖ velocidad y
- ❖ un «factor X».

Otro modelo minucioso es el mencionado del grupo PACTE, que se separa de los anteriores al considerar la competencia exclusivamente una facultad mental. El modelo recoge las siguientes seis subcompetencias (Martínez & Hurtado 2000:280; Orozco 2000:199-201):

1. **comunicativa** en ambos idiomas, tanto de comprensión del texto original como de producción del texto meta;
2. **extralingüística**, que comprende conocimientos traductológicos, culturales, enciclopédicos y temáticos y que puede activarse según las necesidades de cada traducción;
3. **instrumental/profesional**, que comprende aspectos de documentación, nuevas tecnologías, herramientas, ética profesional y conocimientos sobre el mundo laboral;
4. **psicofisiológica**, que consiste en la habilidad para aplicar recursos psicomotores, cognitivos (memoria, atención, creatividad, razonamiento lógico) y que conciernen a la actitud (curiosidad, perseverancia, rigor, espíritu crítico o confianza en uno mismo);
5. **estratégica**, basada en la destreza para aplicar procedimientos individuales, verbales y no verbales, conscientes y subconscientes, a fin de resolver problemas surgidos en el proceso de la traducción; y
6. **de transmisión**, entendida como la habilidad para desarrollar el proceso completo de transmisión, es decir, de comprensión, abstracción, control de las interferencias, re-expresión y definición del método de traducción más adecuado.

Orozco (2000:200-201) se detiene especialmente a explicar las dos últimas que, en principio, serían las más importantes. La subcompetencia estratégica permite realizar el proceso de resolución de problemas, es decir, el paso de un estado inicial problemático a un estado final no problemático, en el cual la primera fase consistiría, precisamente, en reconocer la existencia del problema. Cita algunos ejemplos de estrategias, como distinguir entre ideas principales e ideas secundarias, establecer relaciones, buscar información, parafrasear, traducir en voz alta, ordenar o repasar fragmentos ya traducidos. Sirve además para detectar y reparar defectos de todas las demás competencias (Orozco & Hurtado 2002:376). Por otra parte, la de transferencia es la subcompetencia central e integra todas las demás (Orozco 2000:201; Orozco & Hurtado 2002:376). Se divide, a su vez, en cuatro:

1. Comprensión (analizar, sintetizar y activar información extralingüística).
2. «Desverbalización».
3. Expresión.
4. Destreza para elegir el mejor método para llevar a cabo el proyecto de traducción.

En interpretación, Pippa & Russo (2005:246) elaboran también un detallado perfil del profesional, basado en contribuciones de Longley (1989) y Gerver *et al.* (1989), por el que las competencias del intérprete serían:

- ❖ conocimiento excelente de las lenguas y culturas A, B y C;
- ❖ habilidad para comprender rápidamente el significado esencial del discurso, con independencia del idioma hablado;
- ❖ una memoria que permita recordar los enlaces entre las secuencias lógicas del discurso;
- ❖ habilidad para transmitir información con confianza y en un discurso agradable;
- ❖ amplio conocimiento e intereses generales, curiosidad y disposición a adquirir nueva información;
- ❖ habilidad para trabajar en equipo y
- ❖ habilidad para trabajar bajo estrés en largos períodos de tiempo.

La mayoría de estudios sobre la evaluación de la competencia se han centrado en un aspecto o elemento de la competencia. Así, Elorza (2004:340) se ocupa de la subcompetencia lingüística. Otros investigadores se inclinan por incidir en aspectos relativos a las tareas profesionales. Gentzler (2001:17) incide en la necesidad de desarrollar la competencia en el uso de las nuevas tecnologías. Jekat & Massey (2003) señalan tres competencias generales: *saber planificar y gestionar proyectos, estar al día de las nuevas tecnologías y poseer una buena competencia en las lenguas de trabajo, así como en las herramientas* que les ayuden a producir textos de buena calidad. A continuación ponen el acento en esta *competencia instrumental* y, específicamente, recomiendan al traductor que domine los programas de traducción automática y las herramientas de traducción asistida, que sepa ampliar sus bases de datos e, incluso, que devenga experto en lingüística computacional. López & Tercedor (2004:30) se remiten al modelo de PACTE para centrarse en la competencia instrumental, para la que elaboran un escalafón en el que ordenan de mayor a menor importancia las siguientes habilidades: el manejo de procesadores de texto a nivel de usuario avanzado, de aplicaciones relacionadas con Internet, de diccionarios y glosarios electrónicos, de programas de gestión de terminología, de programas de traducción asistida por ordenador, de traducción automática y de análisis de corpus y, por último, de programas profesionales de maquetación y autoedición y para la localización de programas informáticos. Abaitua (2001:15-19) también incide en la competencia instrumental, concretamente en las herramientas básicas que debe dominar el traductor. Así, el profesional debe estar perfectamente integrado en un entorno de trabajo electrónico, dominar las herramientas lingüísticas a su disposición, las memorias de traducción, las bases de datos y los programas de traducción asistida por ordenador.

No obstante, Resnick (1992 *apud* Clifford 2001:366) advierte una doble vinculación de la competencia en traducción con el contexto y de

las subcompetencias entre sí. Este último vínculo implica que las subcompetencias no pueden funcionar de manera independiente. PACTE coincide con ello, pues opina que las subcompetencias no deben concebirse de manera aislada, ya que se conectan entre sí para conformar una competencia general en traducción.

Competencias	Valoración
Conocimiento de una lengua extranjera	3,86
Conocimiento de una segunda lengua extranjera	3,69
Comunicación oral y escrita en la lengua propia	3,59
Preocupación por la calidad	3,59
Compromiso ético	3,57
Capacidad de organización y planificación	3,55
Capacidad de aprender	3,46
Aprendizaje autónomo	3,4
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	3,4
Adaptación a nuevas situaciones	3,28
Resolución de problemas	3,27
Habilidades en las relaciones interpersonales	3,17
Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad	3,08
Capacidad de análisis y síntesis	3,07
Comprensión de otras culturas y costumbres	3,07
Capacidad de gestión de la información	3
Toma de decisiones	3
Conocimientos de informática aplicada	2,92
Trabajo en un contexto internacional	2,9
Razonamiento crítico	2,87
Iniciativa y espíritu emprendedor	2,84
Trabajo en equipo	2,8
Creatividad	2,79
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	2,45
Liderazgo	2,09
Diseño y gestión de proyectos	2,06
Sensibilidad hacia temas medioambientales	1,76

Cuadro 9. Competencias genéricas en traducción

El concepto de competencia no está exento de críticas. La primera de ellas alude a nociones como las supercompetencias de transferencia, misteriosos «factores X», subcompetencias estratégicas, de transmisión, etc. —conceptualizaciones difíciles de aprehender con dudosas definiciones que no deberían tener cabida en modelos descriptivos. Estas nociones subrayan la naturaleza deductiva, cuando no especulativa, de la mayoría de propuestas. Son escasos los acercamientos empíricos que han tratado la evaluación de la competencia traductora per se. A lo más que se ha llegado es a la utilización de encuestas sobre las competencias que

deben dominar los estudiantes de traducción. Por ejemplo, Seong *et al.* (2001:7-12) preguntaron a docentes y estudiantes sobre los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, a lo cual respondieron con aspectos como el conocimiento de campos especializados, la fluidez en la lengua meta, la terminología, la comprensión del texto original, el conocimiento sobre la cultura y la lengua B, la cultura general, la documentación, la habilidad al escribir y la lógica. Más completa es la encuesta incluida en el Libro Blanco (ANECA 2004:107-109), en la que 314 licenciados en traducción valoran de 0 a 4 una serie de competencias trasversales o genéricas (Cuadro 9).

Además, la encuesta incluía preguntas abiertas relativas a las competencias específicas del traductor. Pese a cierta confusión debida a la ambigüedad de las preguntas, las competencias más mencionadas fueron, en este orden: idioma (sin detallar), cultura general y civilización, informática (sin detallar), lengua materna, traducción especializada, organización del trabajo, traducción asistida/localización/maquetación, búsqueda de información y documentación, traductología, didáctica, traducción (sin detallar) y seriedad.

La segunda crítica atañe al número, naturaleza e interrelaciones de los elementos que conforman la competencia. Como señala Muñoz (en prensa):

Las propuestas sobre la naturaleza de la competencia traductora (cf. Lesznyák 2007), casi siempre sin un aval empírico, se sucedieron con rapidez. Así, pronto se convertiría en un término «paraguas» (Schäffner & Adab 2000) cuyas formulaciones más complejas «coincide more or less with the things taught in the institutions where the theorists work» (Pym 2003:487), hasta el punto de que Shreve (2002) sugirió que por competencia conviene entender el conjunto de conocimientos declarativos que se imparten en los centros de formación de traductores.

Como reacción, Pym (1991b:541) entiende la competencia como la interconexión de dos habilidades:

1. la de generar una serie de soluciones (o textos) para un mismo original; y
2. la de seleccionar de manera rápida y segura una de las opciones.

Generar alternativas tiene también que ver con la creatividad, el pensamiento lateral y la destreza en la lengua meta, mientras que la habilidad para elegir entre las alternativas posibles está relacionada con cuestiones de criterio, gusto o experiencia. La definición de competencia propuesta por Pym —calificada de «elegante» por Kiraly (2000:183)— es

intencionalmente sencilla, en el sentido de que trata de fundamentarse únicamente en la traducción y obviar aspectos psicológicos, sociales o de comportamiento que no son particulares de los Estudios de Traducción. Por otro lado, a la vista de que los modelos expuestos cuentan con notables ausencias, otros inciden en ellas. Por ejemplo, Komissarov (1995:354) subraya la importancia de la *intuición*. Garzone (2002:119) suma la *deontología* (aceptabilidad formal y consistencia con los prerrequisitos sociales) y la *ética* (responsabilidad individual, fidelidad al original).

Los dos puntos anteriores conducen a una tercera crítica. Kalina (2002:126) llama la atención sobre las posibles diferencias en los resultados al comprobar la competencia traductora a través de la evaluación bien del producto, bien del productor. La notoria excepción es el trabajo del grupo PACTE, que desarrolla un modelo teórico y lo acompaña de una descripción de los instrumentos para medirla. La evaluación de traducciones es el modo habitual de discernir la competencia del traductor tanto en entornos académicos como profesionales, pero McAlester (2000:240) advierte de que el mundo académico debería investigar qué se entiende por competencia traductora en el ámbito profesional, si no quiere que en la práctica los docentes universitarios estén evaluando destrezas o habilidades irrelevantes para el empresario. La competencia en traducción, por tanto, no la deciden los investigadores, sino que debe dimanar de la práctica profesional. De hecho, Elorza (2004:368) afirma que «está comúnmente aceptada la idea de que el objetivo a largo plazo de la enseñanza de destrezas relacionadas con la comunicación en entornos profesionales es lograr que el aprendiz sea capaz de comunicarse desenvolviéndose como los expertos de su campo en términos de igualdad». En este sentido, Kiraly (2000:71) separa la competencia *del traductor* de la competencia *en traducción*; para potenciar la primera hay que incidir en aspectos tales como trabajar de una manera colaborativa e imitar a los profesionales. Gummerus & Paro (2001:140-141) recogen las habilidades que una empresa de traducción particular exige a los nuevos traductores y los instrumentos con que comprueban si los solicitantes reúnen esas habilidades:

- ❖ la competencia de producción en la lengua materna, que determinan con un examen escrito basado en el resumen de un artículo periodístico;
- ❖ la competencia en traducción, que miden mediante dos exámenes escritos en los que se debe tener en cuenta el objetivo y el destinatario;
- ❖ la comprensión oral de lenguas extranjeras, que averiguan con una traducción a partir de una grabación radiofónica; y
- ❖ la motivación, que infieren de una breve tarea de subtítulo con ayuda.

Otros aspectos exigidos son la experiencia, la madurez y la familiaridad con sistemas informáticos. Durban (2004:4) considera primordiales la competencia lingüística y los conocimientos específicos sobre el área en que se va a trabajar, pero también (Durban 2004:6):

- ❖ habilidades personales como la capacidad para buscar soluciones nuevas en tiempo real, cuando los plazos son cortos;
- ❖ las habilidades orales en la lengua original; y
- ❖ la capacidad para saber explicar las opciones elegidas en el lenguaje de los clientes.

En el seno de la empresa se comprueba si los traductores novatos disponen de ciertas habilidades. Hajmohammadi (2005:219-220) señala algunas en el ámbito de una agencia de noticias: el *trabajo en equipo*, la *productividad adecuada* y la *adaptación a las normas de estilo, la política y la ética de la empresa*. Para comprobar si se cuenta con estas «competencias», los encargados se fijan no solo en el producto de los traductores, sino también en el conocimiento acumulado, la capacidad de trabajo o la conducta profesional. Varela & Postigo (2005) recogen algunas exigencias que habitualmente marcan las agencias de traducción a los profesionales autónomos. Entre ellas, destacan *la rapidez, los conocimientos informáticos, de edición, revisión y documentación*, así como *los conocimientos lingüísticos y sobre traducción, las habilidades emocionales y sociales* y, si se aspira a un cargo directivo, capacidad para gestionar proyectos y conocimientos sobre el control de la calidad.

Según la European Social Survey (2007:17-18), los buenos traductores saben trabajar en equipo, así como reconocer, en cuanto las ven, las buenas soluciones en las traducciones. Además, los procesos de selección de traductores se suelen fijar en aspectos como resultado de las pruebas presentadas en la entrevista; experiencia profesional; tipo de trabajos desempeñados; educación y experiencia personal; nivel de inmersión cultural; credenciales oficiales; si el candidato está abierto al enfoque que se pretende aplicar y sus opiniones sobre la traducción y la profesión. Todavía más profuso es el cuestionario elaborado por ATA (2008) para la autoevaluación de traductores. Se trata de una encuesta que sirve para que los profesionales —y futuros profesionales— reflexionen sobre sus propias capacidades para enfrentarse al mercado laboral. Está estructurado en forma de preguntas bajo cinco epígrafes diferentes: preparación profesional (lo que necesita saberse antes de que suene el teléfono; cuestiones éticas, legales y formales), producto profesional y servicios (lo que necesita saberse después de que suene el teléfono; gestión, contratos, pagos, etc.), relaciones profesionales (cómo hacer que el teléfono no deje

de sonar; comportamiento, organización, consistencia, etc.), conducta profesional (asociacionismo, aceptación de las críticas, mantenimiento de los contactos, etc.) y promoción de la profesión (voluntariado, participación en la formación, interés, etc.).

En un plano más general, Arevalillo (2007:12) resume el perfil profesional del traductor según la norma europea EN 15038, de acuerdo con la cual los traductores deben poseer, al menos, las siguientes competencias: *traductora; lingüística y textual en las lenguas de trabajo; documental, de adquisición y procesamiento de la información; cultural y técnica*. Además, dichas competencias deben adquirirse mediante una o varias de las siguientes formas:

- ❖ titulación reconocida de estudios superiores en traducción;
- ❖ cualificación equivalente en otra especialidad, más un mínimo de dos años de experiencia documentada en traducción; o
- ❖ al menos cinco años de experiencia profesional documentada en traducción.

La norma también se ocupa (Arevalillo 2007:13) de los revisores y los correctores de concepto. A los primeros se les exigen las mismas competencias que a los traductores, más experiencia traductora en el tema en cuestión; a los segundos, que sean especialistas del campo temático en la lengua de destino.

En la interpretación, Kalina (2002:124) opina que para determinar la calidad del sujeto hay que considerar otros aspectos aparte de su rendimiento como, por ejemplo, el aspecto y la conducta general antes, durante, y después de las conferencias, el comportamiento en la cabina, la discreción, el compromiso de preparación previa y de explicar el trabajo propio y la formación continua. Conjugando la formación continua con la preparación previa, como hace Kalina (2002) lleva a pensar que los elementos que componen la competencia en traducción se pueden adquirir e incluso suplir. Kiraly (2000:87) afirma que el trabajo colaborativo de los estudiantes en clase propicia la aparición y desarrollo no solo de la competencia *traductora*, sino también de la competencia *del traductor*. Bush (1997:64) opina que la formación de los traductores literarios debe descansar sobre el desarrollo de la lectura, la escritura, la interpretación y la investigación; aunque no llama directamente competencias a estos aspectos. Scott-Tennet *et al.* (2001:26) afirman que la aplicación de estrategias efectivas contribuye a mejorar la competencia en traducción en los estudiantes y las propiedades del producto. Ejemplo de lo primero se halla en López & Tercedor (2004:30), que hallan que el desarrollo de la competencia instrumental-profesional contribuye a mejorar las demás. En concreto, se refieren al conocimiento de fuentes de documentación,

uso de nuevas tecnologías y noción sobre el mercado laboral y el comportamiento del profesional de la traducción. Orozco & Hurtado (2002:44) afirman que la adquisición de la competencia es un proceso de construcción de conocimiento nuevo asentado sobre el antiguo y motivado por el desarrollo de seis subcompetencias. Con ello, estas propuestas se separan de los orígenes del concepto de competencia, que no preveía su adquisición y desarrollo (cf. Waddington 1999) sino, sencillamente, su existencia y comienzan a aproximarse al concepto de *pericia* (*expertise*, *expert knowledge*), que se aborda a continuación.

3.6.4. LA PERICIA

El concepto de *pericia* se basa en la observación de que expertos y legos en alguna tarea o dominio de la experiencia se comportan de manera diferente (Jensen & Jakobsen 2000:110) y remite a la cualidad que distingue a los primeros de los segundos. Sirén & Hakkrarainen (2002:75) consideran que la pericia es un proceso (hacer algo) y lo oponen a un estado o propiedad permanente (tener algo), más asociado a la noción de *competencia* y que ya fue criticado por Kussmaul (1995). En principio, el concepto de *pericia* puede parecer similar al de *competencia*, pero Basich & Muñoz (en prensa) afirman que:

Aunque se parecen en que ambos se pueden entender como un conjunto de destrezas adquiridas, las diferencias son enormes. Mientras la competencia, por ejemplo, no dice nada sobre el modo en que actúan quienes la poseen, desde la perspectiva de la pericia se estudia empíricamente a los expertos quienes, por ejemplo, son notoriamente más selectivos al usar la información y categorizan los problemas de su ámbito según los procedimientos de solución almacenados en la memoria y que recuperan a voluntad. Si estos procedimientos fallan, los expertos pueden (saben) volver sobre sus pasos y repetir el proceso. Así, la pericia alude no solo a un conjunto de conocimientos, sino también al modo en que se almacenan y estructuran en la mente y al modo en que se recuperan y utilizan (Ericsson & Smith 1991, Ericsson 1996), según se deduce del comportamiento observable y sus productos. Estos extremos se han comprobado, entre otros, en ajedrecistas, físicos y médicos, músicos, atletas y escritores. En consecuencia, se puede considerar que adquirir y desarrollar algún tipo de pericia es un fenómeno general del ser humano, que lo puede convertir en experto en un ámbito específico.

Hönig (1997b:89) subraya que los profesionales no nacen, sino que se hacen, como en cualquier otro dominio del conocimiento. Garzone (2002:116) afirma que los intérpretes aprenden, al principio, en un entorno de formación prescriptiva pero que, después, gracias al ejemplo y consejo de colegas expertos, estos conocimientos se *absorben* y, finalmente, se internalizan y afectan a su comportamiento. En traducción, Komissarov (1995:351) apunta que los expertos se caracterizan por haber desarrollado mucho la intuición y haber aprendido a utilizarla. Vanderschelden (2000:56) señala la confianza en sí mismos como otra característica de los expertos. Séguinot (2000:94) afirma que los expertos son capaces de monitorizar el proceso de traducción; Tirkkonen-Condit (2002:12) cita la flexibilidad en el uso de rutinas, el uso intensivo de la información de los textos originales y al análisis esquemático de los textos y Kalina (2002:121), que tienen un criterio más fiable para evaluar la calidad, es decir, que han desarrollado un criterio de calidad del que carecen los novatos, por desconocimiento o falta de experiencia. Sirén & Hakkrainen (2002) recogen —y, en algunos casos, cuestionan— cuatro aspectos que históricamente se han considerado importantes en el campo de la traducción para diferenciar niveles de destreza. Los expertos, a diferencia de los legos:

1. Conocen de sobra el campo en que trabajan.
2. Son rápidos (2002:73).
3. Han desarrollado habilidades de autocontrol y monitorización (2002:74).
4. Antes de resolver un problema, dedican un buen período de tiempo a analizarlo (2002:84).

Un factor adicional que no incluyen en la clasificación anterior es su tendencia a trabajar en comunidad (Sirén & Hakkrainen 2002:71). De hecho, los expertos también *aprenden* en comunidad, como parecen apuntar Thomson & Thomson (2004:256) al sugerir que la organización avanza al ir aprendiendo más del entorno en que opera y al mismo tiempo en que sus miembros van adquiriendo nuevas habilidades y destrezas.

Las diferencias entre expertos y legos, desde luego, atañen también al detalle. Bajo, Padilla & Padilla (2000:129) estudian las relativas a los procesos de comprensión y memoria en sujetos de diferentes niveles de competencia. Jensen & Jakobsen (2000:112) descubren que los más expertos hacen mucho más uso de unas estrategias (paráfrasis, adaptación) que de otras (traducción literal, calco) que, a su vez, son las preferidas por los menos expertos —estos resultados concuerdan con los de Lörscher (1993). Klaudy & Károly (2000, 2002) aplicaron una herramienta diseñada para observar patrones de repetición léxica y

descubrieron que los de los profesionales¹² se parecían más a los del propio texto original que los de los novatos. Además, la densidad de enlaces y vínculos léxicos en las traducciones de los novatos era menor que la de los profesionales y el original (Klaudy & Károly 2002:105). Curiosamente, el ritmo de trabajo de los traductores —al contrario de lo que se cree— parece menor en los expertos que en los novatos (Sirén & Hakkrarainen 2002:80) y estos últimos también son más rápidos al escribir. Lachat (2003) halla que los estudiantes avanzados son más rápidos que los expertos, no así los noveles. Vasconcellos (1997) sugiere que los traductores novatos tienden a no modificar la estructura temática de los textos, probablemente debido a su falta de experiencia. En este caso, no obstante, la investigadora no comparó los resultados con expertos, con lo que no se podía afirmar que esta fuera una característica exclusiva de los novatos. Para subsanar este aspecto, Braga & Da Silva (2006:422) compararon la actuación de diez traductores novatos y dos expertos y llegaron a la conclusión de que los primeros deben desarrollar destrezas que los ayuden a identificar aspectos discursivos del texto de partida para, a partir de ahí, lograr una traducción más adecuada.

También existen diferencias en el desempeño de tareas concretas. El caso de la documentación ha sido el más estudiado. Jensen & Jakobsen (2000:112) hallan que, cuanto más expertos, menor es el uso de diccionarios, aunque el reducido número de participantes en el experimento no permite considerar definitivas sus conclusiones. Gerloff (1988:107) no se fijó en la cantidad sino en la calidad y descubrió que los expertos utilizaban los diccionarios para refinar la traducción (es decir, para el proceso de producción más que para el de comprensión) mientras que los estudiantes hacían uso de los diccionarios para buscar el significado de palabras que no conocían del texto original. Künzli (2001) se propuso *a*) observar a los sujetos en su lugar habitual de trabajo, permitiéndoles la utilización de las fuentes de información a las que están acostumbrados; *b*) comparar la pericia con el uso de una determinada fuente de información (en concreto, diccionarios monolingües y bilingües) y *c*) comprobar el uso de fuentes de información no impresas (diccionarios electrónicos, utilidades del procesador de texto y acudir a personas expertas). Sus resultados muestran una correlación entre la diversidad de fuentes de información utilizadas, la pericia y la calidad del producto. La calidad del texto, sin embargo, no se explica por el empleo de un tipo de fuente concreto (diccionarios monolingües o bilingües, por ejemplo). En cuanto a la revisión, Lorenzo (2004:155) apunta que los estudiantes en un determinado estadio de la pericia (cuarto curso de la licenciatura) son tanto

menos efectivos cuanto mayor es el esfuerzo que dedican a dicha fase; lo cual parece sugerir que solo con el tiempo se aprende a desarrollar las estrategias adecuadas para sacar el mayor partido a la revisión. También Muñoz (en prensa) descubre que los estudiantes obtienen peores resultados en las áreas donde enmiendan más sus primeras formulaciones.

Las diferencias entre novatos y expertos también parecen evidentes en la interpretación (Choi 2006:274). Riccardi (2002:117) ha tratado de inventariar las diferencias entre expertos y no expertos en la interpretación, centrándose en los siguientes rasgos específicos de los profesionales:

- ❖ Integran estrategias *top-down* (relativas al conocimiento) con *bottom-up* (vinculadas al lenguaje)¹³.
- ❖ Necesitan un menor número de elementos verbales y no verbales, o una combinación más pequeña de éstos, para empezar su discurso.
- ❖ Obtienen una visión general más amplia de la resolución de problemas en la interpretación simultánea.

Sirén & Hakkrarainen (2002) afirman que es esencial saber cómo avanza el proceso de adquisición o desarrollo de la pericia. Lo más interesante del estudio de Künzli (2001) es que el comportamiento de los sujetos contribuía a definir niveles de pericia al mismo tiempo que los niveles de pericia preestablecidos contribuían a describir el perfil de los sujetos pertenecientes a cada grupo. Así, resultó que los estudiantes hacían un uso mayor de los diccionarios monolingües que los expertos —al contrario de lo que se supone comúnmente— (Künzli 2001:513-514), mientras que los expertos:

- ❖ Utilizaron diccionarios especializados para resolver problemas terminológicos (Künzli 2001:509).
- ❖ Mencionaron haber utilizado fuentes de documentación electrónicas, como diccionarios en línea (Künzli 2001:515-516).
- ❖ Emplearon las utilidades informáticas (corrector ortográfico, sinónimos, etc.) incluidas en los procesadores de texto.
- ❖ Señalaron la importancia de contar con una red de personas expertas a quienes acudir si las demás fuentes resultan inservibles.

Séguinot (2000:93) manifiesta que lo que ha demostrado la investigación con novatos y expertos es que la adquisición de la pericia se realiza en varias etapas, que transcurren mientras los aprendices desarrollan la habilidad de almacenar información y liberar memoria consciente para el nuevo aprendizaje. Poco a poco, conforme va adquiriendo mayores niveles de pericia, el aprendiz es capaz de escoger de manera inconsciente entre diversas opciones, de tal modo que esas elecciones devienen intuitivas en el nivel más alto de desarrollo. McAlester (2000:230) alerta

sobre la necesidad de considerar un estadio intermedio entre los novatos (sin formación) y expertos (con años de experiencia) que comprendería a aquellos que acaban de completar unos estudios específicos. Castro (2006:5-6) también distingue tres niveles: novatos (sin formación en traducción), profesionales (con al menos 10 años de experiencia) y un grupo intermedio formado por estudiantes de cuarto año de licenciatura. Lachat (2003) contrasta novatos, estudiantes avanzados de traducción y profesionales y encuentra que los profesionales hacían menos pausas al traducir que los estudiantes avanzados, los cuales, a su vez, paraban menos que los estudiantes novatos. Estos novatos, además, se caracterizaban por dedicar un tiempo mayor a leer antes de traducir, tardar más tiempo en traducir y hacer pausas más largas. Sin embargo, no dedicaron mucho tiempo a la revisión. Los estudiantes avanzados tardaron menos tiempo en leer el original y más en revisar su trabajo, mientras, los traductores profesionales fueron los más rápidos en traducir y los que dedicaron más tiempo a la fase de revisión. Además, los estudiantes novatos y los profesionales mostraron mayor variación con respecto a sus respectivos grupos. La idea que apunta Lachat para explicar este fenómeno es que la formación universitaria influye en los estilos y comportamientos cognitivos de los alumnos, los cuales tienden a converger y, más tarde, cuando se adaptan y desarrollan sus habilidades al medio en el que van a trabajar, vuelven a singularizarse.

Es de suponer, no obstante, que los niveles de pericia dependerán hasta cierto punto de la disciplina en la que se estudie. No obstante, Hoffman (1998 *apud* Kiraly 2000:58-59) ofrece una descripción tentativa de cinco niveles, que se pueden tomar en consideración para casi cualquier estudio:

1. **Novato:** un miembro en período de prueba de una comunidad, poco expuesto al campo en cuestión.
2. **Iniciado:** un novato que ha empezado una formación introductoria.
3. **Aprendiz:** un estudiante en formación más allá del nivel introductorio.
4. **Especialista:** un trabajador fiable, experimentado y competente.
5. **Experto:** un especialista distinguido o brillante, bien considerado, de opiniones casi siempre precisas y fiables, de habilidades consumadas (también en el ahorro de esfuerzo), y capaz de resolver los casos más difíciles.

Esta clasificación no deja de ser un dictado del sentido común que hay que corroborar empíricamente pero, hasta la fecha, se han publicado escasas aportaciones sobre cómo evaluar la pericia, porque estamos en el estadio inicial de describir en qué consiste la pericia en traducción e interpretación. No obstante, a la luz del batiburrillo de modelos arbitrarios

que produjo el concepto de competencia, es preferible proceder con cautela, observando primero y deduciendo después. También es necesario que los estudios sobre la pericia tengan algún valor por sí mismos y que no se limiten, por ejemplo, a comparar lo que unos determinados sujetos *saben* antes de comenzar un curso y a su término¹⁴. Séguinot (2000:88-98) trata algunos factores que pueden resultar problemáticos para estudiar la pericia. Para saber cómo aprende la gente a traducir bien lo normal es fijarse en los profesionales, pero todavía es difícil utilizarlos como informantes con algunos medios de recogida de datos, como los protocolos de pensamiento en voz alta, porque gran parte de sus procesos se han vuelto automáticos: se sumergen en el trabajo, olvidan (o no pueden) verbalizar sus pensamientos y su pericia queda patente solo en los textos que han creado. Por otra parte, añade Séguinot (2000), se suele confiar en que los profesionales sean expertos y, como se ha comentado, no son términos sinónimos. Para Séguinot, es más conveniente hablar de estrategias con o sin éxito que de asumir que el estatus del sujeto, su nivel de experiencia, está relacionado siempre con la calidad de su traducción, la misma crítica que Kussmaul (1995) vertía sobre la noción de competencia. Los estudios psicológicos con expertos y novatos han demostrado que a veces los novatos obtienen mejores resultados que los expertos en exámenes escritos pero que, en situaciones reales de trabajo, esta circunstancia se da muy raras veces. Ello apunta a un cuidadoso diseño de los experimentos, específicamente en lo relativo a su validez ecológica.

3.7. CRITERIOS

La calidad se potencia cuando existe un consenso sobre su naturaleza (Bass 2006:72), pues depende directamente del grado de cumplimiento de los criterios con que se mide (Kalina 2002:123). Para Bass (2006:90) es más fácil definir una serie de expectativas de calidad y procesos para cumplir los objetivos que escribir un estándar objetivo de calidad de la traducción. Un criterio, no obstante, es un elemento que permite aplicar sobre un ente un juicio de valor (Larose 1998:4). Sin criterios, evaluar se convierte en algo «[...] *haphazard and subject to the personal preferences and whims of the individual assessor or the interpretive frameworks, bureaucratic perspectives and draconian measures of educator and evaluators alike*» (Darwish 2004:7). Muzii (2006:16) aduce que esos criterios, generales, son útiles también para estandarizar el proceso de producción y aumentar la calidad, también en el sentido profesional (es

decir, para que el producto cumpla los requisitos exigidos). El sistema de medición debe ser: «*objective (measurable), unbiased, and able to provide enough resolution (detail) to assess the factors that need improvement*» (Muzii 2006:18). Schiaffino & Zearo (2001:6), por su parte, señalan la importancia de que la medición, además de objetiva, pueda replicarse, es decir, que otros evaluadores lleguen al mismo resultado.

Es necesario, asimismo, establecer criterios y métodos para identificar qué candidatos tienen la aptitud que exige el mercado (Pippa & Russo 2005:245). Y no sólo en el entorno profesional. También demandan criterios claros y comunes de evaluación los estudiantes de traducción (Adab 2000:220) y los propios docentes (Farahzad 1991:271). En la misma universidad española, donde cada vez hay más alumnos, más profesores y más exámenes sobre los que dar un veredicto, se demanda un acuerdo sobre estos criterios, los cuales, a su vez, han de ser aplicables a las situaciones reales (Fox 1999:1). Porque no basta con que la teoría se haga cargo de formular unos determinados criterios válidos para la evaluación de las traducciones, sino que también es preciso que se hagan los esfuerzos pertinentes para aplicar aquellos en la práctica. Y eso, según Fox (1999:5), es tarea y responsabilidad de los profesores, quienes deberían empezar a mostrar una mayor colaboración. Acrisolar criterios es necesario tanto para evaluar el producto (Larose 1998:6) como el desempeño o la actuación (Choi 2006:278). Además de tener en cuenta tanto el mundo laboral como el académico, Williams (2001:327) cree preciso no centrarse sólo en la traducción, sino incluir la interpretación.

Gouadec (1980:102) expone una larga lista de características que deben cumplir los criterios de calidad para evaluaciones en el contexto educativo. La calidad debe medirse con parámetros que permitan el fácil análisis de errores, se alejen de preferencias subjetivas, tengan en cuenta las diferencias en cuanto a dificultad de los textos y la especificidad de cada error y sirvan para medir todo tipo de fenómenos y para describir el perfil del sujeto evaluado. Es evidente que el acercamiento de Gouadec se circunscribe a un ámbito muy concreto de la evaluación y se fundamenta sobre una concepción básicamente lingüística del proceso de traducción. Brunette (2000:174) repasa las tipologías de criterios más importantes hasta 1992, resumiendo asimismo las características que dichos criterios (a los que también denomina parámetros o estándares) deben cumplir. Por una parte sugiere que deben ser prácticos y fácilmente comprensibles; por otra, que no sean muy numerosos y, finalmente, que sean verificables, es decir, que estén basados en el éxito constatado de usos anteriores. Véanse esos criterios. Antes de presentar un panorama de los

aplicados en traducción y de contrastarlos con lo de la interpretación, conviene detenerse en los que se emplean para determinar la calidad de los textos y su redacción, pues son componentes innegables de la evaluación de traducciones.

3.7.1. EN LOS TEXTOS Y LA REDACCIÓN

Krull (1994) aborda la insuficiencia de unidades de medida para la calidad de los documentos técnicos y el análisis empírico de dos de ellos (los agentes de acción y los epígrafes). Marlow (2006) se ocupa de la documentación técnica también y comienza por preguntarse qué medir para evaluar su calidad. A diferencia de los ámbitos industriales, el uso estadístico del recuento de errores no siempre resulta útil para evaluar la calidad de la documentación técnica; es decir, en este ámbito el análisis de errores per se no conduce siempre a una evaluación útil de la calidad. Así, Marlow aboga por analizar la respuesta del cliente a la documentación como una manera fiable de evaluar su calidad, aunque tampoco es fácil conocer la respuesta del cliente, para lo que señala al menos dos vías: las encuestas y la utilización del servicio de ayuda al usuario. Entre las técnicas que se pueden utilizar para dilucidar la calidad de material escrito, cita *índices de legibilidad* como Flesch Reading, Flesch-Kincaid Grade Level, Coleman-Liau y Bormuth Grade Levels, analizar el uso de la voz pasiva y jergas y aspectos como la nominalización o verbalización excesivas, los epígrafes y los gráficos. Marlow se preocupa de aspectos como la muestra necesaria para conocer la respuesta de los usuarios y el orden de prioridades y, aunque reconoce que los análisis estadísticos son útiles solamente cuando se puede hallar la relación entre causas y efectos, insiste en que el recuento de tales aspectos ha de servir para un estudio sosegado y, hasta cierto punto, subjetivo de la calidad de los documentos. De todos modos, es importante hallar correlaciones entre las variables consideradas y otros datos como, por ejemplo, la reducción de llamadas a los teléfonos de los servicios de asistencia. Sólo así se podrán aplicar mejoras que repercutan en la calidad del servicio general de la empresa, útiles para proyectos venideros. Finalmente, añade que una manera bastante fiable de aprehender la calidad de la documentación, en este caso técnica, es la certificación u obtención de premios, entre los cuales se encuentran el UK Excellence Award.

Göpferich (2007:110) opina que la comprensibilidad de un texto depende de seis factores o dimensiones: simplicidad, estructura, corrección, motivación, concisión y perceptibilidad. Cho & Schunn (2007) analizan la

utilidad de la respuesta o *feedback* para mejorar la calidad en la redacción y Agustín (2007) estudia el papel de los errores léxicos como criterio de calidad para los escritos. Utiliza un orden jerárquico de errores basado en su frecuencia de aparición y, a la vista de los resultados de su investigación, aconseja el uso creativo de vocabulario para mejorar la calidad de la escritura.

Consejos generales	Consejos específicos
Ideas interesantes e importantes	<ul style="list-style-type: none"> • Busca una buena idea principal. • Usa detalles interesantes para que los lectores comprendan y aprecien la idea principal. • Enriquece las descripciones con buenos detalles. • Ten claro el objetivo y propósito de tu escrito. • Sorprende al lector.
Estructura lógica y efectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Comienza de manera impactante. • Haz que el lector tenga que reflexionar tras leer la última palabra. • Ordena bien todas las partes. • Controla los tiempos de lectura de cada una de las partes. • Utiliza buenas transiciones.
Voz individual y apropiada	<ul style="list-style-type: none"> • Interésate por el tema del que hablas (o habla de los temas que te interesan). • Comunica los sentimientos más fuertes. • Preocúpate por ser único, auténtico y original. • Busca tu propia voz. • Usa el tono adecuado.
Elección de vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza verbos diferentes para las acciones. • Sé creativo y específico con los adjetivos y adverbios. • Busca frases que se queden en la memoria de los lectores. • Sé preciso y efectivo. • Elige el vocabulario idóneo para el público al que te diriges.
Fluidez y expresividad	<ul style="list-style-type: none"> • Comienza las frases de diversas maneras. • Varía la longitud y estructura de las frases. • Lee en voz alta lo que escribes: y que suene bien. • Ten en cuenta el ritmo, la rima y los efectos sonoros. • Presta especial atención a si la estructura de las frases hace comprensible tus escritos.
Buen uso de las convenciones	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe correctamente o no creerán lo que cuentas. • No descuides la puntuación ni la ortografía. • Haz un uso inteligente de los párrafos. • Aprende la gramática perfectamente.

Cuadro 10. Calidad en la escritura creativa, según Peha (2003)

El de Peha (2003) es tal vez uno de los trabajos más completos. Para escribir correctamente, Peha aconseja adoptar unas cuantas directrices, como el uso de ideas interesantes e importantes, una estructura lógica y efectiva, una «voz» individual y apropiada, la elección de vocabulario específico y memorable, la fluidez y la expresividad, así como la corrección y la preocupación por seguir las convenciones relacionadas, por

ejemplo, con la puntuación, la ortografía y la gramática. El Cuadro 10 presenta estos aspectos de calidad y otros más específicos que Peha propone para la escritura creativa.

En breve, los estudios dedicados a la calidad en la redacción y la documentación se dividen entre los que analizan la respuesta a lo escrito y los que describen o prescriben los elementos que deben constar en los textos bien redactados. Los primeros tienen el inconveniente de que a menudo es imposible conocer la respuesta de los clientes (en este caso, lectores) del producto. Los segundos no dejan de constituir recetarios que parten de análisis lingüísticos, una mera suma de aspectos que no permiten conocer el efecto de sus contenidos sobre el lector. Nótese que estos problemas no son ajenos a la traducción, donde también han coexistido durante muchos años dos enfoques (uno sobre el efecto del texto, otro sobre su análisis lingüístico) que tampoco han solucionado, por sí solos, el problema de la calidad en traducción.

3.7.2. EN LA TRADUCCIÓN

Lefrançois (1999:501) afirma que el principal problema que afecta a la evaluación es que la mayoría de modelos o sistemas que se aplican no son lo suficientemente fiables y válidos. Un vistazo a algunos de los criterios predominantes en los años 60 permite ver cómo ha cambiado la concepción de la evaluación y de la propia traducción en los últimos tiempos. Por ejemplo, Savory (1963 *apud* Oro 1990:4) sostenía que una traducción era aceptable cuando se cumplían algunos —evidentemente, no todos— de los siguientes factores: *que contenga las palabras del original, que contenga las ideas del original, que se lea como un original, que se lea como una traducción, que refleje el estilo del original, que refleje el estilo del traductor o que se lea como contemporánea del original*. No obstante este tipo de aportaciones, Kalina (2002:121) afirma que el estudio de la calidad se ha movido históricamente entre dos polos: la fidelidad al original y el alejamiento de este. Por ejemplo, Newmark (1991) califica de buena la traducción que cumple una serie de normas relacionadas con la fidelidad al original:

- ❖ La traducción ha de ser totalmente fiel al original.
- ❖ La fidelidad consiste en transmitir tanto el contenido denotativo como el connotativo del original.
- ❖ La fidelidad se refiere tanto al texto como al mensaje del autor.
- ❖ La preservación de la verdad objetiva del texto puede requerir adaptaciones por parte del traductor.
- ❖ Se ha de utilizar la traducción literal siempre que sea posible.

Independientemente de la naturaleza prescriptiva de la primera norma, Newmark deja de explicar cómo se extrae el significado connotativo válido para todos los lectores, no define *mensaje* (en las aproximaciones cognitivas es sinónimo de interpretación y, por tanto, construcción del intérprete; nótese que es la señal, no el mensaje, lo que se transmite) ni explica qué quiere decir en concreto con la metáfora de traducción literal. Pero la crítica más importante es que el origen y desarrollo del concepto de fidelidad tiene que ver con la acomodación de la interpretación de un original a la ideología dominante (Muñoz, comunicación personal) y, en cualquier caso, es un concepto metafórico acientífico (no se puede operativizar) cuyas variadas interpretaciones y reformulaciones explícitas e implícitas desaconsejan su aplicación en cualquier intento serio de determinar la calidad de una traducción. Si existen realmente unos criterios que sirvan para establecer la evaluación de traducciones, estos han de encontrarse en los dominios mismos de la disciplina, no fuera (Hönig 1997a:22).

Los primeros criterios modernos de calidad tienen que ver con la noción de *equivalencia*, que también adolece de problemas fundamentales pues, al asignar a priori un significado a segmentos textuales y unidades léxicas de dos lenguas y establecer correspondencias entre ellas, sustrae la capacidad de interpretación del evaluador y convierte el análisis en un ejercicio de lingüística contrastiva, útil exclusivamente para la traducción automática (Muñoz, comunicación personal). Así se entiende la relativización y reformulación sucesiva del concepto. Por ejemplo, Rodríguez (2004:46) y Lauscher (2000:161) aseguran que la *flexibilidad* debe ser un concepto central en la evaluación. Según Gerzymisch-Arbogast (2001:238), para que la equivalencia sea interesante desde el punto de vista de la evaluación de textos específicos, el concepto debe relativizarse de acuerdo a aspectos concretos del texto que se quiere traducir, y a la relevancia del texto meta. Para Gerzymisch-Arbogast, estos criterios deben incluir algunos comunes a la mayoría de textos de ese tipo, pero también criterios específicos al texto que se está traduciendo; además, deben ser elegidos por el evaluador, a quien se le permite cierto grado de autonomía, motivado por el tipo de texto que está evaluando. Los tipos de criterio que sugiere existen en diversos planos: léxico, semántico, sintáctico y pragmático.

Otro modo de mitigar el efecto negativo del concepto de equivalencia es sumarle otros criterios. Por ejemplo, Riccardi (2002:118) también cita la equivalencia, pero como uno más de varios criterios para evaluar la calidad de la interpretación, entre los que cita la *usabilidad*, que implica

la formulación de un texto claro, comprensible y útil para la audiencia meta (Riccardi 2002:119). Junto a la usabilidad, Viezzi (*apud* Riccardi 2002:119) añade la *propiedad*¹⁵ y la *precisión*. La propiedad conlleva la adaptación a la cultura de llegada, a las expectativas de los destinatarios y las convenciones de la lengua meta. Por otra parte, la precisión tiene que ver con la transmisión y reformulación adecuada del mensaje original, teniendo en cuenta aspectos como la praxis, la intención comunicativa y la relevancia de la información. Farahzad (1991:276) y Larose (1998:9) destacan estos dos últimos criterios (*propiedad* y *precisión*), cuyos significados en su caso son similares al de Viezzi¹⁶. Larose (1998:12) además, considera otros criterios según el tipo de evaluación que se lleve a cabo:

- ❖ La forma y el contenido del texto original: criterios textuales.
- ❖ La reacción del destinatario: factor de comportamiento.
- ❖ La opinión de los expertos: criterios variables, dependen de la consulta.
- ❖ Una traducción de reconocida excelencia: factores textuales.
- ❖ La opinión de lectores ordinarios: criterios de comprensión y legibilidad.

Por otra parte, Huang *et al.* (2003) citan la *fluidez* y la *adecuación*, donde el primero podría ser sinónimo de propiedad y el segundo, de precisión. Otro concepto de precisión es el propuesto por Vanderschelden (2000:277-278), tal vez —y paradójicamente— menos concreto pues incluye cuestiones relativas tanto al original como a la traducción y fenómenos como los errores en la interpretación, el registro, la adaptación, las omisiones o el rigor en el uso del vocabulario. Vanderschelden (2000:277) cita otros criterios útiles para describir las buenas traducciones, como son el *estilo*, la *accesibilidad* y la *legibilidad*. En el caso de las publicaciones, el mero hecho de que el texto meta esté mal escrito es suficiente para no publicarlo, por lo que la producción del texto meta le parece uno de los criterios más importantes para la evaluación de la traducción. Kamal (2005:1) afirma que un texto de buena calidad es completo, legible, informativo y preciso en comparación con el texto original.

Otros propuestas de criterios de calidad son singulares. Darbelnet (1977:7-16) estableció siete niveles tanto para la traducción como para la revisión: *semántico*, *de calidad lingüística*, *de tono y estilo*, *nivel cultural*, *de alusiones literarias y folclóricas*, *de intenciones del autor* y *de destinatario*. Este modelo, que sirvió de base para crear el sistema SICAL 1¹⁷, tiene una perspectiva comparatista que obvia las divergencias interpretativas entre sujetos. Para Nida (1982:173), el destinatario debe figurar en el primer nivel (de Darbelnet) y de éste dependen los restantes factores de calidad de la traducción, que resume en tres:

- ❖ precisión en la comprensión,
- ❖ facilidad en la comprensión y
- ❖ reacción del destinatario.

Fan (1990:99) alude a la *impresión* como respuesta mental del destinatario tras leer la traducción, que debe ser lo más parecida posible a la creada por el texto original. Larson (1987:71-75) se centra en la figura del destinatario y establece hasta ocho factores relacionados con este que afectarían a la aceptación de la traducción: *el nivel cultural, la edad, la ocupación, el conocimiento del tema, las diferencias culturales, las circunstancias de uso, el nivel de bilingüismo y las actitudes lingüísticas*. Straight (1981:43-50) afirma que el éxito de una traducción depende de tres factores: los *conocimientos del traductor*, el *objetivo de la traducción (y el destinatario)* y la *intuición*. Estas propuestas están a medio camino entre las anteriores y los recetarios prescriptivos, y adolecen de igual vaguedad.

En su estudio sobre *leksemantics*, Gerzymisch-Arbogast (2001:230) cita tres criterios: la *coherencia*, el *tema* y los *patrones isotópicos*. Se parte de la idea de que toda la información factual de un texto puede expresarse mediante relaciones (*argumentos*, que suelen ser conceptos nominales, y *relacionantes*, que suelen ser verbos). La coherencia se ocuparía de la manera en que se conectan las relaciones del texto. El tema del texto sería el concepto o argumento con un mayor número de conexiones. Por último, los patrones isotópicos compondrían una suerte de jerarquía entre relaciones, útil para comprobar si se mantienen intactos los patrones de significado implícito y explícito entre original y traducción. Nótese que Gerzymisch-Arbogast usa una metáfora para comparar los patrones de significado, pues los del original permanecen intactos en cualquier caso y los de la traducción son obra y construcción del traductor en otra lengua que inevitablemente implica al menos las variaciones gramaticales y léxicas impuestas por la nueva lengua. Tampoco aclara quién determina el significado implícito y cómo se averigua si todos los destinatarios llegan al mismo.

Como Riccardi, Carr (VVAA 1997:51), considera criterio para evaluar la calidad de un texto su *usabilidad*, la cual, reconoce, solo se puede apprehender gracias a la pericia del evaluador. Además de la usabilidad, sugiere el *tiempo dedicado a la revisión* como medida para evaluar la calidad del texto. Para la traducción profesional, Sciaffino & Zearo (2001:9) se inclinan por la *precisión* y también por la *usabilidad*. Por último, Fawcett (2000:299) asocia el concepto de *invisibilidad* del traductor con el de calidad de la traducción, trayendo a colación en tono

ligero una cita de Peach (1999:31): «*Translation, like contraception, is better if it is never felt*». Este marco conceptual parece más asociado a una poética de la traducción que a una teoría aplicable a la realidad social y del mercado, como se busca aquí.

Más cercanos a las teorías funcionalistas son los criterios que señala Brunette (2000:174-180) para la revisión, posteriores a otros cuatro que había señalado en un trabajo anterior (Brunette 1997: precisión, legibilidad, propiedad y código lingüístico):

1. **Lógica:** el más importante, integración de la forma y el fondo. En ella se incluyen:
 - a. *Coherencia:* continuidad en el significado de una idea a la siguiente, y plausibilidad de dicho significado (plano semántico).
 - b. *Cohesión:* continuidad en la forma del texto (plano formal).
2. **Propósito:** razón por la que se realiza la traducción. Tiene dos componentes:
 - a. Intención del autor (del original).
 - b. Efecto: objetivo primero del traductor, en cuanto a reacción sobre la audiencia.
3. **Contexto:** las circunstancias que rodean la producción del texto que va a ser evaluado (destinatario; situación geográfica, temporal, social o ideológica, tipo de texto, medio, difusión, etc.).
4. **Norma lingüística:** reglas y convenciones de una lengua que aparecen en fuentes de autoridad.

En cuanto al propósito y el contexto, en la medida en que el primero es relativamente incognoscible y el segundo (en las aproximaciones cognitivas que se adoptan en este trabajo) es construcción de quien interpreta el texto, no pueden ser sino hipótesis del evaluador, a menudo teñidas de criterio de autoridad, cuya validez intersubjetiva está en tela de juicio. Decidirse por la lógica como criterio presupone ya una orientación sobre determinados tipos o géneros textuales, pues en otros, como los creativos, puede ser menos relevante. Seong *et al.* (2001:15) también señalan la *lógica*, junto a la expresión en la lengua meta y la *comprensión del texto original* como criterios para la evaluación. En este caso, no obstante, su aportación se basa en el estudio de ciertas encuestas dirigidas a estudiantes y docentes. De una manera tal vez un poco confusa (por cuanto los criterios parecen solaparse e, incluso, repetirse) Li (2006:85) opone los criterios tradicionales (*gramática, vocabulario, fluidez y comprensión*) a otros que considera en la esfera de la comunicación: *fluidez* (de nuevo), *función y propósito, calidad y cantidad de información y efectividad y función* (de nuevo) *de la comunicación*. Lee (2006:416), basándose en Brunette y Horguelin, recoge cinco criterios para la revisión desde lo que considera un punto de vista pragmático:

exactitud, corrección, legibilidad, adaptación funcional y rentabilidad. Recoge asimismo los catorce criterios de Mossop, agrupados en cuatro bloques: transferencia (*precisión e integridad*), contenido (*lógica y hechos*), lengua (lisura —*smoothness*—, adaptación, sub-lenguaje, modismos, aspectos formales) y presentación (*diseño, tipografía y organización*). Una vez expuestas las contribuciones que, en su opinión, son más interesantes, Lee (2006:418) propone cuatro criterios: *transferencia, norma lingüística, legibilidad y adaptación funcional*.

La calidad es subjetiva y relativa (Thomson & Thomson 2004:281), es decir, dependiente de los contextos. Adab (2000:221) sugiere que los criterios de calidad tengan en cuenta el *objetivo de la traducción*, las *necesidades del lector*, la *situación*, las *convenciones textuales* y las *restricciones intrasistémicas*¹⁸. Léase *propósito* donde dice *objetivo* de la traducción y *necesidades del lector* y *contexto* donde dice *situación* para aplicar la misma crítica que a la propuesta de Gerzymisch-Arbogast. De hecho, Gerzymisch-Arbogast (2001:238) afirma que los criterios deben incluir algunos que sean comunes a la mayoría de textos del mismo tipo, pero también otros específicos del texto que se está traduciendo. En el evaluador recae la responsabilidad de utilizar unos u otros criterios, con lo que se incorpora la subjetividad. Thomson & Thomson (2004:267) añaden que las expectativas del cliente son fundamentales para determinar la calidad de la traducción, pues la calidad percibida del servicio es la diferencia entre las expectativas del cliente y el servicio dado.

El modelo propuesto por Nobs (2003:79) está enfocado a la traducción de textos turísticos y consta de una serie de parámetros ordenados de acuerdo a su importancia (el primero es el más importante y el último, el menos): *adecuación pragmática, claridad en la exposición, adecuación estilística, transferencia del contenido, corrección gramatical, tratamiento del material no verbal y comportamiento profesional*¹⁹. La adecuación de los criterios a determinados tipos de texto se hace más patente en la traducción técnica y en la literaria. Para Delisle (2001:222-223), por ejemplo, una mala traducción es la que únicamente ha sabido mantener el sentido, mientras que una buena traducción inventa su propia poética, como hace la propia obra literaria. Aunque los criterios empleados para la crítica (de la traducción) literaria están basados en una serie de presuposiciones que casi nunca se corresponden con el denominado *arte de traducir literatura* y, aparte de no estar disponibles explícitamente en sitio alguno, no son universales ni sistemáticos (Vanderschelden 2000:272, 287).

También sobre la traducción literaria, Rodríguez (2004:38) opina que la falta de criterios universales para evaluarla se debe, por un lado, a que la evaluación de la traducción es un concepto demasiado amplio y, por otro lado, a que las traducciones están condicionadas por muchos factores, lo que provoca que no todas las características específicas de un texto puedan ser cubiertas por un único modelo de evaluación. Alerta además (2004:47) sobre la facilidad con que se proponen estos criterios, muchos de los cuales habría que descartar porque no llegan a ponerse en práctica jamás. Aunque aboga por una mayor flexibilidad en la aplicación de criterios, Rodríguez (2004:50) opina que el *tipo de texto*, el *propósito*, la *función*, la *situación*, la *coherencia* y la *cohesión* —entre otros— son criterios útiles para evaluar la mayoría de textos literarios traducidos.

En cuanto a la traducción automática (Hovy *et al.* 2002:45) los criterios de calidad más comunes son la *fluidez* (representada aquí por oraciones bien formadas tanto léxica como sintácticamente) y la *fidelidad* (que no se distorsione el significado de los datos introducidos). Algunos usuarios y desarrolladores de sistemas citan también el precio, la *extensibilidad del sistema* (cuánto cuesta añadir nuevas palabras, reglas gramaticales o de transferencia) y la *cobertura* (especialización del sistema respecto al dominio de interés). Jekat & Massey (2003) recogen los que, según ellos, son los criterios más habituales para evaluar los sistemas de traducción automática: *especificaciones del contexto*; *características de la tarea*; *características del usuario final*; *características de los datos de entrada* (autor y texto); *recursos lingüísticos y utilidades* (características externas del sistema, funcionalidad, fiabilidad, usabilidad, eficiencia, sostenibilidad, portabilidad y coste). Como puede apreciarse, algunos de estos criterios de calidad (portabilidad o sostenibilidad) son específicos de los sistemas de traducción automática a los que están enfocados.

Otro modo de circunscribir los criterios de calidad es por su ámbito de aplicación. En la investigación, Zeng & Lu-Chen (1999) piden a los estudiantes que juzguen las traducciones de acuerdo a la *fidelidad*, la *propiedad del lenguaje*, la *estructura*, el *vocabulario* y los *aspectos formales o técnicos (mechanics)*. Waddington (2001:316-318) elabora una lista diecisiete para juzgar una traducción en entornos académicos y que se resume en los siguientes grupos:

1. Conocimientos lingüísticos: lengua original, lengua meta y redacción en lengua meta.
2. Resultados de tests de inteligencia: test verbal y matemático.
3. Autoevaluación de los estudiantes: de sus propias traducciones generales y específicas.
4. Evaluación de los estudiantes por parte de los profesores.
5. Notas medias de los estudiantes en las asignaturas de traducción: nota media de traducción en los cursos anteriores.
6. Notas en otros exámenes de traducción: de traducción general y especializada, extraídas de los cursos anteriores.

Después afirma que existe un factor principal, que se puede identificar con la *competencia traductora*, compuesto de los seis criterios de traducción expuestos, los tres lingüísticos y la evaluación de la habilidad traductora del alumno por parte del profesor. Como se puede observar, la propuesta de Waddington se orienta a evaluar al traductor, más que las traducciones, aunque en algunos aspectos esta evaluación se realice a través de las traducciones. Por otro lado, las aproximaciones cognitivas a la traducción arrojan dudas sobre la existencia de la competencia traductora como sistema cerrado o facultad mental distinta, cuyas múltiples formulaciones, en cualquier caso, no suelen contar con un sustento empírico.

Al-Qinai (2000:499) se basa en la comparación de dos originales y dos traducciones para comprobar las diferencias en los siguientes aspectos: tipología textual, correspondencia formal, coherencia de la estructura temática, cohesión, equivalencia pragmático-textual, propiedades léxicas y equivalencia gramática/sintáctica. Grammond (2002:11-12) destaca nueve criterios de corrección:

1. precisión conceptual,
2. alto nivel de legibilidad,
3. registro y estilo adecuado,
4. habilidad para localizar información importante,
5. precisión y consistencia terminológica,
6. imaginación para la resolución de problemas,
7. metodología flexible,
8. evidencia de los métodos utilizados, y
9. presentación clara y atractiva.

Como se puede comprobar, lo habitual es que cada autor recoja los criterios que más les interesan para aplicarlos a sus estudios, casi siempre desde una manifiesta arbitrariedad. Además, Hansen (2007:140) se pregunta si afecta de algún modo al evaluador el recibir de antemano los criterios con los que evaluar.

En el entorno profesional, Darwish (2001:5) considera que la calidad está relacionada con el éxito obtenido al aplicar el enfoque elegido para satisfacer la demanda de información y las exigencias de un encargo dado. Distingue además (2001:8-9) entre atributos y variables. Los primeros (integridad de la información, lingüística y de la traducción) son las características de la calidad que están presentes o ausentes de una traducción; las segundas (precisión, exactitud, corrección, integridad y consistencia), las características de calidad que están presentes en un determinado nivel dentro de una escala —normalmente se consideran fenómenos menores, mayores o críticos. Tras describir minuciosamente qué significa la calidad desde el punto de vista de los traductores, la agencia y los clientes, en el entorno de la localización, Bass (2006:90-93) resume los criterios de calidad más importantes:

1. **Material original de calidad.** Implica claridad, concisión, uso consistente de la terminología, buena construcción técnica, aplicación correcta de los estilos y buen uso de las imágenes.
2. **Maestría en lo básico.** Es decir: claridad en las instrucciones del cliente, un presupuesto razonable y un plazo suficiente, así como buenas prácticas de empresa, interés por la investigación y el análisis del proyecto.
3. **Consenso.** Se puede obtener con los estándares de calidad (Bass aboga por el DIN 2345); también a base de desarrollar estándares estilísticos generales para todos los idiomas de la empresa o agencia, de integrar la traducción en el producto final de manera efectiva en un marco general de gestión de la calidad.
4. **Sistemas de gestión de la calidad.** Con ellos, las empresas podrán construir, documentar y gestionar los procesos, básicos o complejos, necesarios para asegurar servicios de alta calidad. Se deben incluir ejemplos para ilustrar las maneras de proceder.
5. **Traductores de calidad.** Es necesario garantizar una buena manera de evaluar el desempeño de los traductores. Se les suele pedir experiencia laboral, características especiales tanto académicas como profesionales y habilidades técnicas; que conozcan memorias de traducción y herramientas de gestión terminológica; que sean duchos en la investigación cibernética, buenos usuarios de los programas más habituales de los negocios y que tengan algún conocimiento de herramientas de maquetación y desarrollo de aplicaciones.
6. **Gestión terminológica.** A veces se obvia cuando los plazos son breves. La agencia ha de implementar recursos de gestión terminológica para cada proyecto y garantizar la continuidad de cada base de datos entre un proyecto y el siguiente. Los traductores son responsables también del mantenimiento y la revisión de las bases de datos.
7. **Gestión de las memorias de traducción.** Se debe tener cuidado al utilizarlas, y no usarlas ciegamente (pueden contener errores).

Dunne (2006:114) añade algunos criterios básicos para asegurar la calidad en el campo de la localización, como son: el desarrollo e implementación sistemáticos de estrategias de internacionalización; la expansión del objetivo de la internacionalización y localización para incluir todas las facetas de la autoría; el desarrollo de guías de estilo sobre los originales; el desarrollo controlado de la terminología original, que incluya a terminólogos de la lengua meta en el momento de la creación del texto original; y la gestión sistemática de la terminología en la lengua de destino y en la lengua de origen. Por su parte, Ceschin (2004:87-88) considera casi un lugar común la importancia de tres criterios de calidad para la localización: la terminología apropiada, el estilo claro y el formato libre de errores.

En cuanto a la revisión, los criterios propuestos por Chakhachiro (2005:234) pertenecen a los siguientes dos grupos:

1. Análisis del texto original:
 - a. Significado: contenido, lengua, estructura, contexto.
 - b. Estilo: del idioma, del autor, de los destinatarios, del tipo de texto, tenor y función.
2. Comparación entre texto original y texto meta:
 - a. Significado: contenido, lenguaje, estructura y contexto.
 - b. Estilo: del idioma, del autor, de los destinatarios, del tipo de texto, del tenor y de la función del original.

Lauscher (2000:149) comenta que la situación ideal sería aquella en la que se unificaran los criterios de calidad tanto en el ámbito académico como en la práctica profesional: al fin y al cabo, las universidades van a intentar reflejar la problemática laboral, con lo que quedan con relativa facilidad a disposición de las mismas dificultades que se encuentran en el ámbito de la empresa. Otros autores intentan también conectar los criterios de evaluación de traducciones con los aplicados en otros ámbitos. Al respecto, Muzii (2006:15), que señala la importancia de la satisfacción del cliente, el trabajo en equipo, el control y la comunicación, propone aplicar (2006:15) estándares profesionales que afecten positivamente al proceso de traducción e, incluso, sobre la sola utilización de parámetros basados en errores que se puedan justificar, dejando de lado, por tanto, aquellos que se señalen por razones de gusto (Koo & Kinds 2000:151). No obstante, más que un conjunto de criterios, la propuesta de Muzii apunta a la fuente de los mismos.

Hajmohammadi (2005:215) propone aplicar criterios generales como los de *fiabilidad*, *validez* y *objetividad*, aunque el modo de aplicarlos a la traducción parece aún incierto. Muñoz (2007b:260-261) habla de cinco criterios que pueden servir para evaluar la calidad de traducciones, si bien no asegura que estos criterios sean «universales»: *informatividad*, *propiedad*, *textualidad*, *eficacia* y *eficiencia*. Además, detalla las diferentes circunstancias de la evaluación de traducciones, contrastando la relevancia de esos criterios en ámbitos profesionales, académicos y demás, describiendo los diferentes modos de evaluar. Este acercamiento es más realista y menos ingenuo que el de buscar una evaluación válida para toda traducción y, aunque Muñoz no desarrolla su aplicación y sus criterios parecen igualmente aplicables a textos originales, su acercamiento busca describir lo que se está haciendo realmente al evaluar traducciones por lo que, junto con Waddington (2000) constituye una de las fuentes de inspiración de este trabajo.

La suma de las anteriores formulaciones y propuestas evidencia que se ha pasado de la carencia absoluta de sofisticación a la sofisticación excesiva, de lo muy general a lo específico en extremo. Si antes existían

criterios vagos y escalas de valores simples, ahora hay un abanico importante de modelos globales y complicados (Horguelin 1985 *apud* Martínez & Hurtado 2001:273). El resultado, una vez más, es que no se ha llegado todavía a un acuerdo sobre los criterios de calidad. También Brunette *et al.* (2005:29-30) han apreciado la paradójica coexistencia de criterios mínimos, muy generales, y criterios innumerables o que siguen la estela funcionalista marcada por Reiß. Un elemento común de las formulaciones expuestas, excepto las de Waddington (2000) y Muñoz (2007b), es que se trata de propuestas deductivas. Pero, mientras éstas se suceden, la evaluación real de las traducciones sigue teniendo lugar cada día en múltiples situaciones y no cabe duda de que deba realizarse de acuerdo a criterios más o menos explícitos. Por ello, esta investigación adopta una aproximación inductiva al estudio de la evaluación de traducciones. Antes de abordar la evaluación, procede detenerse a contemplar la situación en la interpretación.

3.7.3. EN LA INTERPRETACIÓN

El estudio de la calidad en la interpretación pasa, para Chesterman (2003 *apud* Peng 2006:4-5), por tener en cuenta dos perspectivas: la esencial y la relacional. La primera hace referencia a la precisión con que se consigue transmitir e interpretar la información presente en el discurso original; la segunda, a que mientras que no se quejen, se supone que los clientes están satisfechos y, en consecuencia, que la interpretación es aceptable.

Gile (2001:386) se centra en la evaluación formativa de la interpretación y presenta una diferencia entre esta y la de la traducción, cuando afirma que en la primera resulta menos importante la correspondencia superficial entre el discurso de partida y el de llegada, mientras que en la traducción el lector sí tiene la posibilidad de leer con atención y concentrarse en cada segmento del texto de llegada. Quizás por ello, Gile (2001:391) elogia la interpretación consecutiva como instrumento efectivo para la evaluación didáctica de la interpretación. Otra ventaja de esta, según Gile, es que permite verificar mejor la maestría del intérprete en la lengua de llegada, y la calidad de la escucha. Riccardi (2002:123) afirma que existen dos formas de evaluar la interpretación: la que se realiza en el medio profesional, y la que se lleva a cabo en el mundo académico. La primera tiene en cuenta objetivos macrotextuales relacionados con la exitosa transmisión interlingüística e intercultural del mensaje; mientras que la segunda da mayor valor a la comparación con el texto o discurso original.

Si el traductor ha de tener en cuenta al lector potencial del texto traducido, para los intérpretes de conferencias se subraya la importancia de los oyentes y los factores situacionales. Peng (2006:33) incide, precisamente, en la importancia de la comprensión de la audiencia para decidir la calidad de una interpretación. Para facilitar esta, propugna (Peng 2006:39) la *coherencia* y la *cohesión*, como dos criterios esenciales para la interpretación. Los métodos de recogida de datos y los parámetros también difieren cuando se evalúa una interpretación. Kurz (2001:397) cita las encuestas, el efecto de la entonación en la comprensión y el recuerdo o el resultado cognitivo final, es decir, cómo han percibido el mensaje los oyentes. Schjoldager (1996) diseñó una plantilla para medir la calidad de las interpretaciones propias o las de los colegas o alumnos en la que se debía responder a varias preguntas: si el oyente puede escuchar y entender lo que dice el intérprete, si el lenguaje utilizado por este es correcto, si la exposición es plausible y clara y, finalmente, si se ha sido fiel al mensaje original. Clifford (2001:365) propone utilizar características de teoría del discurso para identificar las competencias necesarias para interpretar, ofrece ejemplos de características discursivas en interpretación y muestra cómo utilizar estos elementos para evaluar la actuación interpretativa. En un trabajo posterior (Clifford 2005:109), utiliza los siguientes tres criterios para la evaluación de intérpretes:

1. **Inteligibilidad:** la interpretación suena como un discurso ordinario.
2. **Informatividad:** la información de la interpretación es similar o mayor a la del discurso original.
3. **Estilo:** tanto los aspectos lingüísticos como los de exposición son apropiados.

Moser-Mercer (1996:44) afirma que el objetivo de la traducción es la transmisión completa y precisa del original y que ha de tenerse en cuenta los factores extralingüísticos dependientes del contexto. Kalina (2002:121) se centra en la primera noción y sugiere la existencia de un consenso sobre la idoneidad de poner la transmisión del sentido por encima de la libertad para con el original. Hajdú (2002:239) está de acuerdo con esta idea, pero añade otro criterio: la *consistencia en la lengua meta*. Por otro lado, Kopczynski y Riccardi basculan más hacia la segunda propuesta de Moser-Mercer: Para evaluar la calidad en interpretación, Kopczynski (*apud* Kalina 2002:123) se centra en factores contextuales y variables de situación. Así, el contexto también es decisivo para determinar la calidad, que depende ya de circunstancias más amplias que el análisis lingüístico: por un lado, de la transmisión del mensaje y, por otro, de la situación. Riccardi (2002:117) argumenta que

particularidades del contexto comunicativo específico de la evaluación inciden en los criterios. De entre los elementos de ese contexto destaca el público, el discurso original, el objetivo del orador, la velocidad de habla, la entonación, la prosodia y el propio rol del intérprete como facilitador de los objetivos comunicativos de aquellos que participan en la sesión. Entre los criterios, destaca tres —1) *fluidez del discurso*, 2) *suavidad de la declamación* y 3) *corrección en la terminología* (2002:116) para después mencionar cuatro objetivos macrotextuales, propios de la evaluación: equivalencia, precisión, adecuación y *disposición para ser utilizado* (2002:118). Para Faiq (VVAA 1997:40), la *voz* es el criterio de calidad más importante, sobre todo —a su juicio— en el mundo árabe, donde se suele preferir, de hecho, la voz femenina para los discursos extensos.

Inspirado en la AIIC, Peng (2006:19-20) cita seis criterios de calidad para la interpretación consecutiva: *rigor y consistencia; fidelidad; calidad en la comunicación; expresión reposada; huida de lo literal y uso correcto y espontáneo de la lengua meta*. Recoge asimismo los criterios de calidad para quienes quieran ejercer la profesión: *habilidades lingüísticas, amplia cultura general, capacidad de comunicación y habilidades personales*. Tras repasar estudios anteriores, Peng (2006:21) llega a la conclusión de que hay unos criterios más importantes (consistencia con el original y cohesión lógica) que otros (acento y voz). Además, Peng (2006:24) expone los criterios utilizados en otras escuelas de interpretación, como la de Ginebra: *contenido, lengua, voz, exposición y uso del micrófono*.

Por su parte, Kurz (2001:398) propone *consistencia del sentido, cohesión lógica, terminología apropiada, gramática correcta, acento nativo y voz agradable* y Viezzi (*apud* Kalina 2002:123) apunta otros cuatro criterios: *equivalencia, precisión, propiedad y usabilidad*. La propia Kalina (2002:126) hace una enumeración bastante exhaustiva de criterios de calidad pero diferencia entre las competencias puramente lingüísticas y las relativas a la presentación o «envoltorio», es decir, entre la evaluación del producto y la del productor. Choi (2006:278) resume en tres los criterios de calidad en interpretación: *precisión del significado* (omisiones, adiciones, errores en la transferencia), *propiedad en las expresiones* (gramática y terminología) y *presentación* (voz, velocidad, articulación y ritmo, entre otros). De todos modos, afirma que se necesitan más estudios sobre los criterios de calidad en interpretación.

Lambert (1991:586) y Campbell & Hale (2003:212) afirman que, en general, existe un acuerdo sobre lo que necesita un intérprete para triunfar en su carrera (conocimiento activo y pasivo de lenguas y

culturas; habilidad para comprender y producir de manera rápida; habilidad para proyectar la información con confianza y buena voz; disposición e interés por aprender; buena memoria; tolerancia al estrés y capacidad para trabajar en equipo), para lo que, en el caso de Lambert, se diseña una serie de instrumentos que, en su opinión, proporcionan información sobre el nivel de los intérpretes. Cuestionan, además (Campbell & Hale 2003:220), algunos instrumentos surgidos para mejorar la fiabilidad de la evaluación (desechan, por ejemplo, el método de partir por la mitad las traducciones). En cambio, Pöchhacker (2001:414) opina que en interpretación —como en traducción— no existe acuerdo sobre la calidad. En cuanto al estudio sobre la calidad de la labor del intérprete, más que de su producto, Pöchhacker (2001:414) inventarió, por medio de encuestas, los criterios de calidad que definen al buen profesional de la interpretación. Algunos de los criterios más repetidos son: conocimiento de ambas lenguas y culturas, objetividad, habilidades socio-comunicativas, fiabilidad, responsabilidad, honestidad, educación, humildad, resistencia, pose, apariencia física, habilidad para trabajar en equipo, conocimientos lingüísticos y de cultura general, calidad de la voz, salud, cualidades psicosociales y flexibilidad, de entre los que destaca aspectos como la *precisión*, la *fidelidad*, la *claridad*, el *efecto equivalente* y la *comunicación fructífera* (2001:413). Este estudio es interesante por cuanto su clasificación está basada en el resultado de una colección de datos y no en su mera opinión.

Como antes Pöchhacker, Garzone (2002:109) revisa las investigaciones anteriores —entre las que se encuentra una de la propia Kurz, sobre la relativa importancia del criterio de integridad— y propone tres parámetros esenciales: *fidelidad*, *precisión* y *éxito de la comunicación*. Para Garzone (2002:107), el problema básico de la calidad es que resulta la suma de varios aspectos diferentes y heterogéneos, de la aportación de sujetos distintos (intérpretes, clientes, usuarios y oradores) con diferentes puntos de vista y concepciones de la calidad. Incluso dentro de los mismos grupos hay variaciones que responden también a cuestiones de gusto individual relacionados a veces con factores sociolingüísticos. El Cuadro 11 resume los criterios de cinco de los trabajos mencionados.

	RICCARDI	KURZ	VIEZZI	CHOI	PÖCH-HACKER	GARZONE
Compartidos con la traducción	Terminología	Terminología Consistencia Cohesión Gramática	Equivalencia Usabilidad Precisión Propiedad	Propiedad Precisión	Comunicación Fidelidad Precisión Efecto	Comunicación Fidelidad Precisión
Específicos de la interpretación	<i>Fluidez</i> <i>Suavidad</i>	<i>Acento</i> <i>Voz</i>		<i>Presentación</i>		

Cuadro 11. Criterios de calidad en interpretación

En cursiva aparecen aquellos criterios de calidad propios de la interpretación. En redonda, los criterios válidos también para la traducción. Sólo dos de los cinco autores han señalado criterios exclusivos de la comunicación oral. Como se puede comprobar, la situación en la interpretación es muy parecida a la de la traducción y, de hecho, la mayoría de los criterios coinciden.

3.7.4. EN ORGANISMOS REGULADORES

Si anteriormente se medía la calidad por el producto (verbigracia, comprobando si se mantenía el mensaje o si se reproducían los rasgos lingüísticos del original), ahora muchos estudiosos prefieren definir la calidad de acuerdo bien al servicio o proceso, bien al productor. También se aplican métodos y nociones propios de los certificados de calidad, dando por sentado que una buena metodología conduce a un producto de calidad. Por ejemplo, Kurz (2001:404) aplica la definición de calidad de la European Organization for Quality Control («el conjunto de rasgos o características de un producto o servicio útil para satisfacer una determinada necesidad») a la interpretación. Y Peng (2006:17-18) afirma que la calidad de la interpretación consecutiva profesional viene determinada por factores objetivos y subjetivos, los primeros de los cuales son medidos por organismos como la AIIC²⁰. López & Tercedor (2004:39) apuntan que la calidad debe determinarse durante todo el proceso de traducción. Evaluar el proceso —y no sólo el resultado— implica un cierto grado de observación en el tiempo y a pesar de que puede resultar más costoso, ofrece una imagen más amplia del traductor que la que permite la comprobación de uno de sus productos. López & Tercedor (2004:35) se centran en el proceso de documentación y afirman que garantizar su

calidad exige cumplir la secuencia de documentación con fuentes electrónicas, documentación con fuentes tradicionales y gestión terminológica basada en el conocimiento y en técnicas de corpus. Otro aspecto de la certificación es que pone el acento en las personas, de manera que el objetivo de muchas de estas pruebas es comprobar si los sujetos poseen las competencias necesarias para trabajar en un determinado campo profesional (Clifford 2005:102).

En el entorno empresarial es imprescindible la formación «en calidad» (Pellet 2001:13), puesto que los esfuerzos, el tiempo y dinero invertidos tienden a recuperarse en la forma de un mayor número de clientes, una mejor reputación y el reconocimiento del valor añadido. Los estándares de calidad suelen definir el concepto como «*fully satisfying agreed customer requirements at the lowest internal cost*» (Bank 1992:15). Muzii (2006:27) opina que los estándares de calidad se ocupan de los procesos y, concretamente, de que los clientes de una determinada empresa reciban los bienes adquiridos según las condiciones acordadas. Para conseguir el éxito en los procesos son necesarios cuatro elementos (2006:16):

1. habilidad básica para completar las tareas,
2. información correcta y apropiada sobre el trabajo,
3. herramientas y materiales adecuados para cada tarea, y
4. un entorno apropiado.

Estos elementos permiten la medición y posible mejora de la efectividad, la reducción de controles y un ahorro al menos igual al coste de todo el sistema. Los certificados de calidad no son un rasgo distintivo de la traducción como disciplina, pero cada vez son más las empresas que demuestran haber pasado determinados filtros que les permiten asegurar que garantizan un buen resultado para sus clientes. Ceschin (2004:88), cuyo trabajo se aplica al sector de la localización, reconoce que las pautas marcadas por los certificados de calidad no son seguidas siempre a rajatabla, sino que en ocasiones sirven de inspiración a las empresas para crear sus propios sistemas de control de calidad. De hecho, afirma Ceschin (2004:88) en los proyectos de localización es preciso incorporar etapas de verificación de la calidad en las diferentes fases para asegurarse de que no hay problemas de traducción o funcionalidad y que el momento en que se realizan dichas verificaciones suele ser acordado, específicamente, entre el cliente y la empresa (y entre la empresa y los trabajadores) antes de iniciarse el proyecto. En todo caso, ciertos aspectos de estos estándares pueden ser útiles para una posible y futura acreditación (Thomson & Thomson 2004:264). La importancia que, en los

últimos años, se está dando al proceso (empresarial) de traducción se refleja en el gran número de normas sucesivas que inciden en la calidad del servicio. En la descripción de su propio estándar, Medical Interpreting Assessment for Certification, Beltran (2001:102) resume las tres utilidades de su certificado: 1) facilitar la elección de candidatos, 2) establecer un estándar de calidad y 3) proporcionar a los intérpretes una manera de evaluar su trabajo. Aunque se centra en su propio estándar, cabe decir que estas utilidades servirían para la mayoría de certificados de calidad. Kíraly (2000:147) repasa algunos de los certificados europeos más importantes, deteniéndose especialmente en la norma DIN 2345, de 1998, fuente de inspiración de otras muchas posteriores.

La DIN 2345 cubre seis áreas: el texto original, la cooperación entre los participantes en el encargo de traducción, la selección de traductores, la organización del proceso de traducción, el texto meta y un resumen del producto de traducción. Define además los conceptos claves de la traducción y establece los derechos y deberes de clientes y traductores (Abaitua 2001:8). Ejemplos de otros estándares son la serie internacional ISO 9000, la norma europea EN 29000; el UNI 10574 italiano, el Taalmerk danés, el BS 5750 británico, el ÖNORM D1200 austriaco (Thomson & Thomson 2004:264); la australiana NAATI (Darwish 2001:5); el estándar de calidad EUATC, el estándar para la traducción del lenguaje ASTM (Schiaffino & Zearo 2001:3); las normas ISO 9001 y 9002 sobre el proceso empresarial en general, la DIN 1301 sobre las unidades, la ISO 9126 sobre los programas informáticos, la DIN 5007 sobre el alfabeto, la DIN 5008 sobre la ortografía (Abaitua 2001:5) o, por último, las descripciones sobre el nivel de habilidad en traducción de ILR (Kamal 2005:4). Abaitua (2001:6) critica también, por otra parte, que las normas citadas sobre el proceso empresarial no se adaptan bien a la traducción, porque respetar una serie de pautas no conlleva necesariamente que el resultado sea aceptable; y presenta (2001:12) dos certificados específicos (XML-Bi y XTRA-Bi) de la Universidad de Deusto acerca de procesamiento sobre gestión documental multilingüe.

Arevalillo (2007:7-11) se ha ocupado largamente de la norma europea UNE-EN-15038. Hace primero diversas consideraciones sobre las normas de calidad, que se resumen a continuación:

- ❖ Se ocupa del proceso de traducción, desde que se recibe hasta que se entrega el producto.
- ❖ Su fin es la certificación, no la «autodeclaración».
- ❖ Para controlar el proceso se aplican procedimientos e instrucciones de trabajo.
- ❖ No evalúa la calidad de la traducción, pero obliga a disponer de un procedimiento interno para la calidad del producto, mediante modelos de revisión (SAE J2450, LISA QA Model, plantillas, etc.).

En particular, la norma europea trata los procedimientos en los servicios de traducción: generalidades, gestión de proyectos, preparación (aspectos administrativos, técnicos, lingüísticos y proceso de traducción), traducción (comprobación, revisión, corrección de concepto, de pruebas y comprobación final). Por último, llama la atención sobre la importancia de que la revisión y corrección de concepto sean llevadas a cabo por una persona distinta del traductor.

También han surgido estándares para tareas relacionadas o integradas en el proceso de traducción, como el European Model EFQM expedido por la European Foundation of Quality Management, relativo a la documentación (Pinto 2001:291). El objetivo primordial de este paradigma es introducir, desarrollar y controlar una cultura de la calidad basada en la consideración de la excelencia como el nivel de satisfacción máxima. Es decir, relaciona calidad con satisfacción del cliente, por lo que está claramente enfocado al mundo profesional. Otro ejemplo es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Unicert 2001), que pretende «servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua» y que surgió del Consejo de Europa en 1991. En un principio contaba con tres bloques amplios que se ramificaban, a su vez, en dos niveles más restrictivos, hasta un total de seis niveles. No obstante, el esquema primigenio acabó simplificándose para facilitar su aplicación por parte de los usuarios hasta los siguientes seis niveles:

- ❖ A1: Principiante.
- ❖ A2: Elemental.
- ❖ B1: Intermedio.
- ❖ B2: Intermedio alto.
- ❖ C1: Avanzado.
- ❖ C2: Muy avanzado.

El Marco Común Europeo de Referencia describe las capacidades que el alumno debe controlar en cada nivel para las categorías de comprensión (auditiva y de lectura), habla (interacción y expresión oral) y escritura (expresión escrita).

Se han destacado algunos beneficios de seguir las recomendaciones de los certificados, como la posibilidad de unificar criterios de evaluación y realizar la evaluación de acuerdo con unos objetivos concretos (ISO 2000). De todos modos, mientras que algunos autores proponen acercar al aula este auge por la certificación, considerando su alto valor pedagógico (Anderman, *VVAA* 1997:52), otros precisamente cuestionan su validez por lo general y ambiguo de sus aportaciones (Hönig, *VVAA* 1997:53; Chakhachiro 2005:226). Thomson & Thomson (2004:253) se hacen eco de críticas a estos estándares por no ser útiles para determinados negocios. Se les achaca que requieren de demasiada burocracia y que resultan demasiado costosos de implementar, registrar y mantener; además, este tipo de acreditación resulta especialmente inútil para las compañías pequeñas o los profesionales autónomos (2004:264). A pesar del estrés que genera, a algunas empresas, el conseguir una pronta certificación que acredite, de cara a los clientes, una supuesta calidad, cada uno de estos estándares tiene sus pros y sus contras (2004:277-278). Entre estos últimos cabe destacar, aparte de su rigidez y coste, que un estándar industrial, relacionado con el proceso, no garantiza un producto de calidad (pues, en este campo, no trata con entes manufacturados, sino intelectuales. Bass (2006:72) —refiriéndose al estándar ISO 9001:2000— y Bush (1997:65) denuncian también este aspecto de las certificaciones de calidad.

Tal vez por todo lo anterior, Pellet (2001:13) sigue pensando que el máximo responsable de la calidad es el traductor: si el profesional se preocupa por evolucionar, por seguir formándose acabada la carrera, su propia pericia será la máxima garantía de su trabajo.

4. PARÁMETROS

Los parámetros más habituales en el estudio de la evaluación remiten al modo de efectuarla, al tema y la dificultad de los originales, a la dirección de la traducción relativa a la lengua materna del traductor, al tamaño de la muestra y a diversas consideraciones temporales, y se abordan en los epígrafes siguientes.

4.1. EL MODO

Las traducciones pueden evaluarse con o sin una comparación previa con el texto original. La evaluación basada en la comparación con el original es el método tradicional en el ámbito de la literatura comparada, la

enseñanza de lenguas extranjeras y la textología bilingüe (Larose 1998:10). Se suele considerar que solo con este método es posible evaluar la comprensión del original por parte del autor: Vivanco *et al.* (1990:541) afirman que, para saber si un error se ha cometido en el plano de la expresión o en el de la comprensión, es necesario cotejar original y traducción. En mi opinión, en ocasiones, si el texto presenta ambigüedades manifiestas, falsos amigos o disparates en los datos, el evaluador puede inferir con relativa facilidad que el traductor no ha comprendido el original, aun sin acceder al original. Brunette *et al.* (2005:31) comparan la revisión monolingüe, que se fija solamente en la expresión, y la bilingüe, en la que se coteja con el original y, por tanto, es posible inferir problemas de comprensión. El experimento mostró que los que hicieron una revisión monolingüe *introdujeron* más errores en su propia revisión de los que eliminaron. Los autores achacan los malos resultados a los mismos enemigos que acechan a la traducción, como la falta de tiempo. De acuerdo con ello, opinan que una revisión realizada por varias personas (para ahorrar tiempo) exacerbaría el problema, como ocurre a menudo en proyectos de traducción —mal organizados— con varios traductores. También proponen futuras investigaciones en las que se compare el tiempo real de revisión monolingüe y bilingüe (Brunette *et al.* 2005:35,43-44). Cabe preguntarse por la potencial incidencia de una formación específica en revisión monolingüe y bilingüe en los programas de traducción para llegar a resultados competitivos. Campbell (2000:215) también se ocupa de la revisión, a propósito de la cual habla de cinco tipos de ediciones que pueden realizarse sobre el texto: falso inicio, alternativa entre paréntesis, eliminación, inserción e intercambio parcial. Estos tipos de edición guardan relación con los tipos de cambio considerados en este estudio (*cf.* §III.7.1.2).

Brunette (2000:169-173) propone cinco modos de evaluación:

- ❖ **Revisión pragmática** (*pragmatic revision*): el revisor no tiene contacto con el traductor, lo que importa es el conocimiento y la competencia del revisor, especialmente en los cambios estilísticos.
- ❖ **Valoración de la calidad de la traducción** (*translation quality assessment*): se utiliza en empresas u organismos para ver el nivel del traductor, cuánto deben pagarle, etc.; se aplica a un texto final y se basa en criterios supuestamente objetivos.
- ❖ **Control de calidad** (*quality control*): se aplica solamente a una muestra del texto; se basa en el texto final; es una forma de examen lingüístico, no comparativo.
- ❖ **Revisión didáctica** (*didactic revision*): forma parte del proceso de traducción; se examina si la traducción cumple con criterios previamente establecidos; el revisor debe explicar todos los cambios que hace y probar que con sus enmiendas mejoran los originales; trabaja con la traducción y el traductor; se realiza sobre el texto en su fase cuasi final e intenta mejorar la traducción.
- ❖ **Respuesta espontánea de destinatarios** (*fresh look*): se busca saber cómo será recibido el texto final en la audiencia; se considera la traducción como un texto independiente y se evalúa de acuerdo con los estándares de escritura y edición monolingües.

Fox (1999:1) señala dos modos de evaluar: comparando una traducción con las de otros sujetos o aplicando determinados criterios. El primer caso es casi exclusivo del entorno universitario, pues no es común que un evaluador en el ámbito de la empresa disponga de varias traducciones de un mismo original. En el entorno académico se suele hablar (Kelly 2005:140-142; Campbell & Hale 2003:205) de la dicotomía entre modelos enfocados a la norma (*norm-referenced*) y modelos enfocados a los criterios (*criterion-referenced*). Los primeros se basan en la comparación de los sujetos evaluables, cuyas calificaciones siguen una distribución típica (a menudo obligatoria) que presupone que algunos estudiantes lo harán peor que otros, lo cual ha acarreado a dicha práctica no pocas críticas. Los segundos se basan en la comparación de los resultados obtenidos por los alumnos con los criterios u objetivos marcados de antemano al comienzo del aprendizaje. Kelly parece abogar claramente por estos modelos y explica uno dirigido a cursos introductorios sobre traducción profesional, para los que prepara un texto breve con varios problemas de naturaleza cultural. Tras la traducción, el evaluador utiliza un sistema holístico de cinco niveles (de excelente a insatisfactorio) para describir el trabajo de los estudiantes. Por su parte, Campbell & Hale (2003:218) afirman también que suele haber un acuerdo tácito para utilizar modelos enfocados a los criterios aunque, lamentablemente, poca discusión sobre los criterios en sí (*cf.* §3.7).

4.2. EL TEMA

La discriminación de los textos originales por su dificultad apenas se ha estudiado empíricamente (Orozco 2001:107), pues se ha investigado la dificultad al *leer* textos pero no al *traducirlos* (Darwish 2001:6). Por ello, mejorar la fiabilidad de los exámenes se antoja todavía más difícil (Campbell & Hale 2003:219). Los escasos trabajos sobre la mejora de la traducibilidad de los textos se han centrado en elementos que perfeccionan la traducción asistida por ordenador (y la traducción automática) y no la traducción humana. Hoy todavía se tiende a considerar que la materia del texto determina su dificultad —y así, por ejemplo, se tiene a los legales como más complejos que los de divulgación— cuando, en realidad, no se ha demostrado que esto sea así y, de hecho, aspectos como la complejidad sintáctica o las alusiones, más comunes en los textos divulgativos, suelen acarrear problemas nada desdeñables en traductores y revisores de traducciones. Muy probablemente, la evaluación (y dentro de esta, el nivel de exigencia exhibido por el evaluador) dependa mucho más de lo que suele creerse de la dificultad que entrañan los textos aunque el asunto debería ser objeto de futuras investigaciones.

En cuanto a su naturaleza, Reiß (1971) distinguía los textos orientados al contenido (noticias, correspondencia financiera, documentación oficial o manuales) de los orientados a la forma (géneros literarios) y los apelativos (publicidad, prosa satírica, panfletos o discursos electorales)²¹. Las distinciones más comunes que han ido apareciendo en variados trabajos separan textos «pragmáticos» y textos «semánticos» o bien distinguen entre textos «técnicos» y textos «generales». Por ejemplo, desde una perspectiva profesional, Schiaffino & Zearo (2001:9) consideran dos tipos de texto, según criterios de usabilidad y precisión: los legales y los mercadotécnicos. En su opinión, el criterio de usabilidad es más importante en los mercadotécnicos mientras que el de precisión tiene más valor en los legales. Riccardi (2002:115) afirma que los textos técnicos se han de traducir semánticamente y los no técnicos, comunicativamente. Muzii (2006:17) considera también que los requisitos de calidad dependen en gran medida del tipo de documento. Los manuales deben ser, por ejemplo, fáciles y agradables de leer, así como correctos desde el punto de vista técnico aunque el estilo no es tan importante, siempre y cuando se prime la comprensión.

Para algunos investigadores no resulta descabellado pensar que, si la naturaleza de los textos determina que su traducción siga mecanismos dispares, su evaluación también debe realizarse de manera distinta. Adab

(2002:134) apunta a una evaluación de los textos pragmáticos fundamentada sobre combinaciones de criterios que sigan los presupuestos del enfoque funcionalista, pero reconoce que también los textos pragmáticos pueden tener una función expresiva o afectiva, por lo que su evaluación «objetiva» no es tarea fácil. Klaudy & Károly (2000:156) recomiendan investigaciones ambiciosas que cotejen distintos tipos de texto, de manera que los resultados sean más fiables y se puedan generalizar. El problema que observan Klaudy & Károly radica en que el tipo de texto (sus características temáticas o estilísticas, por ejemplo) que se utiliza para el análisis conlleva un determinado uso de elementos léxicos que, por su particularidad, obstaculizan la extrapolación.

4.3. LA DIRECCIÓN

Apenas se han publicado estudios sobre la incidencia de las lenguas en la evaluación. Entre las excepciones se encuentra Chakhachiro (2005:230), quien sostiene que para reducir la subjetividad, las correcciones intuitivas de los revisores deben basarse en las características lingüísticas, estilísticas y pragmáticas de las lenguas correspondientes, pues añade (Chakhachiro 2005:234): «*Style is also language specific*». Al-Qinai (2000:498) parece coincidir, pues afirma que los idiomas varían en lo que denomina «únicas herramientas tangibles para la evaluación» (*the only tangible tools for assessment*): la elección de connotaciones léxicas, la estructura de las frases y las estrategias retóricas. En el caso de la revisión, Malkiel (2006) afirma que la direccionalidad tiene un efecto menor entre los estudiantes novatos pues, aparentemente, los procesos de revisión hacia y desde la lengua de origen «*are marked by the same general pattern and differ only in their details*».

La mayoría de estudios y experimentos sobre evaluación centran sus esfuerzos en la traducción directa, porque se suele creer que un determinado nivel de calidad en la traducción solo puede alcanzarse traduciendo a la lengua materna (Malkiel 2006). De hecho, la *Declaración de Nairobi* de 1967 recomienda traducir hacia la lengua materna (Campbell 2000:212). A pesar de ello, en muchos países donde la lengua común cuenta con un número reducido de hablantes existe una necesidad importante de traducciones y traductores competentes desde esas lenguas hacia las lenguas mayoritarias, con lo que muchas traducciones son inversas. McAlester (2000:229) cree deseable que dichas traducciones las lleven a cabo traductores debidamente entrenados y cualificados y Malkiel (2006) encuentra ventajas en la traducción inversa, como el

hecho de que sea menos probable que se comprendan mal los originales pues se es más sensible a los elementos textuales de la lengua de origen. No obstante, Campbell (2000:212) insiste en la traducción directa, alegando que los textos de llegada resultantes de la traducción inversa deben evaluarse al menos en dos niveles: como traducciones y como muestra de la competencia lingüística en el idioma de llegada. Este último nivel, según el autor, no tiene sentido en los que traducen a su propia lengua, pues se les presupone un buen nivel y un grado mayor de control en su idioma. Para Campbell (2000:213), los sujetos que realizan traducciones inversas son, por definición, todavía aprendices en la lengua de llegada. Esto parece evidente pero no solo para estos sujetos sino para todos, porque la lengua cambia y los profesionales que la emplean necesitan aprender continuamente. Es decir, también se puede considerar a los nativos en un estadio relativamente intermedio del aprendizaje en su propia lengua. Esta discusión recuerda el encendido debate en torno al bilingüismo: mientras unos sostienen que el bilingüismo es imposible, otros afirman que la mayoría de traductores —y otros sujetos— lo son, pues una lengua nunca «se sabe» completamente. Así, más que un debate de esencias, se trata de un asunto de niveles, esto es, a partir de qué nivel de destrezas lingüísticas se puede considerar bilingüe a una persona, hasta llegar al prácticamente inalcanzable *equilingüismo* (Halliday, McIntosh & Stevens 1964).

4.4. LA MUESTRA

En ocasiones no es necesario ni realista evaluar el texto completo (Larose 1998:18), por lo que se hace uso de muestras significativas. Para Brunette (2000:172), la muestra es uno de los criterios para clasificar tipos de evaluación. Desde su perspectiva, el *control de calidad* se lleva a cabo sobre una parte de la traducción, la *valoración de la calidad* puede hacerse sobre una parte o sobre toda la traducción, y los otros tres tipos de evaluación que describe (*respuesta espontánea de destinatarios*, *revisión pragmática* y *revisión didáctica*; cf. §II.4.1) se realizan únicamente sobre la traducción completa.

Las muestras se escogen para tomar decisiones sobre el conjunto de la traducción, en una estrategia a medio camino entre la inspección nula y la inspección total (Muzii 2006:25). Se utilizan con el objetivo no exactamente de estimar la calidad de la traducción, sino de decidir si el conjunto es o no aceptable. No siempre ha de utilizarse el muestreo, cuyo uso restringe a las siguientes situaciones:

- ❖ La inspección total es demasiado costosa en cuanto a dinero o tiempo.
- ❖ Existen restricciones tecnológicas o de plazos.
- ❖ El conjunto es muy extenso y la probabilidad de inspeccionar errores es alta.
- ❖ El historial de calidad del empleado es lo suficientemente bueno como para justificar una inspección menor al 100%.
- ❖ Hay demasiados impedimentos potenciales como para garantizar un seguimiento continuo.

Koo & Kinds (2000:147-152) inciden también en la evaluación de muestras. Explican un sencillo plan de muestreo con dos componentes: 1) determinar el tamaño de la muestra; 2) fijar el procedimiento de elección de la muestra. Para el primero, aclaran que «*Sample size is determined by the level of confidence with which the producer can assume that an acceptable error limit will not be exceeded. Both the confidence level and the acceptable error limit are set at the beginning of the project by customer and producer*» (Koo & Kinds 2000:153). Proponen también que el extracto evaluado se corresponda, aproximadamente, con el 10% del volumen total de palabras traducidas (Koo & Kinds 2000:149). Vollmar (2001:25) se ocupa también de la extensión de la muestra en el control de calidad en la empresa, que depende del estatus de la agencia. Considera tres tipos de agencias, basándose en sus niveles de experiencia, a saber: *trainee agencies*, *junior agencies* y *senior agencies*. Para las primeras, el control de calidad debe efectuarse sobre la traducción completa; para las segundas, conviene escoger un 5% de la traducción y para las últimas, un 1%. Es decir, que el nivel de confianza mencionado por Koo & Kinds se gana, en opinión de Vollmar, conforme las empresas demuestran su calidad y buen hacer.

4.5. EL TIEMPO

Un aspecto en el que incide el tiempo en la evaluación de traducciones es en la sincronía o asincronía entre la creación del original, de la traducción y de su evaluación. Para Rodríguez (2004:49), la evaluación debe ocuparse también de factores tales como si el traductor hace bien o mal en adaptar aspectos pretéritos en la traducción actual de textos antiguos o si debe, en su lugar, introducir elementos arcaizantes para subrayar la antigüedad del texto. Rosenmund (2001:306) comenta que una misma traducción puede considerarse buena, o aceptable, en un momento dado pero que, pasados los años, o los meses, la misma traducción puede muy bien verse como mala o inaceptable. Desde luego, esto solo suele afectar a los textos que sobreviven mucho tiempo, especialmente los literarios,

porque son objeto de reinterpretación para adaptarse a las nuevas situaciones manteniendo la referencia identitaria con el original. Kreiner (2005:286) presenta el caso de un texto literario que hoy no se consideraría traducción por ser demasiado diferente al original en todos los aspectos posibles. Sin embargo, añade, en la época en que fue publicada la traducción funcionó como tal, pues entonces se aceptaba que un poema se convirtiera en otro nuevo para los nuevos destinatarios. Carr (1997:54) afirma que se han llegado a retraducir obras que en un principio siguieron una moda favorable a la adaptación en pos de versiones más «fieles» al original. Delisle (2001:209) concluye que es imposible evaluar las traducciones antiguas (en particular, las literarias) utilizando los criterios de hoy y que ni la filología ni la lingüística contrastiva son suficientes para evaluar la adecuación del texto traducido.

Clifford (2001:374) se ocupa del tiempo en la evaluación desde la perspectiva de su desarrollo y propone un interesante ciclo con las siguientes fases:

1. **Intención:** se pregunta por el objetivo y el objeto de la evaluación. Es la etapa más importante pues guía todas las demás.
2. **Medición:** se recoge los datos mediante la administración de una prueba o examen y organiza dichos datos, así como las fórmulas de calificación.
3. **Juicio:** se emite un juicio sobre el valor y la calidad de los datos en base a un sistema común entendido de la misma manera por todos los evaluadores.
4. **Decisión:** la justicia y ecuanimidad de esta última etapa depende del nivel de rigor con que se hayan tomado los pasos anteriores.

Centrada en el mundo profesional, Brunette (2000) contempla el momento de ejecución de la evaluación respecto de la traducción de un determinado texto. De acuerdo con ello, Brunette (2000:172) distingue dos actividades sobre el texto sin terminar (*revisión pragmática* y *revisión didáctica*) y tres (*valoración de la calidad*, *control de calidad* y *respuesta espontánea de destinatarios*) sobre el texto final, es decir, tras concluir la traducción. Hajmohammadi (2005:218) describe dos tipos de valoración en una agencia de noticias que también dependen del momento de ejecución, pero en este caso no remite a un borrador, sino a la vida laboral de un empleado. La primera, denominada *short-term evaluation*, se efectúa inmediatamente después de que los traductores ingresen en la agencia y tiene como objetivo establecer si tienen los mínimos requisitos para trabajar profesionalmente. La segunda, que denomina *long-term evaluation*, se produce al término de un período de prueba en el que el nuevo traductor debe haber demostrado, entre otras capacidades, su rapidez y destreza para trabajar en grupo o ajustarse al

estilo de la agencia. En el entorno docente, McAlester (2000:237) sugiere usar el tiempo de edición como criterio de evaluación, la cual resulta especialmente útil para traducción inversa. El evaluador en cuestión debe anotar el tiempo que le lleva preparar el texto, mediante las correcciones pertinentes, para su uso inmediato. Este sistema es recomendable, al menos, en tres aspectos:

1. Refleja el valor de la traducción como producto (Gouadec 1989:42-43).
2. Satisface el criterio de validez, puesto que la mayoría de las traducciones inversas pasan por una revisión lingüística final llevada a cabo por un nativo y el factor tiempo suele ser determinante en el ámbito profesional.
3. Es objetivo y cuantificable.

No obstante, habría que tener en cuenta también que, en situaciones en que se evalúa en serie (*cf.* Muñoz & Conde 2006; Campbell & Hale 2003:221), la repetición de los textos puede influir en la profusión con que se acomete la evaluación —dejando de lado las cuestiones menos importantes y centrándose en los fenómenos más salientes—, lo cual podría afectar, a su vez, al tiempo medio de evaluación. Hansen (2007:123) se pregunta, de hecho, cómo evitar los efectos cognitivos provocados por la evaluación, como el cansancio o la relajación en la atención.

Las aproximaciones anteriores son muy interesantes pero, entre los estudiosos, el mayor peso recae sobre la escasez de tiempo para evaluar. Koo & Kinds (2000:147) ven necesario que la evaluación pueda ponerse en práctica de modo fiable, fácil y consistente, y que tenga en cuenta además la presión intensa de tiempo. Fawcett (2000:302) habla de la importancia del tiempo en la crítica de la traducción, donde no se suele contar con el suficiente para contrastar originales y traducciones. Williams (2001:328-9) cita el tiempo como el principal problema de la evaluación que, además de un obstáculo *per se*, afecta al muestreo. Künzli (2007) muestra el conflicto entre las exigencias económicas relativas a la presión de tiempo y la preocupación por la integridad, la fiabilidad y la calidad de las traducciones. Bass (2006:71) coincide con Künzli y añade que, detrás de la falta de tiempo, siempre hay una mala planificación. Contra corriente, Vollmar (2001:24) asegura que la elección entre la calidad y la productividad (llegar a las fechas) no debe ser un dilema. A pesar de su opinión, parece haber un acuerdo general en el sentido de que el tiempo es un factor muy importante, tanto en el ámbito docente, donde los profesores tienen que hacerse cargo de la corrección de grandes cantidades de traducciones (como mínimo, en época de exámenes), como en las empresas de traducción (que, a menudo, ejecutan encargos con fechas límite tan justas como precisas).

La circunstancia temporal más común en la evaluación en ámbitos académicos la ubica al final de una tarea o aprendizaje pero no es la única y, según Gile (2001:381), la mayoría de autores está de acuerdo en que el momento en que se ejecuta condiciona el modo de efectuarla y atiende a objetivos distintos. Para Gile (2001:381), el momento en que se desarrolla la evaluación (antes, durante o al final de la formación) es fundamental para descubrir su objetivo, mientras Adab (2000:215-7) opina que se puede comprobar la competencia en traducción del evaluado, valorar la destreza lingüística del mismo, determinar niveles de conciencia intercultural o, simplemente, constatar que el texto es adecuado para el lector y el uso al que se dirigen, con independencia del momento en que se evalúe.

Aunque el punto temporal de evaluación por antonomasia es al concluir un tipo o etapa de aprendizaje, muchos autores señalan dos tipos de evaluación: *sumativa* y *formativa*. Lee-Jahnke (2001:265) y Kelly (2005:133) describen la primera como la que realiza el profesor sobre un aprendizaje a su término, para estudiar la suma de conocimientos adquiridos por el estudiante durante el curso o en una de sus etapas. No tiene como fin ayudar a los alumnos, sino clasificarlos. De acuerdo con Elorza (2004:66-69), en la evaluación sumativa, se valora si se han aprendido los contenidos del curso y si se han alcanzado los objetivos y competencias previstos. Las actividades para este tipo de evaluación se llevan a cabo en condiciones de examen, al final de una etapa académica, y coinciden comúnmente con la *evaluación final*. Según Varela & Postigo (2005), en la evaluación sumativa se trata de demostrar ciertos conocimientos mediante una prueba realizada en un tiempo limitado y, casi siempre, con unos medios auxiliares muy escasos (en el caso de la traducción, por ejemplo, los diccionarios) o, incluso, sin ellos. Su fin es comprobar si se han adquirido los conocimientos durante el período de aprendizaje. Como puede comprobarse, sobre la evaluación sumativa existe poca vacilación conceptual. Kiraly (2000:152) afirma que este procedimiento, en el que se suelen utilizar también correcciones pero se publica casi exclusivamente la calificación global, es útil también para ayudar a potenciales participantes del sistema educativo a elegir candidatos para futuros puestos de trabajo, con lo que de nuevo se tocan los entornos académico y profesional. Varela & Postigo (2005) reconocen que a veces la evaluación sumativa no sirve para verificar *todos* los conocimientos enseñados o adquiridos, por factores como la limitación temporal de las condiciones de examen o la concreción de una serie de ejercicios que sirven para que el evaluador emita un juicio. Haiyan

(2006) critica que la evaluación de los estudiantes dependa únicamente de una prueba final porque, a su juicio, es injusto negar su esfuerzo sobre todo cuando la fiabilidad de este tipo de exámenes es cuestionable (como demostraría el hecho de que diferentes docentes asignaran calificaciones muy dispares a los mismos ejercicios). Kelly (2005:132) también se muestra muy crítica con este tipo de evaluación, como ponen de manifiesto los siguientes aspectos que cita:

- ❖ No es realista.
- ❖ Sólo mide el producto, no el proceso.
- ❖ Los criterios suelen ser oscuros o poco claros.
- ❖ Demuestran poca fe en la responsabilidad de los estudiantes.
- ❖ No suelen tomar en consideración los aspectos positivos.
- ❖ Puede no ser representativa de lo que los estudiantes han aprendido.
- ❖ Los criterios no son uniformes.
- ❖ A veces las traducciones de examen no vienen acompañadas del encargo de traducción.

Li (2006:85) destaca la necesidad de que la evaluación sumativa sea flexible, de manera que se adapte al aprendizaje de los estudiantes y no viceversa. Esa flexibilidad permite, en opinión de Li, potenciar la función diagnóstica de la evaluación sumativa.

En la evaluación formativa se recogen datos sobre los conocimientos de los aprendices en diferentes momentos del curso para utilizarlos en el diagnóstico o como retroalimentación del aprendizaje. Suele incluir correcciones de errores y una calificación que clasifica al sujeto con respecto a los demás integrantes del grupo. Las actividades no tienen por qué diferir de las que se realizan normalmente en clase. Sirve también para informar sobre la marcha del curso, contrastarla con los propósitos al comienzo del mismo y tomar decisiones relativas a lo que resta de aprendizaje (Elorza 2004:66-69). En una pedagogía socioconstructivista, también los alumnos pueden ponerse nuevos objetivos de forma autónoma (Kiraly 2000:152). Para Varela & Postigo (2005), la evaluación *formativa* pretende apoyar al alumno en su proceso de aprendizaje con una evaluación continua, a modo de respuesta que le ayuda a entender y corregir errores. Kelly (2005:133), no obstante, distingue la evaluación formativa de la continua pues el objetivo de una y otra son distintos: la evaluación formativa tiene unos objetivos específicos, la continua es en realidad una evaluación sumativa en varios momentos. Es decir, el criterio para distinguir entre evaluación sumativa y formativa en Kelly no es el momento de realización sino la función. Kelly (2005:134-135) se decanta por una evaluación formativa²² que consolide el aprendizaje y propone varias actividades individuales y en grupo para poner en práctica en

el aula. Lee-Jahnke (2001:264) también aborda la evaluación formativa, que describe como la realizada cuando el profesor emite un juicio sobre el aprendizaje en cualquier momento del proceso, a fin de ayudar al aprendiz. Son necesarias, según Lee-Jahnke, una serie de condiciones, como que el profesor sea competente en su materia, que tenga unas determinadas aptitudes pedagógicas, que tenga en cuenta el punto de vista de los estudiantes y el clima relacional.

La evaluación formativa durante el aprendizaje se corresponde con la que Adab (2000:227) denomina *diagnóstica*. Para ponerla en práctica, Adab utiliza un sistema particular, basado en anotaciones. Los estudiantes deben traducir un texto que cuenta como el 60% de la calificación global, mientras el otro 40% se obtiene de la evaluación de las notas que toma el alumno sobre aspectos de la traducción como, por ejemplo, problemas y soluciones. La falta de acuerdo terminológico resulta patente en Beeby (2000:185-6), quien menciona dos tipos de evaluación, la *sumativa* y la *diagnóstica*. Para Beeby, la evaluación sumativa es la ejecutada sobre un examen final de traducción tras el primer ciclo de la licenciatura. La evaluación diagnóstica es la efectuada sobre un examen de acceso al segundo ciclo de la licenciatura para estudiantes provenientes de otras carreras y facultades. Como puede apreciarse, evaluación diagnóstica no significa lo mismo para Adab y para Beeby: para la primera es una manera de analizar el aprendizaje conseguido por el alumno hasta un momento determinado, mientras que la segunda valora los conocimientos previos de los candidatos antes de participar en un curso específico. Kiraly (2000:162) denomina *ipsative evaluation* a un tipo de evaluación que conjuga la sumativa y la formativa, y que hace referencia a la capacidad del aprendiz de evaluar su propio progreso a lo largo del curso y a su fin. Destaca, además, la utilidad de este procedimiento para la formación del propio estudiante, es decir, para que se haga responsable de los procesos de aprendizaje a largo plazo y desarrolle una fuerte capacidad para evaluar su trabajo de manera independiente. Para todo ello, aconseja utilizar instrumentos como el portafolio (*cf.* §II.5).

La evaluación en entornos académicos puede contemplarse también desde una perspectiva cronológica. Para la interpretación, Moser-Mercer (1994 *apud* Pippa & Russo 2005:246-247) cita tres ejemplos de evaluaciones previas al inicio de un aprendizaje: las que se efectúan para la admisión a un curso de traducción e interpretación; las posteriores a cursos de traducción, dirigidas a una especialización en interpretación, y las que se llevan a cabo antes de cursos de posgrado. Bernstein & Barbier (2000:223) presentan un método de evaluar la aptitud y habilidades de

candidatos a acceder a un curso de interpretación simultánea, aunque consideran que el sistema, previa adaptación, también podría valer para monitorizar el progreso de los estudiantes durante su formación, así como para comprobar la capacidad de los candidatos ante una determinada certificación profesional.

Sader (2001:429-30) se inspira en Tagliante (1991:14) al sugerir que toda evaluación debe tener en cuenta tres funciones generales, a saber: *prognóstica, diagnóstica y sumativa (prognostic, diagnostic, inventaire)*. No obstante, esas funciones depende en gran parte del momento en que se ejecuta la evaluación, pues la evaluación prognóstica se realiza antes de comenzar el aprendizaje, para verificar los prerrequisitos y analizar las necesidades; la diagnóstica, durante el curso de formación, para corregir o ajustar el proceso de formación con vistas a mejorarlo; y la sumativa, al final del aprendizaje, para certificar que se ha alcanzado un determinado nivel. Kelly (2005:133) también habla de un tipo de evaluación previo a la formación, aunque lo llama *diagnóstico inicial o análisis de necesidades*. Varios autores discriminan las evaluaciones de acuerdo con el momento de su ejecución. Peng (2006:22) cita dos tipos de evaluación: la realizada antes de comenzar la formación y la que mide el éxito de los estudiantes durante el aprendizaje. Fox (1999:1) distingue tres etapas:

1. Al principio de un aprendizaje: para establecer el conocimiento previo.
2. Durante el aprendizaje: para observar el progreso en la adquisición del conocimiento.
3. Al final del aprendizaje: para determinar la maestría en la utilización del conocimiento adquirido.

En la estela de Gile (2001), Martínez & Hurtado (2001:277-278) asignan objetivos distintos según el momento de ejecución:

- ❖ **Diagnóstica** (antes del aprendizaje): para observar el potencial de los estudiantes.
- ❖ **Sumativa** (al final del aprendizaje): para determinar el resultado final y juzgar el conocimiento adquirido, así como para comprobar si se han alcanzado los objetivos. Distinguen dos subtipos: la evaluación normativa, por la que se comparan a los sujetos entre sí y la evaluación basada en criterios, por la que se analiza la actuación de los alumnos en relación a unos parámetros previamente establecidos.
- ❖ **Formativa**: para obtener información sobre el objetivo de la formación o el proceso de aprendizaje. Los resultados se pueden extraer de los resultados o de los procesos.

También de acuerdo a un criterio temporal y a sus objetivos, Child (2004:361-363) observa cuatro tipos de evaluación. El primero es la

evaluación previa, cuyo objetivo es descubrir el nivel de los estudiantes antes de comenzar el aprendizaje. Es razonablemente útil, sobre todo, para conocer la media de la clase. En segundo lugar, la *evaluación formativa* consiste en valorar los conocimientos y habilidades durante el proceso de aprendizaje. La función del profesor en este tipo de evaluación es optimizar la respuesta a los alumnos de manera que sepan hacer frente a sus puntos débiles con vistas a mejorar el rendimiento. En tercer lugar, la *evaluación diagnóstica* es una especie evaluación formativa específica que se utiliza para descubrir las razones que llevan a los estudiantes a errar en determinadas áreas y tiene como objetivo ayudarlos a superar los obstáculos que se encuentran en el camino. Tanto la evaluación formativa como la diagnóstica se centran más en el proceso que en el producto. Por último, la *evaluación sumativa* suele ocurrir a la mitad o al final del aprendizaje y tiene como objetivo calificar a los estudiantes. Se enfoca más al producto y no se suele analizar las dificultades ni aportar soluciones a los estudiantes.

Otra consideración temporal es la frecuencia. Pocos investigadores se han ocupado de la evaluación según la cantidad de ocasiones en que se enjuicia la labor del traductor, aunque Li (2006:79) encuestó a profesores de distintas instituciones y organizaciones chinas para hallar que más de la mitad de informantes afirmaba utilizar entre uno y tres exámenes por curso; más del 16% de los consultados realizaban entre cuatro y seis por curso y casi el 15%, más de siete. Además, siete profesores no realizaron ningún examen. Futuras investigaciones en esta línea deberían interesarse por determinar la relación entre la frecuencia de las pruebas y su naturaleza, esto es, si responden a una evaluación formativa, diagnóstica o sumativa.

5. LOS INSTRUMENTOS

Los evaluadores deben ser capaces de elegir las herramientas de evaluación adecuadas (Elorza 2004:339-340), para lo que necesitan poseer amplios conocimientos y habilidades de entre los cuales elegir en función de las circunstancias. Existen algunos métodos de evaluación cuya valía, a pesar del tiempo que llevan siendo aplicados, es más que dudosa. Newmark (1997:77), por ejemplo, afirma que si bien no está claro que la *back translation* («retrotraducción», o traducción inversa de una traducción previamente hecha) pueda ser útil para describir la calidad de un texto, al menos sirve para descubrir errores de traducción y como procedimiento de revisión. Carvalho *et al.* (2007:246-247) utilizan una variante de este

sistema: la manera de validar y evaluar la versión traducida de un cuestionario médico-deportivo del inglés al portugués consiste en realizar una *back translation* y, a continuación, hacer que varios expertos comparen las dos versiones en inglés sin atender a la traducción en portugués. Quizá este tipo de sistemas sea en parte útil para situaciones específicas (como la descrita por Carvalho *et al.* o estudios sobre la evaluación de la traducción automática, como el presente en Hovy *et al.* 2002:44) donde lo más importante sea que el texto *funcione*. Con todo, este tipo de experimentos no dejan de resultar una bisonñez al lado de otros que muestran mayores inquietudes científicas, así como una experiencia más evidente en Traductología. Bowker (2000:186-190) insiste en que los evaluadores han tenido acceso históricamente a un gran número de recursos que, desgraciadamente, no son suficientes. A algunos de estos recursos clásicos les encuentra desventajas, en comparación con el uso de corpus que propone:

1. **Diccionarios:** entrañan algunas carencias en cuanto a su posible aplicación de ayuda al traductor, por ejemplo, la falta de espacio, la falta de información no léxica, los contextos a veces no son reales, etcétera.
2. **Textos paralelos:** son los textos que se han producido de manera independiente en idiomas distintos, pero que cumplen la misma función comunicativa que el texto original.
3. **Expertos en el campo:** a veces no se consultan por la propia timidez y orgullo del traductor; suelen costar dinero. Además, puede resultar arriesgado fiarse de la opinión de un solo experto.
4. **Intuición:** aunque nadie duda de su importancia en la traducción, es un aspecto demasiado subjetivo como para ser tomado en cuenta por sí solo (Bowker 2000:190).

En comparación con un diccionario, un corpus agiliza la búsqueda de información, incluye indicadores de frecuencia y son más fáciles de mantener al día; en cuanto a los textos paralelos, el corpus se consulta también más rápidamente, permite utilizar concordadores para analizar la ocurrencia y el contexto, así como listados de palabras, con las que estudiar cuáles aparecen y en cuántas ocasiones; finalmente, a diferencia de los expertos en el campo, el corpus está siempre a mano —lo cual es muy importante dado el carácter cíclico del trabajo del traductor. Bowker (2000:184-185) sostiene que el corpus ayuda a potenciar la destreza del evaluador, por cuanto mejora su aptitud en la lengua meta y en los conocimientos del tema en cuestión (incluso si el evaluador es nativo, esto les sirve de poco, según la autora, al enfrentarse a traducciones especializadas). Wilkinson (2005) está de acuerdo en que los corpus pueden ser muy útiles para mejorar la naturalidad de los textos traducidos desde la lengua nativa. El corpus que propone Bowker como solución a los

numerosos problemas a los que se enfrenta el evaluador consta de tres subcorpus (Bowker 2000:190-194):

1. **De calidad:** compuesto de cinco textos del campo en cuestión considerados como muy fiables, para que el profesor se los lea y aprenda bien.
2. **De cantidad:** un gran número de textos de todo tipo pero de una fiabilidad aceptable, para comprobar ocurrencias, contextos, preferencias de ortografía, etcétera.
3. **De textos inapropiados:** con textos poco adecuados, por ejemplo, de otro nivel de registro, o de campos parecidos pero no exactos al de la traducción, para poder aprender y sacar conclusiones de los errores.

Los resultados refrendan claramente sus hipótesis (Bowker 2000:194-204):

- ❖ Los evaluadores se beneficiaron del corpus, de modo que encontraron más errores y fueron más eficaces al hallar los resultados del trabajo de los alumnos.
- ❖ Las traducciones revisadas por los alumnos que recibieron los resultados de los evaluadores que se ayudaron del corpus fueron de mejor calidad, según la opinión de expertos en el tema y expertos del lenguaje.
- ❖ Los que evaluaron sin el corpus lo hicieron además de manera más subjetiva, y sus correcciones eran menos precisas.
- ❖ Los evaluadores que se ayudaron del corpus corrigieron mejor los errores no binarios, que suelen ser los más complejos de evaluar.
- ❖ En general, los evaluadores que utilizaron el corpus estaban más satisfechos con su trabajo.

En un artículo posterior, Bowker (2001:350) introduce un nuevo tipo de subcorpus, que considera opcional. Se trata del corpus:

4. **De textos comparables en la lengua original:** selección de textos en la lengua del texto origen que son similares a éste en cuanto a tipo, fecha de publicación y tema. Una de las ventajas de utilizar este subcorpus es que con él se puede estudiar la creatividad. Si un texto origen determinado se parece mucho a los textos que aparecen en este supcorpus, su creatividad será poca. Si se distancia mucho podríamos sospechar que es un texto creativo y, por tanto, a la hora de evaluar, tendría que tenerse en cuenta este aspecto de alguna manera.

Bowker considera que existen herramientas para el análisis de corpus, como Wordsmith Tools, que pueden resultar útiles para establecer comparaciones como la longitud media de las frases. A propósito del funcionamiento de Wordsmith Tools, resume sus aplicaciones más interesantes (2001:348):

- ❖ Las listas de frecuencia (*types*, palabras tipo, formas; *tokens*, ocurrencias o instancias).
- ❖ Las listas de palabras ignoradas.
- ❖ Las listas que contienen palabras con el mismo lema o que comienzan con mayúsculas.
- ❖ El concordador, que recoge todas las ocurrencias de una búsqueda determinada en sus contextos inmediatos y los expone en un formato que facilita la lectura; el más común, KWIC (*Key Word In Context*)²³.
- ❖ Las búsquedas para ver los contextos en los que un término se encuentra a una determinada distancia de otro.

Munday (1998:5) sugiere precauciones al utilizar Wordsmith Tools. La aplicación sirve para analizar caracteres pero no su sentido; así, es preciso prestar especial atención a las palabras que comparten raíz (y al genitivo sajón, que provocaría una nueva palabra), a las unidades compuestas por varias palabras (que contarían como palabras separadas) y a la polisemia (*like* como verbo o como forma comparativa). Por todo ello, el autor subraya la necesidad de un análisis humano de las estadísticas arrojadas por el programa. En general, el único inconveniente que Bowker encuentra en el uso de corpus ad hoc es el tiempo: en sus experimentos, los que utilizaron el corpus tardaron más, aunque también corrigieron muchos más errores²⁴. Bowker cree que la falta de costumbre de los evaluadores en el uso del corpus puede explicar por qué tardaron más. A Munday (1998:15) no le cabe duda de que los profesionales utilizarán cada vez más los corpus para mejorar la consistencia y como complemento a su intuición, y Wilkinson (2005), también a favor de esta herramienta, afirma que si los profesionales no utilizan más los corpus es seguramente porque en sus etapas de formación no se les enseñó a hacerlo. Añade (Wilkinson 2005) que, más que sustituyendo a otros instrumentos, el corpus es útil en combinación con otros sistemas. En todo caso, el sentido común arroja sombras sobre un procedimiento que complica la evaluación, implica el aprendizaje de herramientas específicas y prolonga la tarea.

Lorenzo (2001:34) hace uso de Translog —una aplicación informática popular en la investigación del proceso de traducción (Jakobsen 1998)— para comparar, analizar y evaluar traducciones. En su estudio, Translog le ayudó a descubrir diferencias entre versiones de un mismo original realizadas por dos traductores. Por ejemplo, en el texto de uno de los traductores encontró huecos, palabras en la lengua de partida y, además, toda una serie de propuestas alternativas de equivalencia que, en opinión de la investigadora, daban a la traducción un carácter de provisionalidad. Por el contrario, la versión del otro traductor parecía mucho más definitiva. Finalmente, con Translog pudo observar el ritmo de

producción al traducir y comprobar las diferencias en cuanto a la cantidad de texto trabajado por los dos traductores en el mismo espacio de tiempo. Esta aproximación es muy novedosa y ofrece mucha información sobre el proceso de traducción, lo que la singulariza y la presenta como muy interesante, pero cabe preguntarse si un docente podría hacer frente en un semestre a varias evaluaciones de más de 15 estudiantes, en varias asignaturas, con este método. Para determinar la calidad de los propios instrumentos de evaluación, Campbell & Hale (2003:205), así como Pippa & Russo (2005:250), exigen que sean fiables y válidos, mientras que Fox (1999:1) propone los siguientes criterios en el ámbito académico:

1. **Validez:** hasta qué punto evalúan lo que pretenden evaluar (si se basan, por ejemplo, en documentos similares a los que se encuentran los profesionales en su práctica habitual).
2. **Fiabilidad:** hasta qué punto son consistentes sus resultados.
3. **Practicidad:** hasta qué punto pueden ponerse en marcha, dadas las condiciones instituciones preexistentes y los recursos disponibles.

Desde la perspectiva de la validez, el instrumento de Bowker (2000, 2001) no parece tan completo como sería deseable, pues admite que el estilo, por ejemplo, no se puede evaluar con los corpus. Por el contrario, el uso de Translog parece óptimo cuando lo que se pretende medir es solo el proceso de redacción de una traducción y sus pormenores, pues Translog es ciego para otras actividades, como la lectura y el uso de recursos documentales. De acuerdo con el segundo criterio, el instrumento de Bowker (2000) parece muy fiable y el de Lorenzo (2001) arroja dudas, pues resulta difícil imaginar cómo articular comparaciones entre 15 procesos de traducción. Desde la óptica del tercer criterio, ambos parecen muy poco prácticos.

La validez también se puede contemplar desde la perspectiva de la cantidad de información que consigue un determinado instrumento de evaluación. No todos facilitan la misma cantidad, por lo que no todos resultan igualmente válidos. Esteve & Arumí (2005:1091-1103) describen tres herramientas ligadas a la información y la reflexión:

1. **Los descriptores competenciales:** relación del conjunto de habilidades que el alumno debe activar al realizar una tarea concreta.
2. **El portafolio:** expediente que incluye muestras del trabajo y referencias a las actividades del estudiante. Es un medio para conservar, de forma organizada y estructurada, los documentos más relevantes.
3. **El cuaderno de bitácora:** se trata del diario de correcciones y consejos de clase del docente pero también, aunque de forma más esporádica, del resto de compañeros. Esteve & Arumí (2005) la consideran una herramienta complementaria. Cabe comentar que se parece, sospechosamente, a los apuntes de toda la vida.

Esteve & Arumí (2005:1097) destacan el portafolio, pues entienden que da perfecta cuenta del proceso de aprendizaje y los sucesivos progresos del alumno. Es más, al estudiante le sirve para aportar pruebas verificables de lo que es capaz de hacer en cada estadio de su aprendizaje. También subrayan su doble valor, como herramienta vinculada al pasado (pues guarda el registro de lo que se ha hecho) y, por encima de todo, al futuro (puesto que permite que el alumno se marque objetivos en relación con cualquier aspecto registrado). Sus funciones son las siguientes:

- ❖ Facilitar el análisis del proceso de aprendizaje a partir de los documentos guardados.
- ❖ Hacer reflexionar sobre las habilidades y conocimientos que se van adquiriendo en el proceso.
- ❖ Fomentar procesos de autorregulación y reflexión sobre evidencias propias.
- ❖ Contribuir al diálogo entre alumno y profesor, al proporcionar «una base para la interacción simétrica en la entrevista-tutoría».

Harris (1997:18) destaca el portafolio porque permite la comparación, en los mismos estudiantes, entre el resultado de una hipotética prueba final y el progreso realizado a lo largo de la formación. Dentro del portafolio incluye lo que denomina *diario de aprendizaje* (Harris 1997:17), que incluiría todo lo que los estudiantes han ido haciendo en clase, así como las actividades, relacionadas con la asignatura, que han desempeñado fuera del aula. El portafolio resulta útil para conocer el nivel de persistencia, esfuerzo, voluntad por progresar, habilidad por monitorizar el propio aprendizaje y la autorreflexión de los estudiantes; además, si se utiliza de un año para otro, el portafolio contribuye a que el estudiante asuma la condición de continuidad que entraña todo aprendizaje (Haiyan 2006). Kelly (2005:138-139) se ocupa ampliamente del portafolio como herramienta ideal para la evaluación formativa y la estimulación de la autoevaluación. Como los estudiantes no están acostumbrados a este tipo de herramientas, Kelly propone al menos una clase introductoria en la que se acuerden los contenidos del portafolio, así como la longitud: no en

vano, los estudiantes muestran una tendencia clara a introducir demasiada información. Kelly, con Biggs (2003), sugiere que el portafolio contenga un máximo de cuatro ítems, de los cuales, entre uno y tres deben ser necesariamente traducciones hechas por el estudiante en cuestión (y estas deben tener una longitud de entre 500 y 1000 palabras). A continuación se exponen varios tipos de ítems de los que Kelly propone incluir en el portafolio:

- ❖ Muestras de traducciones.
- ❖ Comentarios sobre traducciones.
- ❖ Revisiones, que pueden incluir comentarios.
- ❖ Glosarios, que también pueden incluir comentarios.
- ❖ Evaluaciones de traducciones del estudiante, realizadas por expertos en el área, traductores profesionales u otros estudiantes.
- ❖ Pequeños estudios de mercado que tengan que ver con la traducción, o encuestas.
- ❖ Análisis de cómo algunos elementos, como programas de intercambio o prácticas laborales han contribuido a mejorar el aprendizaje del curso en cuestión.

Kiraly (2000:162) usa también el portafolio en versión informática, esto es, memorias digitales de las traducciones y trabajos realizados por los alumnos a lo largo del curso o asignatura, en los que se puede constatar el aprendizaje y la progresión, y los considera muy útiles como herramienta de evaluación constructiva. Por otra parte, Kohonen aborda el portafolio europeo de idiomas (*European Language Portfolio*) del que destaca su utilidad para estimular tanto el proceso de aprendizaje como su resultado (2000:2), así como para que los estudiantes dirijan cada vez más su propio aprendizaje (2000:5). De todos modos, para Beltran (2001:103), la evaluación de la competencia o de la pericia del traductor debe basarse en tareas presentes en la práctica profesional real. Por tanto, los instrumentos de evaluación deben simular los procesos complejos inherentes a la profesión. Además, un instrumento de evaluación ha de servir tanto al evaluador (para conocer la valía del evaluado) como al evaluado (para aprehender los estándares y desafíos reales de su campo). Desde esta perspectiva, los instrumentos que proponen Esteve & Arumí (2005) son constructos artificiosos de la pedagogía que posiblemente resultan una carga en los aprendices que ya son conscientes de la complejidad de la tarea y que han interiorizado una buena cantidad de procesos y estrategias mentales. Ebrahimi (2007), aunque a favor de este instrumento, subraya el hecho de que, en clases con muchos estudiantes, la evaluación del portafolio puede suponer demasiado tiempo al instructor. En resumidas cuentas, las herramientas propuestas por Esteve &

Arumí (2005) parecen idóneas para observar y sustentar los primeros estadios de desarrollo de la pericia profesional en el entorno académico, pero artificiosas en los más avanzados.

Hovy *et al.* (2002:43) afirman, no sin ironía, que se ha escrito incluso más sobre la evaluación de sistemas de traducción automática que sobre la propia traducción automática. Y es que en los últimos años han ido surgiendo varios sistemas para evaluar, también de manera electrónica, la traducción automática. Es el caso de BLEU o NIST, cuyos autores consideran una ayuda inestimable para la evaluación realizada por humanos (Culy & Riehemann 2003), sobre todo por el ahorro de tiempo que suponen (Popescu-Belis 2003:6) y porque, a diferencia de la evaluación humana, no descansan sobre aspectos subjetivos (Coughlin 2001:63). Es preciso señalar que estos sistemas no se basan en la *bondad* de los textos, sino en la similitud entre los textos que se quieren medir y otros que se consideran buenos (Culy & Riehemann 2003:2); se basan, por tanto, en la suposición de que todos los textos buenos se parecen, aunque no siempre es así (Culy & Riehemann 2003:6):

One potential problem is that a low n-gram score is not necessarily indicative of a poor translation, although a high n-gram score (where what counts as high depends on the number of reference translations and other factors) is probably indicative of a good translation.

Es por ello que algunos investigadores (Culy & Riehemann 2003:7) prefieren no utilizar estos sistemas de manera aislada en la evaluación formal de las traducciones; aunque otros (Lin & Och 2004:5) afirman que el objetivo final de estos sistemas es sustituir la laboriosa evaluación humana. De todos modos han surgido investigaciones que muestran una gran similitud en los resultados estadísticos obtenidos por este tipo de sistemas y la evaluación humana²⁵, como el llevado a cabo, sobre la estructura de las frases y el orden de las palabras, por Lin & Och (2004), quienes opinan que un sistema de este tipo es tanto más válido cuanto más se acerca al resultado que daría un evaluador humano en diferentes situaciones (2004:5); o como el de Yao *et al.* (2004:3), en el que se evalúa la inteligibilidad y fluidez de los textos producidos por seis sistemas de traducción automática. Otros estudios ponen de manifiesto la valía de los sistemas de evaluación automática para distinguir entre textos traducidos por humanos y textos traducidos con programas informáticos (Popescu-Belis 2003:307); o abordan la necesidad de utilizar más de un texto de referencia para los dominios menos técnicos (Coughlin 2001:7). Por su parte, Hovy *et al.* (2002:44) tradujeron un

texto del TOEFL (Test of English as a Foreign Language) del inglés al japonés mediante varios sistemas de traducción automática e hicieron a los estudiantes responder a las preguntas de comprensión partiendo de la traducción en lugar del original, con lo que pudieron evaluar la valía de los distintos sistemas. Concluyen que queda mucho por investigar, sobre todo habida cuenta de lo importante que es la evaluación de estos sistemas (Hovy *et al.* 2002:43) tanto para los investigadores (que quieren comprobar sus teorías), como para las empresas que los desarrollan (que quieren impresionar a sus clientes) o los usuarios finales (que quieren saber qué sistema elegir de entre los muchos disponibles).

El recurso por antonomasia para recoger datos con que evaluar la destreza de los sujetos que ejecutan traducciones, tanto en el entorno académico como en el profesional, es la propia tarea de traducción. Li (2006:82-83) la coloca al frente de los cuatro métodos más utilizados para la elaboración de exámenes, que se resumen a continuación:

1. **Tarea de traducción:** el más importante, pues integra el contexto, se supone más útil para medir las habilidades y destrezas de traducción y es el método que más se asemeja a la práctica habitual de los profesionales.
2. **Traducción de frases sueltas:** sirve para evaluar más técnicas y estrategias de traducción en un solo examen.
3. **Crítica de la traducción:** consiste en la lectura analítica y crítica de dos o más traducciones sobre un determinado pasaje original, lo cual resulta útil, sobre todo, para comprobar el conocimiento teórico de los estudiantes y su aplicación a ejercicios concretos.
4. **Preguntas de respuesta múltiple:** aunque todavía se usa (sobre todo para medir el conocimiento teórico de los estudiantes), Li considera que este método no sirve para comprobar la competencia de aquellos.

Elorza (2004:367) cree también que la tarea de traducción es un método más sofisticado que, por ejemplo, un test de elección múltiple, especialmente cuando lo que se busca es comprobar las aptitudes de un aprendiz para analizar, sintetizar y evaluar información del texto²⁶. Elorza (2004:69) argumenta que para utilizar una actividad en un método de evaluación formativa deben darse dos requisitos: un procedimiento de recogida de información y un baremo de corrección. El propio baremo o plantilla (*rúbricas*, para Beltran 2001:110) se considera frecuentemente un instrumento por sí mismo para evaluar la calidad, una de cuyas mayores virtudes es ahorrar tiempo al evaluador. El trabajo de Beltran se circunscribe al ámbito de la interpretación, donde afirma que aplicar rúbricas es ventajoso por dos motivos: 1) facilita la fiabilidad entre evaluadores al hacer visible los niveles de calidad y 2) aclara la reacción al trabajo de los evaluados, lo cual les es útil para alcanzar las

expectativas de excelencia. El procedimiento de Beltran consiste en describir los distintos niveles de calidad (de excelente a pésimo) de lo que se va a medir, y luego agrupar los objetos evaluables en los niveles prediseñados.

Campbell & Hale (2003:210) critican la falta de discusión sobre la longitud ideal de los textos utilizados como exámenes, así como del tiempo que hay que invertir en su traducción. En cuanto a los instrumentos para evaluar la calidad de la interpretación (sombreado, *clozing*, traducción escrita, traducción a vista, pruebas de memoria y entrevistas), denuncian (Campbell & Hale 2003:212) que el rigor con que se aplican y su alto porcentaje de suspenso ponen de manifiesto, aparentemente, que a los solicitantes —o estudiantes— se les exige casi el mismo nivel de los profesionales, y eso previamente al inicio del curso. Por otra parte, Kelly (2005:137) sostiene que los exámenes de traducción no tienen por qué consistir (únicamente) en traducciones.

En esta línea hay muchas propuestas y clasificarlas es un modo de sacar a la luz parecidos y diferencias entre ellos que permite comprenderlos mejor. Gouadec (1989:41), por ejemplo, diferenciaba entre *notación* y *control de calidad*, donde el primer nombre hacía referencia a la cantidad y el tipo de errores cometidos, mientras que el segundo estaba relacionado con la utilidad del texto meta como un producto creado para un fin concreto. Bastin (2000:231-233) separa los instrumentos *heurísticos* (o de pasos consecutivos) de los *holísticos* (que funcionan como una red de varios componentes) y cita a Gile (1995:102) como autor de un instrumento del primer tipo y a Hatim & Mason (1997:197-212), de uno del segundo tipo. Williams (2001:329-334) contrasta los instrumentos puramente cuantitativos de los no cuantitativos:

- a) Modelos con una dimensión cuantitativa:
 - a. **SICAL (1986)**: basado en errores, hasta un máximo de 12; distingue entre errores de traducción o de lenguaje; no tiene en cuenta aspectos como la coherencia o la cohesión; recibió muchas críticas pero sigue vigente, aunque hace algunos años se modificó y ya no acepta ningún tipo de error.
 - b. **CTIC (1994)**: parecido al anterior, pero un error no puede ser causa de suspenso; cada error tiene un valor que se va deduciendo de un total de 100 para hallar el resultado final de la evaluación.
 - c. **Bensoussan & Rosenhouse (1990)**: tienen en cuenta el análisis del discurso; consideran dos niveles donde se puede hallar los errores (la macroestructura, el más importante, que ha de ser preservado; y la microestructura). La investigación debe hacerse con todo tipo de textos y estudiantes de antecedentes distintos, que contribuyan al desarrollo de una técnica para la evaluación.
 - d. **Larose (1987)**: propone una tabla con cuatro niveles para la evaluación de la calidad de la traducción textual: microestructura, macroestructura, superestructura y factores extratextuales; el error es tanto más grave cuanto mayor es el nivel en el que se produce.
- b) Modelos con una dimensión no cuantitativa:
 - a. **Nord (1991)**: teoría del escopo, para establecer la calidad se basa en la función e intención del texto meta en la cultura de llegada, tanto para textos literarios como para otros más pragmáticos.
 - b. **House (1997)**: modelo descriptivo-explicativo, en el que el carácter subjetivo está más presente.

La investigación de Bjorner *et al.* (1998) comparaba diversos métodos de evaluación:

We followed the standard procedures of the International Quality of Life Assessment (IQOLA) Project including forward and backward translation, independent assessment of translation quality, assessment of response-choice weighting through visual analogue scale (VAS) investigations, and psychometric testing of the translated questionnaire. We found that backward translation, independent quality assessment, and VAS studies provided useful information for translation improvement.

Frente a todas las anteriores, la clasificación más popular entre los docentes distingue los instrumentos *analíticos* de los *holísticos*. Ejemplos de ambos se comentan con más detalle a continuación.

5.1. SISTEMAS ANALÍTICOS

Los sistemas analíticos de evaluación consisten en analizar la traducción —y, en ocasiones, compararla con el original— atendiendo a distintos

parámetros (por ejemplo, léxicos, sintácticos, morfológicos o semánticos). La mayoría de sistemas analíticos comprenden dos fases (Gouadec 1980:110): una inicial, en la que se categorizan los fenómenos, y una segunda en la que dichos fenómenos reciben una valoración, normalmente numérica o convertible a números, que sustenta el cómputo que expresa el juicio global. Un sistema analítico puede constar también de varios niveles. El de Shlesinger (1997:128), por ejemplo, divide la calidad en elementos separados que hay que evaluar con independencia, mientras se consideran tres niveles de análisis: intertextual (similitudes y diferencias entre TO y TM), intratextual (aspectos lógicos, lingüísticos y acústicos del TM) e instrumental (comprensibilidad y utilidad del TM). Los sistemas analíticos de evaluación son los más populares en el mundo profesional y, sobre todo, en la enseñanza de la traducción²⁷ porque —sugieren Klaudy & Károly (2000:144)— de alguna manera servían para distinguir diferentes niveles de calidad entre traducciones. Beeby (2000:196) resume otras bondades del sistema:

- ❖ Cuesta menos tiempo y esfuerzo.
- ❖ Es menos subjetivo que los sistemas holísticos.
- ❖ Es fácil de justificar antes estudiantes y compañeros.

A continuación se presentan varios modelos analíticos de evaluación. El clásico de Kupsch-Losereit (1985:176-177) atiende a si los segmentos del texto traducido:

1. Funcionan bien o mal.
2. Son o no coherentes con TO y en el TM:
 - a. Independientemente de la situación.
 - b. Dependiendo de la situación y teniendo en cuenta la comunicación.
3. Son o no adecuados a la cultura, convenciones y condiciones.
4. Son o no aceptables en el sistema de la lengua meta.

Analizado el texto, esos mismos parámetros se usan para deducir puntos sobre un total determinado. Otro ejemplo de sistema analítico es el descrito por Muñoz (2004:137), en el que se ha preferido dejar aparte los aspectos lingüísticos y basarse en los parámetros de autor, intención, receptor, medio, lugar y tiempo, motivo y función textual. Se basa en el análisis de las características intra- y extratextuales y está enfocado a la traducción literaria. Entre los aspectos intratextuales (Muñoz 2004:143-152) se analiza el tema principal, contenido, presuposiciones, composición textual, léxico, estructura oracional, recursos lingüísticos (aspectos morfosintácticos: clases de oraciones, orden de palabras, conectores; aspectos léxicos —sinónimos, antónimos, extranjerismos y

localismos—; y figuras estilísticas). La autora sigue específicamente el esquema básico de la crítica pedagógica (Elena 2001:137):

1. Análisis del texto origen.
2. Clasificación de los problemas y su estudio.
3. Análisis de la traducción.
4. Valoración de la traducción
5. Propuesta de traducción.

Brajerska-Mazur (2005:17) utiliza un método de evaluación analítico cuyo segmento principal de análisis, o herramienta, son los *katena* inspirados por textos bíblicos. Se trata de un modo de análisis muy dependiente del original y válido, según la autora, para la crítica de la traducción de textos literarios (*masterpieces*). Bastin (2000:238) otorga un punto al alumno que realiza una «traducción literal», dos al que recurre a una paráfrasis y tres al que consigue lo que él denomina una recreación (que describe como cuando el traductor ignora las palabras originales y recrea el texto que, desde un punto de partida léxico y sintáctico, es completamente diferente).

Según McAlester (2000:239-240) los problemas de lengua se pueden valorar de acuerdo con el grado de adaptación que requieren: 1 para la traducción literal, 2 para una reformulación leve y 3 para una reformulación mayor. Los típicos problemas de traducción (nombres propios, fechas, alusiones culturales, refranes, etc.) se pueden valorar en el nivel 1 cuando requieran una solución estándar (por ejemplo, la conversión de medidas), en el 2 cuando impliquen cierto grado de investigación (buscar una cita) y en el 3 cuando se haga necesaria la creatividad del traductor (neologismos, etc.).

Beeby (2000:189) utiliza un baremo analítico propio para una investigación en la que compara el rendimiento de estudiantes de traducción al final de su primer ciclo de estudios con estudiantes de otras carreras que pretenden acceder directamente al segundo ciclo de la licenciatura. En él, otorga 10 puntos a 10 problemas de traducción específicos y otros 10 puntos a errores de lengua (1 punto menos para errores de sintaxis, tiempo, orden de palabras y concordancia; 1/2 punto menos para errores de artículos, preposiciones y ortografía). Es, como puede apreciarse, un sistema que discrimina los errores no sólo según su naturaleza —lo cual refuerza su valor pedagógico, según la autora— sino también según su importancia. El trabajo de Beeby muestra que los sistemas analíticos no se basan únicamente en el análisis de errores, aunque la estrategia de establecer de antemano una serie de problemas de traducción para después comprobar si los sujetos han sabido solucionarlos está

sesgada por la opinión del evaluador y resulta cuestionable desde las perspectivas cognitivas (*cf.* §3.6.2).

Choi (2006:278-279) usa en su investigación un complejo sistema en el que, primero, asigna un valor del 6 al 10 a tres criterios (precisión, expresión y presentación) según la escala de Likert (de cinco niveles, entre mínimo y excelente) y, después, multiplica el valor de estos según el peso que Choi les presupone, de manera que el valor de precisión es multiplicado por 5; el de expresión, por 3 y el de presentación, por 2. La plantilla expuesta en Haiyan (2006) también tiene cinco niveles —esta vez del 1 al 5— para cada uno de los criterios de calidad que comprende: comprensión, significado e ideas; nivel léxico-semántico; nivel morfo-sintáctico; registro y estilo de escritura; ortografía y puntuación; creatividad en las soluciones a los problemas de traducción; uso de los procedimientos traslativos; formato; evaluación de los resultados y edición del texto. El baremo de Vollmar (2001:26) se basa en un texto de 1500 palabras, para el que calcula el número máximo de errores que se puede cometer: 1 de omisión; 2 de comprensión; 8 de terminología; 7 de ortografía, gramática o puntuación; 7 de estilo y 5 de cohesión o consistencia. En interpretación, Pippa & Russo (2005:252-255) presentan un método analítico con varios niveles de importancia, según afecta a una parte del discurso más o menos amplia. Se basa en la distinción entre categorías:

- ❖ **Sintácticas:** Reducción, expansión, transformación sintáctica, transformación sintáctico-léxica, transformación léxica, permutación y desórdenes de producción.
- ❖ **Semánticas:** Eliminación, adición, paráfrasis interpretativa, sustitución irrelevante, sinonímica y paradigmática y pérdida de coherencia.
- ❖ **Pragmáticas:** Pérdida o ganancia pragmática, tema/foco y exposición.

No obstante, todavía no ha obtenido resultados para definir la validez del método. El modelo de Strong & Rudser (1985) está pensado para la interpretación de la lengua de signos. Los evaluadores han de dividir el discurso en proposiciones y luego responder a una serie de preguntas sobre cada proposición: sobre el contenido (preciso, impreciso, modificado o ausente); si el contenido ha sido modificado se pregunta por el número de errores; después sobre si el intérprete ha realizado algún ajuste cultural para los sordos; luego acerca del lenguaje meta y, finalmente, se les pide que indiquen el número de ítems gestuales en cada proposición. Feinauer & Luttig (2005:123) analizan textos traducidos en afrikáans para lo que observan dos aspectos sobre la presentación del mensaje: la estructura textual externa (longitud de las frases, enlaces) y la estructura textual interna (jerga, sintaxis, etc.).

En cuanto a estos y otros casos de baremos, tan minuciosos, habría que hacerse la pregunta de las razones que rigen la distribución de los puntos, de las que avalan los distintos pesos de uno u otro error y de las que fundamentan una u otra categorización. Los fundamentos, en general, se encuentran más cerca del criterio arbitrario del evaluador que de razonamientos basados en investigaciones científicas. En este sentido critican Campbell & Hale (2003:211) los fundamentos de la evaluación analítica, como el arbitrario número de las calificaciones que no guarda relación alguna con el número de errores posibles. Oro (1990:3) afirmaba, a este respecto, que el análisis de errores es una tarea compleja en la que caben múltiples interpretaciones erróneas basadas en inferencias a las que el evaluador llega desde un punto de salida siempre diferente al del traductor. Muzii (2006:20) resume otras críticas achacables a los sistemas analíticos:

So far, TQA has been performed on the basis of strict correspondence between source and target texts and on intensive error detection and analysis. While this is undoubtedly the best approach from a theoretical—and maybe pedagogical—point of view, it is totally uneconomic as it requires a considerable investment in human resources and time, and reduces translation to a matter of trust—which unfortunately is also current practice—since no technical translator trained by current university teaching methods and programs is properly prepared to meet different quality criteria.

Por último, Hansen (2007:127) considera dos sistemas analíticos distintos: una evaluación sistemática, en la que los evaluadores se ponen de acuerdo previamente en los criterios y luego evalúan; y una evaluación espontánea, a la que se llega con la media de errores marcados por cada evaluador al prescindir de dicho acuerdo previo.

5.2. SISTEMAS HOLÍSTICOS

Los modelos holísticos de evaluación tienen razón de ser por dos razones: Por una parte, muchas veces el resultado de la evaluación sumativa mediante el análisis de errores de una traducción no se corresponde con lo que el evaluador *siente* (McAlester 2000:235), es decir, con la imagen de calidad que el propio evaluador se ha formado de la traducción. Por otra, en el mundo académico, tiene más sentido fomentar la capacidad crítica del traductor en ciernes que, simplemente, mejorar sus habilidades de lengua o transferencia básicas (McAlester 2000:238).

Los primeros instrumentos de evaluación holística surgieron de adaptaciones de escalas de competencia lingüística. Por ejemplo, Mahn (1989:103) utilizó el baremo Binghamton Evaluation Scale for Translation (BEST), con cinco descriptores de nivel elaborados para el campo de la competencia en segundas lenguas. El sujeto encuadrado en el nivel cinco actúa como un traductor profesional y el del tercer nivel puede comenzar a actuar de manera independiente²⁸. Lowe (1987:55-57) adaptó el baremo ACTFL/ETS, diseñado originariamente para medir la competencia lingüística general. El sistema se basa en un perfil del traductor que abarca ocho categorías: comprensión lectora en la lengua original (LO), capacidad de redacción en la lengua de llegada (LL), comprensión del estilo de la LO, dominio del estilo de la LL, comprensión de aspectos socioculturales en la LO, dominio de aspectos socioculturales en la LL, velocidad y un factor X que puede explicar un fallo de traducción pero todavía no ha sido aislado. Stansfield *et al.* (1992:45) adaptan el baremo Interagency Language Roundtable (ILR) en el que citan dos competencias: la precisión y la expresión. La primera remite a la meticulosidad en la transmisión de información desde el texto original a la traducción, así como a la ausencia de omisiones o adiciones innecesarias. La calidad de la expresión en la traducción se fundamenta en el seguimiento de las normas de gramática, léxico, ortografía o estilo propias de la lengua de destino. Finalmente, la metodología de exámenes del Institute of Linguists británico consiste en asignar puntos de acuerdo con varios aspectos relativos a todo el texto, como la comprensión del original; la precisión y la propiedad en la expresión (léxico y registro), la cohesión, coherencia y organización, la gramática, puntuación y ortografía, etcétera. A los candidatos se les pide además que escriban un comentario sobre los problemas de traducción que han encontrado en el examen (McAlester 2000:235).

En su estudio sobre la fiabilidad, Rothe-Neves (2002:113) presenta un modelo de evaluación de la calidad basado en la colaboración externa y diversos procedimientos estadísticos. En concreto, varios evaluadores cumplimentaron una plantilla que preguntaba sobre diez aspectos generales de la calidad (no había análisis lingüístico ni de errores). Para cada pregunta, los evaluadores debían escoger una respuesta en la escala de Likert (de 1 a 5); a continuación se sumaron todas las respuestas y se comprobó cuáles eran las mejores traducciones. Para confirmar los resultados, se realizaron pruebas estadísticas más o menos complejas. Algo más reciente es el modelo de De Rooze (2003:54), del grupo PETRA,

creado específicamente para su tesis doctoral y entre cuyas ventajas destaca la claridad con que están descritos los cuatro niveles de los que consta:

1. **Muy deficiente:** Tarea muy incompleta. Transmisión muy defectuosa; no valdría la pena revisar. Manifiesta incapacidad para expresarse bien en español.
2. **Mala/Deficiente:** Tarea a la mitad. Transmisión desvirtuada; revisión profunda para ser profesional. Casi todo suena a traducción.
3. **Aceptable/Buena:** Casi completa. Transmisión casi completa, revisión media para ser profesional. Gran parte del texto se lee como un original.
4. **Muy buena/Excelente:** Tarea completa. Transmisión completa de la información relevante; revisión mínima para ser profesional. Se lee como un original. Puede tener variantes estilísticas no preferidas pero aceptables.

De Rooze optó por suprimir un potencial nivel intermedio para evitar que se aglutinaran la mayoría de valoraciones en ese estadio. También cuatro niveles contiene el sistema descrito por Coughlin (2001:2) para evaluar la aceptabilidad de traducciones automáticas:

1. **Inaceptable:** totalmente incomprensible y con ninguna o escasa información transferida con exactitud.
2. **Posiblemente aceptable:** con el contexto y el tiempo suficientes se puede comprender; parte de la información se ha transferido con precisión.
3. **Aceptable:** no es perfecta (con rarezas estilísticas o gramaticales) pero decididamente comprensible y con una transferencia precisa se toda la información importante.
4. **Ideal:** no necesariamente una traducción perfecta, pero gramaticalmente correcta y con toda la información transferida con exactitud.

Dada la naturaleza de este tipo de traducciones (no realizadas por humanos), los niveles son todavía más extremos y nítidos que los de De Rooze, pues se presupone un espectro más amplio de grados de calidad.

El modelo que propone Muzii (2006:23) posee una naturaleza bastante distinta pues, más que servir como método de evaluación, es útil para describir los textos según su nivel de calidad. Para Muzii el criterio más importante parece ser el nivel de exigencia. Distingue cinco niveles, para los cuales trata de introducir un ejemplo:

- ❖ Traducción **desechable** (*discard*).
- ❖ **Sin refinar** (*raw*), para la que pone de ejemplo a la mayoría de resúmenes de textos científicos. Se comprende el texto pero puede contener errores gramaticales y ortográficos.
- ❖ **Estándar**, como un manual técnico. El texto es comprensible y razonablemente fluido aunque, en determinados pasajes, puede *sonar* raro.
- ❖ **Completada**, como un folleto turístico. Resulta tanto fluida como idiomática, con lo que podría confundirse con un texto original.
- ❖ **Adaptación**, más que una traducción es la creación de un texto nuevo basado en un texto escrito en otra lengua. Se supone que el lenguaje empleado es fluido y puede haber omisiones y reestructuraciones con respecto al *original*,

Curiosamente, McAlester (2000:234) afirma que también los enfoques holísticos se basan en el *error de traducción*. Algunos sistemas holísticos propuestos por Nord (1991) o Hatim & Mason (1997:208-209) comparan la meta de valorar las soluciones adecuadas a determinados problemas de traducción y calcular un porcentaje que ilustre la competencia de transferencia del traductor y ponen el *problema de traducción* en el epicentro de esta perspectiva. Así, la afirmación de McAlester probablemente es más cierta para los sistemas holísticos más antiguos que para los más recientes. Hoy, muchos evaluadores holísticos se rigen, simplemente, por la intuición y no sistematizan explícitamente su modelo, por lo que son difíciles de reproducir y analizar.

5.3. SISTEMAS MIXTOS

Hasta aquí se han esbozado algunos instrumentos analíticos y holísticos, incidiendo en sus rasgos característicos, sin entrar en sus resultados. Farahzad (1991:277) expone (pero no compara) dos maneras de evaluación, una que considera holística, aunque no lo es en realidad, y otra definitivamente analítica. Tarvi (2005) cotejó los resultados arrojados por métodos de ambos tipos para comparar las diferentes versiones de una misma obra literaria. Descubrió que unos sistemas y otros no solo son comparables sino, en muchas ocasiones, incluso convergentes. No obstante, su trabajo está más enfocado a la crítica de la traducción, con lo que para este estudio resulta menos interesante que el de Waddington (1999), basado en la evaluación de la traducción inversa en el entorno académico, y en el que se comparó tres sistemas de evaluación:

1. **Analítico fijo:** recontar errores y deducir una puntuación fija por error.
2. **Analítico flexible:** recontar errores y deducir una puntuación dependiendo de si se trata de errores de lengua o de traducción.
3. **Holístico:** puntuar de acuerdo con unos niveles de calidad preestablecidos que ordenan la transmisión de la información entre completa y muy deficiente.

El objetivo comprendía tres cuestiones en torno a la calidad de la evaluación de traducciones. La primera de ellas era si un análisis de errores que tuviera en cuenta el efecto de los errores sobre el resto del texto mejoraba la calidad de los sistemas de corrección. La segunda hipótesis predecía que los instrumentos analíticos producían resultados más consistentes y eran de mejor calidad que los holísticos. La tercera hipótesis predecía que la calidad de la traducción podía apreciarse mejor si se combinaban métodos analíticos y holísticos. Los resultados de Waddington muestran que los análisis de errores no producían resultados más consistentes que los sistemas holísticos, aunque subrayaron la valía pedagógica de aquellos. Su trabajo sugería, más bien, que un método que combine análisis de errores y consideraciones holísticas puede resultar más fiable que el uso de una evaluación basada en la mera aplicación aislada de cualquiera de los dos sistemas.

En una investigación posterior, Waddington (2001:313-323) intentó de nuevo comprobar si los instrumentos analíticos reflejaban mejor que los holísticos la validez de la evaluación, basándose en correlaciones con un factor o criterio principal que denomina *competencia*. Este segundo experimento incluía cuatro modelos diferentes de evaluación de la corrección de un examen de traducción de segundo año de carrera (español-inglés), inspirados todos ellos en fórmulas que actualmente utilizan profesores universitarios:

1. De análisis cuantitativo.
2. También cuantitativo, tiene en cuenta además el efecto negativo de los errores en la calidad global de la traducción.
3. Holístico, desarrollado por el autor.
4. Combinaba el análisis de errores del B con el holístico del C en una proporción 70/30.

Los cuatro instrumentos, cuantitativos, holístico y mixto, correlacionaron significativamente con el factor principal. Beeby (2000:185) también comparó instrumentos de análisis de errores con otros basados en la intuición (holísticos) para evaluar las mismas traducciones y halló que ambos tipos estaban relacionados de una manera altamente significativa. Obviamente, son necesarias más investigaciones en esta línea, que quizás

podrían estudiar los instrumentos de evaluación desde la perspectiva de los cuatro principios fundamentales propuestos por Berger & Simon (1995) para discernir la calidad de los sistemas de evaluación en general:

1. **Validez:** un instrumento es válido si mide lo que pretende.
2. **Fiabilidad:** un instrumento es fiable si proporciona resultados estables en distintas mediciones con condiciones de uso comparables.
3. **Equidad:** un instrumento es ecuánime si tiene en cuenta diferencias entre los grupos relacionadas, por ejemplo, con la familiaridad, exposición o motivación con respecto a las tareas en cuestión.
4. **Utilidad:** un instrumento es útil si no requiere de inversiones demasiado elevadas o procedimientos muy complicados.

A los anteriores, Clifford (2001:374) añade un último principio, a su juicio, de vital importancia para la evaluación de la interpretación:

5. **Comparabilidad:** un instrumento es comparable si se aplica de forma consistente, si hay acuerdo en los criterios de evaluación y la actuación se evalúa de modo justo.

Estos principios generales de la evaluación han inspirado algunas aportaciones sobre la evaluación de traducciones (Conde 2007; Muñoz 2007a) e incluso métodos de evaluación, como el del propio Clifford (2001).

Mientras se espera el resultado de esas investigaciones, tal vez sea práctico considerar que ninguna de las dos estrategias, analítica y holística, es óptima por sí sola. Quizás es lo que piensan los autores de modelos mixtos que buscan una imagen más real de la calidad de los textos. Adab (2000:223) computa la calificación final de sus alumnos con dos componentes: el derivado de análisis de la traducción de un texto (que cuenta un 60%) y el que evalúa la descripción de algunos problemas de traducción por parte del alumno (40%). La evaluación se realiza en tres fases:

1. Lectura de la traducción como si fuera un texto escrito directamente en lengua meta, teniendo en cuenta aspectos como la coherencia o la aceptabilidad. Al final, se le asigna una nota en forma de letra que da cuenta de la utilidad del texto en cuanto a su función predeterminada (2000:224).
2. Segunda lectura del texto, en la que se anotan los errores mediante un código que los estudiantes han recibido al comienzo del curso. Los errores descuentan puntos de un total de cien. Los aciertos también se valoran positivamente, con lo que contribuyen a sumar puntos (2000:224-225).
3. Por último, la nota obtenida en el análisis de errores se calcula sobre un total de 60 puntos. Asimismo, la descripción de los problemas de traducción cuentan de manera positiva hasta un máximo de cien, pero se calculan para un máximo de 40. El resultado de este cálculo se suma a la nota obtenida en la traducción, con lo que el sujeto obtiene una nota numérica sobre cien y una letra que le informa sobre la utilidad de la traducción como texto en sí.

Hajmohammadi (2005:219) describe un sistema mixto basado en el análisis de errores y el enfoque holístico. Arguye que este método es útil para evitar la subjetividad aunque luego añade que, de todas formas, los tres evaluadores utilizados en su investigación actúan de modo somero porque suponen profesionales a quienes son objetos de su evaluación en la agencia de noticias. Sader (2001:430) basa su sistema en el análisis del texto traducido, pero también en una prueba oral en la que el evaluado (un estudiante o un grupo de estudiantes) presenta sus soluciones terminológicas.

Williams (2001:335-342) aplica la teoría de la argumentación (*argumentation theory*), entendida como el discurso razonado que se ayuda de las técnicas de la retórica para persuadir al público o lector. El discurso se divide en varias áreas: elementos lexicológicos, narración, operaciones de orden, operaciones lógicas y orden retórico; y, además, se divide en macroestructura del argumento y topología retórica. La hipótesis de Williams es que el análisis de la macroestructura del argumento puede contribuir a progresar en la evaluación de la calidad de la traducción proveyendo la base para un estándar uniforme de adecuación de la transferencia y una definición uniforme de los errores críticos o mayores, que se puede aplicar a todos los campos y funciones. Sea cual sea su especialidad u objetivo, afirma, la traducción debe siempre reproducir la estructura argumentativa del texto origen para alcanzar el criterio mínimo de adecuación. En este marco, la tarea del evaluador es determinar si los elementos básicos de la argumentación del texto original siguen estando en el texto traducido. Williams (2001) define un *error crítico* como la no inclusión de uno de los elementos de la macroestructura en la traducción, por lo que puede pensarse que se orienta exclusivamente a

las estrategias analíticas, pero reconoce que su sistema sirve para dotar de un mínimo exigible de calidad a cada traducción y que, en consecuencia, no debe utilizarse sino en combinación con otros sistemas.

Para cerrar, el caso específico de las pruebas de selección a cursos de interpretación merece comentario aparte. Pippa & Russo (2005:247-249) recopilaron información sobre algunos de los métodos de evaluación en interpretación más conocidos, en los que se mezclan pruebas analíticas y holísticas, y que se resumen a continuación:

- ❖ **Georgetown University's School of Language and Linguistics.** Exámenes de vocabulario con respuesta múltiple, traducciones escritas, exámenes orales y traducción a vista, seguidos de un resumen de sus contenidos. Los resultados pueden ser «aceptables», «no aceptables» o «de prueba» (probation).
- ❖ **Universidad de Ottawa.** Exámenes con técnicas de sombreado, *clozing*, traducción a vista, pruebas de memoria²⁹ y una entrevista. Servían para comprobar si los candidatos tenían conocimientos generales, buen uso de las lenguas A y B, habilidad para transmitir el significado, capacidades interpretativas específicas y determinados rasgos personales.
- ❖ **Universidad de Trieste.** Resumen escrito, traducción a vista, discurso improvisado, preguntas de conocimiento general y sobre aspectos gramaticales del idioma B.
- ❖ **Universidad de Estocolmo.** Examen oral que incluye una presentación en A de unos 5 minutos, un resumen o interpretación en sueco de un discurso realizado en cada una de las lenguas extranjeras, preguntas sobre la cultura y la civilización de los países que se estudian y una entrevista.
- ❖ **Interpreter and Translator Training Centre (ITTC), ELTE (Budapest).** Examen escrito con dos traducciones (directa e inversa), un resumen en la lengua B y una disertación en A. También un examen oral con preguntas culturales y de actualidad, una entrevista y una prueba de interpretación de enlace y traducción a vista.
- ❖ **Copenhagen Business School (CBS), Centre for Conference Interpretation (CIC).** Parfrasear dos presentaciones breves en la lengua A. Además, incluye una segunda parte con una entrevista. Ante la duda sobre algún candidato se hace además una traducción a vista directa.
- ❖ **ETI, Universidad de Ginebra.** Una parte escrita que incluye pruebas de traducción. Es indispensable pasar esta para hacer la parte oral, que consiste en una prueba de comprensión en cada una de las lenguas del candidato y una presentación oral para cada una de sus lenguas activas.

6. INVESTIGACIONES EMPÍRICAS

Sobre la evaluación de la calidad de las traducciones no existen suficientes estudios, ni en España ni en otros lugares, y eso a pesar de que la evaluación es uno de los aspectos más importantes de la investigación de los procesos de traducción (Hansen 2007:115). Curiosamente, tampoco

se ha estudiado mucho en el contexto académico (Li 2006:72), lo cual ha provocado, entre otras cosas: que la evaluación vaya muy por detrás del progreso que han experimentado las teorías y materiales educativos; que los estudiantes no estén totalmente satisfechos con la práctica de la evaluación; y que los propios docentes tengan escasas perspectivas de probar alternativas para la evaluación (Li 2006:72-73). También Bastin (2000:231-233) afirma que la traductología no se ha encargado lo suficiente de la evaluación, considerando lo primordial que es tanto para el profesor, a quien se le observa la destreza enseñando, como para el alumno, al que se le observa traduciendo. En este sentido está de acuerdo con Gouadec (1980:101). Las causas de esta situación podrían encontrarse en la propia juventud de la disciplina y en lo difícil que resulta evaluar en casi todos los contextos educativos, no sólo en el de la traducción (Li 2006:81). La solución, en todo caso, podría pasar por invertir más recursos en la evaluación de traducciones y en avanzar en una teoría general en la que cupieran las respuestas a todas las preguntas que sugiere este tema (Li 2006:84-85).

Waddington (2001:312) también incide en las escasas investigaciones sobre evaluación de traducciones. Lo que se busca, en todo caso, es que los estudios sean menos prescriptivos que descriptivos, que prime el rigor científico. Esto es, no solo existe una necesidad de estudiar la evaluación, sino que esta se multiplica por culpa de la falta de rigor científico (Künzli 2001:509-10; Martínez & Hurtado 2001:285). En efecto, como ha ocurrido con otros problemas traductológicos, hasta hace bien poco solamente aparecían acercamientos prescriptivos, es decir, teorías y planteamientos que partían de la absoluta subjetividad del autor. Por desgracia, no solían contribuir con datos en los que se confirmara, de una manera empírica, la razón por la que convenía realizar la evaluación como proponía el autor. De entre las excepciones dignas de encomio a las perspectivas prescriptivas cabe mencionar el artículo inédito de Olivia Fox, *The evaluation of inter- and intra-rater reliability in the application of uniform and diverse correction criteria: a case study*, cuya orientación se explica por sí misma y, sobre todo, la tesis doctoral de Waddington (1999), que además revisa exhaustivamente los estudios que tuvieron como objeto la evaluación de la traducción desde mediados de los setenta hasta su publicación y que muestra que la variedad es tal que hace evidente que los criterios y su aplicación son muy subjetivos.

Faltan también investigaciones empíricas en el campo de la traducción profesional, donde resulta poco probable que estudios rigurosos den la razón a la poco ambiciosa fórmula —recuperada por Durban

(2004:4)— de las tres «ces» de la calidad: concisión, claridad y coherencia. En el mercado, las pruebas de traducción para el acceso de profesionales a las empresas son poco coincidentes, en su naturaleza o en sus resultados, de tal modo que no se pueden generalizar. Esta falta de coincidencia puede deberse a que no se suelen aplicar estándares profesionales como las normas ISO, DIN 2345, EN 15038 y demás, a que las empresas *esconden* estas pruebas para que no puedan utilizarlas otras empresas o, simplemente, a que los criterios de calidad de los que se habla en los estudios de traducción no les resultan útiles. Idéntica carencia se advierte en el mundo de la interpretación, que se enriquecería sobremanera con investigaciones empíricas sobre evaluación que conectaran con estudios y metodologías utilizadas en otros ámbitos (Clifford 2005:128).

La propia delimitación del campo de la evaluación de las traducciones es otro punto conflictivo, pues es muy amplio y se imbrica con otros aspectos, como la pedagogía, la calidad, las herramientas profesionales, el mercado laboral y sus exigencias. Estos problemas se suman a la imposibilidad de emitir juicios de valor universalmente reconocidos sobre las traducciones, así como a la dificultad de demostrar de manera empírica una variación no obstante clara para todos los interesados en este problema. Las posibles razones para esta *pereza empírica* puede radicar en la complejidad de los variados campos que integran la evaluación de la traducción, la subjetividad de los métodos utilizados y la dificultad para obtener muestras representativas y grupos de control (Pym 1991a:276). La empresa de obtener conocimientos científicos en un ámbito que epistemológicamente es una tecnología (Mayoral 2001) es muy ardua y la escasa preparación previa de los investigadores no ha hecho sino dificultar más la meta. Siguiendo a Séguinot (1997:105), Orozco (2001:106) opina que en la práctica de la traducción existen importantes factores de confusión como:

- ❖ La tarea encomendada al traductor.
- ❖ La elección para las investigaciones de traductores novatos, expertos o en formación y la delgada línea que separa en ocasiones a unos y otros, al menos en algunos factores concretos.
- ❖ La diferencia en el uso de estrategias de traducción según el perfil del traductor.
- ❖ El efecto que tenga sobre el sujeto la técnica de recopilación de datos: una persona que se sabe observada no actúa como lo haría si estuviera sola (paradoja del observador, en Labov 1972:209).
- ❖ La experiencia previa del traductor en un tema concreto (que puede ser el texto que se le hace traducir).
- ❖ La organización mental del traductor respecto a la representación de las dos lenguas de trabajo y, por consiguiente, su manera particular de recorrer el proceso de traducción.

Todos estos factores constituyen variables extrañas que arrojan dudas sobre resultados escasos conseguidos con mucho esfuerzo. Orozco (2001:103) alerta también sobre la práctica del «empirismo por el empirismo», pues la investigación científica no se limita a aplicar un método de obtención y análisis de datos; debe contar con un sustento teórico patente y adecuado, y formular hipótesis falsables para llegar a resultados que permitan avanzar en los conocimientos. El carácter relativamente bisoño de la traductología empírica resulta patente en el resumen de Orozco & Hurtado (2002:378) sobre las críticas más comunes, que giran en torno a la ejecución y al diseño experimental. En concreto, a cuatro aspectos:

1. A menudo, los objetivos no están claros antes de comenzar la investigación.
2. Los objetivos son demasiado ambiciosos para las muestras e instrumentos que se utilizan para recoger los datos.
3. Los resultados se interpretan de un modo poco objetivo.
4. Se generalizan de manera imprudente los resultados.

De todos modos, hace ya dos décadas que el estudio de la traducción ha virado en algunas aproximaciones hacia enfoques empíricos, que toman prestados de otras disciplinas métodos y formas de actuar y que están conduciendo a resultados menos cuestionables (Alejos & Feito 1998, Séguinot 2000, Künzli 2001). Se publican también cada vez más trabajos que se han ocupado de este cambio de tendencia (Fox 1999, Muñoz 2007b), que critican los acercamientos no descriptivos (Bush 1997, Waddington 2001, Martínez & Hurtado 2001), proponen metodologías y criterios científicos (Fernández 2005:30) o analizan algunos de los aspectos capitales de la investigación científica, como la importancia de la muestra o las fórmulas para recoger datos (Pym 1991a, Orozco 2001).

Los pocos estudios científicos efectuados se han centrado en la evaluación de traducciones de textos literarios y sagrados, aunque Alejos & Feito (1998) compararon las traducciones de un grupo de estudiantes de gestión y administración y descubrieron que la buena calidad se asociaba a prácticas como la trasposición y el alejamiento de la literalidad, mientras que la mala calidad coincidía con los casos de literalidad, falta de trasposición y calco de estructuras. Independientemente de la adecuación de las etiquetas, el experimento debería replicarse con sujeto relacionados con la traducción profesional, incluidos estudiantes. No obstante, el esfuerzo y los resultados son muy sugerentes. Martínez & Hurtado (2001:272) echan de menos estudios sobre la evaluación que incluyan otros campos, concretamente la evaluación de los profesionales en su desempeño laboral y la de los estudiantes de traducción.

Gile (1991:166) denuncia la falta de rigor en la ejecución de estudios científicos. En su perspectiva, estos son esenciales incluso para probar ideas que se dan por supuestas —y que casi nadie pone en duda— pero que se fundamentan sólo en la especulación y en la intuición. Los estudios existentes poseen en ocasiones poco valor por contar con circunstancias poco realistas, bien porque el número de sujetos es insuficiente (Olk 2002:112), bien porque no se ha respetado la validez ecológica (Pöchhacker 2001:419; Sirén & Hakkrarainen 2002:79). Künzli (2001:507), por ejemplo, compara la actuación de tres estudiantes con la de tres profesionales, con el propósito de hallar diferencias atribuibles a la pericia (*expertise*). Se centra en el método de traducción utilizado por cada tipo de sujeto evaluado y, específicamente, en los instrumentos de ayuda (diccionarios) utilizados para la traducción. En este caso, el método de evaluación no depende del tipo de sujeto evaluado porque lo que se pretende encontrar es, precisamente, las diferencias entre la actuación de unos y otros sujetos, resultados que no podrían alcanzarse en caso de que el método para evaluar a ambos tipos se modificara. En cuanto a la validez ecológica, para Braga & Da Silva (2006:423), por ejemplo, conlleva utilizar métodos no invasivos para asegurarse de la fiabilidad del experimento. Proponen para ello mezclar metodologías cuantitativas y cualitativas para analizar el mismo objeto de estudio y, sobre todo, varias formas de recoger datos sobre un mismo fenómeno, una estrategia conocida como *triangulación* (Alves 2003). Por su parte, McAlester (2000:234) señala que no hay razones para que las investigaciones no puedan replicarse con garantías, al menos en el entorno universitario.

Otra queja común tiene que ver con los instrumentos de medición. Para deshacer el embrollo relativo a la calidad de la traducción con el método empírico, Rothe-Neves (2002:128) aboga por invertir en herramientas más específicas, en ser más ambiciosos respecto a las cuestiones que se plantean y los resultados que se busca obtener. La traductología carece de instrumentos propios, por lo que ha tenido que tomar prestados los utilizados en otras disciplinas (Orozco 2001:104), aunque hay que reconocer el interés creciente por este tema en los últimos años. Low (2002:1) afirma, por ejemplo, que la evaluación de la traducción literaria necesita de evidencias empíricas, para que no se convierta en una actividad sujeta al azar. Para ello repasa algunos métodos de recogida de datos, de los que destaca los protocolos de pensamiento en voz alta³⁰ y las anotaciones (*note-down method*). Los primeros son útiles para descubrir qué partes del texto son más salientes, no requieren de un entrenamiento específico y está especialmente indicado para tareas relacionadas con el lenguaje (Low 2002:20). Los segundos son muy flexibles, se pueden adaptar de numerosas maneras para la traducción de obras literarias, especialmente para la poesía surrealista aunque, como los protocolos de pensamiento en voz alta, también tienen sus limitaciones: solo operan durante breves espacios de tiempo y sobre pasajes de texto cortos, antes de que aparezca el cansancio; es, además, un procedimiento selectivo, no se puede forzar al sujeto para que verbalice todo (Low 2002:34). Fraser (1996:67-68) recoge algunas otras limitaciones que suelen atribuirse a los protocolos de pensamiento en voz alta, como el posible efecto que pueda ejercer el hecho de que los sujetos sean inducidos a verbalizar; el que los resultados vayan a ser, con toda seguridad, incompletos; o la excesiva carga cognitiva que puede significar la tarea para los informantes. No obstante, su uso sigue estando muy extendido en investigación empírica, y a menudo está acompañado de aplicaciones para la grabación de la verbalización como el programa libre *AUDACITY* (Göpferich 2007:100). Orozco señala también la escasa presencia de la metodología de la investigación en los programas de tercer ciclo de traducción e interpretación. También aquí la situación ha cambiado, pues varias universidades han incorporado asignaturas y cursos metodológicos, ante el interés que suscita la traductología empírica y experimental.

Recientemente se han puesto de manifiesto otras vías de estudio. Hajmohammadi (2005:222) se queja de que en la literatura sobre evaluación de la calidad en traducciones se dedica poco espacio a la presión por falta de tiempo y, menos aún, hallazgos teóricos o prácticos basados

en la investigación empírica, pero Jensen (1999, 2000), Jensen & Jakobsen (2000) y De Rooze (2003) se ocupan de los efectos del tiempo sobre el proceso de traducción y también sobre la calidad. Tirkkonen-Condit (2002:14) propone estudiar el efecto que los protocolos de pensamiento en voz alta tienen sobre la calidad de la traducción, lo que realizaría Jakobsen (2003). Farahzad (1991) pretende conocer más datos sobre cómo mejoran los estudiantes hasta que se enfrentan a la evaluación sumativa. La autora cree, por cierto, que la escasez de estudios sobre ese aspecto puede deberse concretamente a que se da por sentado que dicha mejora se produce. Chakhachiro (2005) llama la atención sobre la falta de estudios serios sobre la revisión de traducciones. Por último, también van surgiendo aportaciones que tienen en cuenta las indicaciones de Berger & Simon (1995 *apud* Clifford 2001:374) sobre los principios de validez, fiabilidad, equidad, utilidad y comparabilidad. Muñoz (2007b) recoge algunas de estas líneas de investigación, entre las que se halla la respuesta de usuarios ante formularios originales y traducidos (Ware *et al.* 1995), la comparación de sistemas de evaluaciones automáticas y humanas (Coughlin 2001), los criterios de evaluación de estudiantes y formadores de traducción (Seong *et al.* 2001) y la fiabilidad y validez de los criterios de evaluación de los docentes en traducción (Fox 1999 y Waddington 1999).

De lo expuesto se desprenden algunas condiciones del presente trabajo, y también algunas características que espera haber alcanzado: una aproximación empírica rigurosa a la evaluación de traducciones para hallar patrones y regularidades en los modos de evaluar que utilizan y proponen varios grupos de población: 88 sujetos entre estudiantes, profesionales, docentes y destinatarios potenciales. En los resultados quizás se puedan atisbar algunas vías para avanzar en el conocimiento de la evaluación de traducciones.

³ Gouadec (1980:101) considera que la evaluación tiene que ver y tiene que hacerse sobre las traducciones y no sobre los traductores ya que, en su opinión, no es posible atender a las cualidades personales del traductor (puntualidad, eficacia, rendimiento o espíritu de equipo, por ejemplo). En segundo lugar, el evaluador no puede decidir la gravedad de los errores que marca. Finalmente, la evaluación debe tener en cuenta los objetivos que el traductor se fijó, tanto si los adoptó voluntariamente como si lo hizo por necesidad. Algunos de los límites que marca Gouadec son, hoy en día, más que discutibles, por ejemplo el que determina que el único objeto de la evaluación posible es la traducción misma.

⁴ Sorprendentemente, Kamal (2005:5) sostiene que la evaluación no es subjetiva en absoluto y que quienes así lo piensan no se preocupan o no entienden la profesión. Para Kamal es más que evidente que una traducción de calidad es aquella sin errores de ortografía o gramática, sin omisiones o adiciones innecesarias y sin términos inadecuados al contexto. También es incuestionable, según Kamal, que no hay nada de subjetivo en la naturaleza de estos errores o en las tareas de identificarlos, valorarlos y asignarles una calificación correspondiente a su efecto sobre el texto completo. En mi humilde opinión, tal vez lo problemático no sea tanto que la subjetividad forme parte de la evaluación, cuanto que todavía hoy siga habiendo

académicos o profesionales que nieguen, precisamente, el componente subjetivo de esta actividad tan compleja.

⁵ La interrelación entre cada problema y la tarea general es tan estrecha que Sirén & Hakkrarainen (2002:77-78) consideran la tarea global un solo problema.

⁶ Langacker (1987) defiende que comprender es por sí mismo un acto creativo.

⁷ Cabe preguntarse dónde cabe la ubicua subjetividad que reconoce la propia House (2001b:244-247).

⁸ No obstante, otros autores (Anderman & Rogers 1997:62) abogan claramente por separar las prácticas del mercado y las de la formación, pues creen que los criterios funcionalistas existentes en el primero no pueden o no deben ser aplicados a la formación de traductores, sobre todo, a la de los más novatos. Opinan, además, que la puesta en práctica de los principios funcionalistas no es la única manera de conseguir traductores responsables y concienciados con la función de los textos.

⁹ Delisle (2001:220) denomina *disparates* a los errores críticos, que define como incoherencias de naturaleza léxica, retórica, estilística, rítmica o prosódica.

¹⁰ Nótese que coinciden casi completamente con las subcompetencias del modelo de PACTE (cf. §II.3.6.3).

¹¹ El conocimiento tácito de la lengua que poseen todos los hablantes, una capacidad ideal que constituye un sistema mental autónomo e innato de procesos de generación de oraciones gramaticalmente correctas.

¹² Muchos investigadores utilizan el término *profesional* como intercambiable con el de *experto*, pero no son lo mismo (Sirén & Hakkrarainen 2002:80; Tirkkonen-Condit 2002:13; Elorza 2004:336-337). Ambos términos suelen implicar el trabajo más o menos especializado en un campo concreto. No obstante, con *profesional* se implica un estatus socioeconómico concreto, y no necesariamente la excelencia en el desempeño, mientras que un *experto* aquel que ha adquirido un gran nivel de conocimientos y habilidades, normalmente acumulados tras años de entrenamiento y una experiencia considerable. Así pues, la comparación debería establecerse entre novatos y expertos.

¹³ Nótese el significado particular de estos términos en esta autora.

¹⁴ Por ejemplo, Peng (2006:60-61) analiza los conocimientos *sobre* traducción que un grupo de estudiantes ha obtenido tras pasar por un curso especializado.

¹⁵ Dentro de este criterio pueden encontrarse muchos otros. Así, por ejemplo, Juhel (1999:248) se detiene en la prolijidad de los textos traducidos como criterio para identificar posibles malas traducciones. En su opinión, los textos demasiado prolijos suelen contener deficiencias en la comprensión, en cuanto a la cohesión, la coherencia, etc. y requerir a menudo una reformulación completa.

¹⁶ Farahzad añade (1991:278) dos criterios más (la cohesión y el estilo) que comparten la particularidad de no poder medirse en el dominio de la oración o la proposición.

¹⁷ Este sistema se ha revisado varias veces; la versión más conocida y comentada es SICAL III, que data de 1986 (Clifford 2005:99).

¹⁸ En una aportación posterior al debate, Adab (2002:139) incide en el concepto de *función*, sobre la que especifica tres posibilidades: la preservación, la modificación y la mejora o aumento (*enhancement*). Pero no explica cómo determinar la función ni cómo conseguir que la propuesta para un texto sea intersubjetivamente aceptable por todos los lectores del mismo.

¹⁹ Estos parámetros han sido adaptados y reutilizados en otros estudios, como Fernández (2005:38).

²⁰ Para formar parte de esta asociación los solicitantes deben ser *apadrinados* por miembros de la AIIC y, entre otros, el Comité de Admisión se fija en criterios como *la consistencia del sentido, la cohesión del mensaje, la corrección gramatical, la integridad de la interpretación, la fluidez, el acento y la voz*.

²¹ Cabe suponer que se inspiró en los conceptos de *Kundgabe* (notificación), *Auslösung* (suscitación) y *Darstellung* (representación o descripción) de Bühler (1918).

²² Crítica, de hecho, la evaluación tradicional (Kelly 2005:140) porque evalúa el producto (no el aprendizaje del estudiante); se basa en el dudoso concepto de la traducción perfecta; atiende a lo que los estudiantes hacen mal, no a lo que han aprendido; el cálculo de un error determinado es, si no arbitrario, al menos arduo y, finalmente, los valores numéricos asignados a unos determinados errores no sirven para eliminar el componente subjetivo de todo juicio.

²³ Para Wilkinson (2005:1) resulta especialmente útil en traductores novatos, por cuanto presenta un gran número de colocaciones y sintagmas de una lengua sobre la que, tal vez, no son demasiado expertos.

²⁴ Es dudoso que señalar todas las incidencias de una traducción ayude al sujeto en su aprendizaje. La profusión de correcciones puede dificultar la determinación de su importancia relativa y, simplemente, bloquear al estudiante.

²⁵ En el caso de Huang *et al.* (2003:1), por ejemplo, se expresa la intención de comparar los resultados de los dos tipos de evaluación, pero no se proporcionan datos para constatar dicha sospecha.

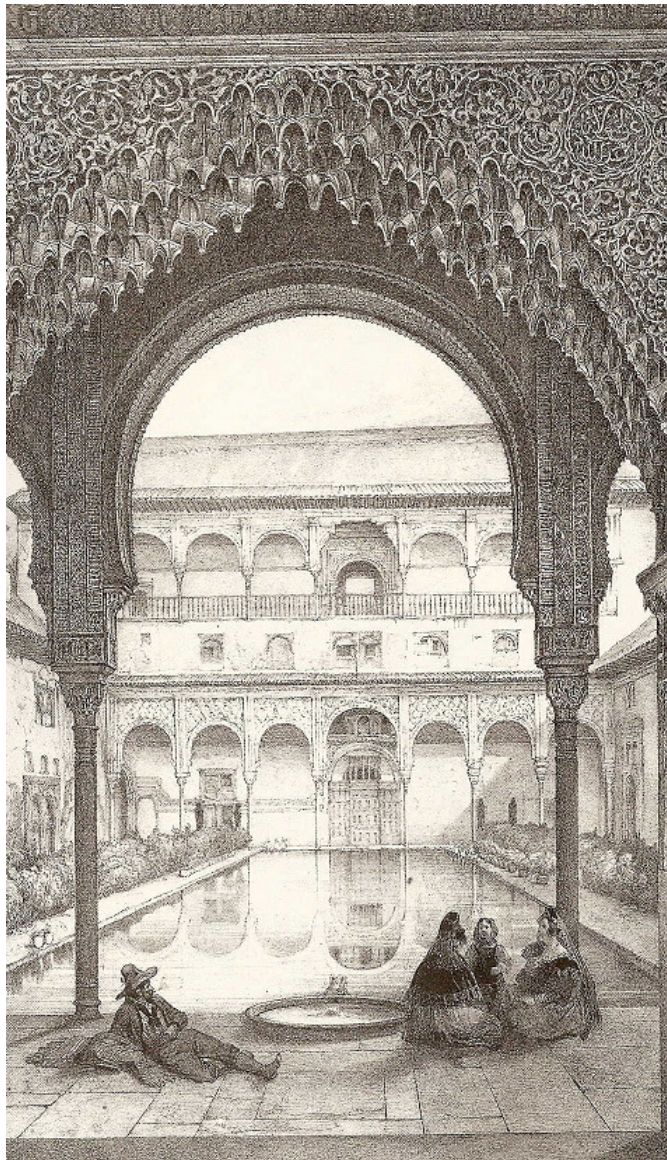
²⁶ No obstante, existen todavía propuestas que abogan por utilizar pruebas diseñadas para medir aspectos específicos de la traducción, como las descritas por Farahzad (1991:272-273), que consisten en: el análisis contrastivo directo de las lenguas en uso con ejercicios basados en problemas concretos; el uso de otros recursos aparte de las tareas de traducción; la utilización de indicaciones breves y claras y la combinación de preguntas de respuesta libre (*free-response* y respuesta cerrada (*limited response*)).

²⁷ En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, los sistemas analíticos han gozado de una salud especialmente buena. Para Alejos & Feito (1998:57), por ejemplo, el análisis de errores es un instrumento eficaz para planificar los pasos que hay que seguir en el aprendizaje de la lengua extranjera. Contribuye así a mejorar la metodología del profesorado.

²⁸ Este parece el sistema al que también hace referencia Schreiber [2003:1].

²⁹ Lambert (1991:587) especifica que se trata de la escala de memoria de Wechsler.

³⁰ El trabajo de Fraser (1996:66-67) resulta muy útil para conocer las diversas modalidades de los protocolos de pensamiento en voz alta y sus diferencias con otros métodos de recogida de datos como la retrospección, la introspección, el informe personal, la auto-observación, la revelación personal, la verbalización concurrente o la verbalización retrospectiva.



III. MATERIALES Y MÉTODOS

La comunidad traductológica está cada vez más interesada en mejorar los modos de afrontar la investigación. Un ejemplo de ese interés puede apreciarse en la página de la European Society for Translation Studies (EST 2005:1), donde expertos europeos en traducción han publicado varios trabajos con explicaciones y consejos para utilizar el método científico. Especialmente útiles son las contribuciones de Hansen y Gile. Hansen resume algunos aspectos sobre la triangulación de los datos; explica y distingue entre métodos cualitativos y cuantitativos y se ocupa, asimismo, de la descripción en la investigación empírica. Por su parte, Gile trata la probabilidad, las diferencias entre el método científico y el paradigma de las artes liberales, la importancia de los datos y, finalmente, cita las ocho normas que la ciencia debe cumplir, a saber, la ciencia debe ser: sistemática, cuidadosa, lógica, objetiva, crítica, colectiva, comunicativa y explícita.

En España, Mariana Orozco se ha ocupado específicamente de aplicar las bases del procedimiento científico a la traductología empírica, por lo que esta sección se abre con un resumen recordatorio de sus principios. Orozco (2001:112) no está de acuerdo con la idea —según ella, muy generalizada— de que, en traductología, «científico» se corresponde con lo matemático, estadístico, cuantitativo y exacto y se opone con lo natural. Afirma que quien investiga ha de estar predispuesto a reflexionar y planificar antes del inicio de su tarea, así como a organizarse debidamente. Para ello recuerda (Orozco 2000:202) el ciclo del método científico, útil para cualquier investigación: existe un problema que conduce a una hipótesis, la cual a su vez es la base para un diseño experimental, al que sigue una medición, la recogida y análisis de unos datos, una conclusión y una posible generalización que, finalmente, podría conducir a plantearse otro problema. En un trabajo posterior, Orozco (2001:98-99) agrupa los pasos del proceso científico en tres:

1. **Conceptual**, en el que se define el objeto de estudio, que plantea un problema. Formulada el problema, se buscan por inducción las hipótesis teóricas que podrían solucionar el problema, basándose en el marco teórico de la disciplina. Las hipótesis teóricas dan paso a las de trabajo o empíricas, esto es, las observables y medibles por métodos empíricos.
2. **Metodológico**, en el que se diseña la investigación y se explicitan todos sus componentes (variables, muestras, instrumentos, métodos de análisis, entre otros). A continuación se recogen los datos.
3. **Analítico**, en el que se observan y estudian los datos recogidos. Tras ello, se contrastan las hipótesis. Dependiendo del resultado (positivo o negativo) de tal contraste, se procede a generalizar los resultados, dependiendo de la representatividad de la muestra —volviendo al nivel conceptual— o se modifican las hipótesis para resolver el problema inicial.

El método científico no solo describe una costumbre, sino que busca satisfacer determinados criterios que Orozco (2001:99-100) cifra en siete:

1. **Objetividad**: Garantizar la independencia del diseño experimental, el planteamiento y los instrumentos respecto del investigador para permitir que, cuando otro investigador replica el experimento, los resultados sean muy similares.
2. **Fiabilidad**: Mantener la consistencia interna del planteamiento gracias al control de variables extrañas que pueden distorsionar los resultados.
3. **Replicabilidad**: Exponer planteamiento y resultados con claridad y precisión, de manera que sea posible repetir el experimento por terceros.
4. **Validez**: Asegurarse de que los resultados reflejan realmente lo que el investigador pretendía averiguar.
5. **Extrapolabilidad**: Poder generalizar los resultados (en caso contrario, los resultados se pueden considerar tentativos y servir de base para investigaciones posteriores).
6. **Cuantificabilidad**: Usar datos analizables de manera estadística.
7. **Validez ecológica**: mimetizar en lo posible la situación real.

Neunzig (1999:10-15) cita tres aspectos que podrían añadirse a la lista de Orozco, para obtener una suerte de decálogo sobre los parámetros que debería cumplir todo diseño experimental. Se trata de:

8. **Equidad**: Garantizar la igualdad de oportunidades entre sujetos.
9. **Aplicabilidad**: Llevarlo a cabo de manera realista y en el contexto adecuado.
10. **Practicabilidad**: También denominado *economía científica*, alude a que su diseño sea lo más sencillo posible, para evitar la sobrecarga de los sujetos y facilitar el análisis de datos sin un esfuerzo desmesurado por parte del investigador.

Así pues, se puede afirmar que un trabajo que siga los pasos del ciclo del método científico y cumpla los criterios señalados por Orozco y Neunzig está respetando la esencia de la investigación empírica y sus resultados

pueden considerarse, probablemente, menos arbitrarios, acaso más fiables y contundentes.

Orozco (2001:103) distingue entre métodos cualitativos y cuantitativos. Entre los primeros, cita la introspección y la observación que, en sus palabras, «se van aproximando por este orden a los métodos cuantitativos». Dentro de los métodos cuantitativos —que se alejan, a su vez, de los cualitativos, en el orden escrito— el método selectivo (encuestas o cuestionarios), el cuasi experimental y, finalmente, el experimental. En resumen, cinco métodos de investigación delimitados por fronteras difusas porque a menudo las investigaciones combinan varios o —sobre todo en los proyectos grandes— comienzan basándose más en un método y acaban virando hacia otras formas de proceder. El presente trabajo pretende dar cuenta de un experimento basado en el método experimental.

Entre las críticas frecuentes sobre las *muestras* de los experimentos, Orozco & Hurtado (2002:378) citan dos —a su parecer, las más graves— que impiden llegar a conclusiones relevantes y generalizar los resultados de los estudios. Las muestras

- ❖ suelen ser demasiado pequeñas, y
- ❖ en pocas ocasiones son representativas de la población que se desea estudiar.

Koo & Kinds (2000:153) se ocupan de la importancia de la muestra en relación con los textos que utilizan para evaluar la calidad. Para ellos, el nivel de confianza con que el productor puede asumir que no se excede el límite de errores determina el tamaño de la muestra. Por ejemplo, si el nivel de confianza es de un 95% y se fija el límite de errores en 2,5, la muestra debe contar al menos con 120 palabras. Es preciso, en consecuencia, que en el ámbito empresarial cliente y productor pacten tanto el nivel de confianza como el límite de errores aceptados al comienzo del proyecto. La preocupación por la muestra ha estado más presente en el estudio de la validez de los experimentos, concretamente en torno al mínimo de sujetos que deben participar en una investigación. Por ejemplo, Künzli (2001:517) reconoce que el resultado de su experimento pierde algo de validez por el nimio número de evaluadores que participan (dos).

En los estudios sobre la pericia, la elección de sujetos es especialmente importante. Por ejemplo, Klaudy & Károly (2000:147-148) cuenta con dos tipos: traductores profesionales y estudiantes de traducción. En este caso, la muestra condiciona el tipo de estudio; al comparar dos grupos de sujetos con un nivel de calidad dispar en los resultados se intenta aprender algo sobre la pericia al traducir. Las condiciones que

estipularon para elegir a los sujetos fueron, en el caso de los traductores profesionales, que contaran al menos con diez años de experiencia y, en el caso de los estudiantes, que estuvieran cursando el primer año de la licenciatura en traducción. De todos modos, la elección de los sujetos en una investigación puede complicarse ad infinitum y depende en gran medida del alcance de la investigación y las posibilidades —económicas y otras— del investigador. Un ejemplo de minuciosidad en la selección de sujetos es el trabajo de Li (2002:515), en el que se utiliza el muestreo de variación máxima, es decir, un sistema que permite la variación máxima en cuanto a edad, sexo, años estudiando traducción y nivel de formación. De todos modos, conviene admitir que en traductología queda todavía mucho camino que recorrer en este aspecto. La mayoría de investigaciones, incluso las más rigurosas, descuidan a menudo la muestra o los métodos de recogida de datos, que se comentan a continuación.

Podría decirse que los métodos de recogida de datos han experimentado una lenta pero continuada evolución desde los primeros trabajos, basados únicamente en encuestas, a las actuales investigaciones que, en su mayoría, conjugan varias técnicas para obtener datos más completos (*cf.* Alves 2003). La aparición de nuevos métodos casi nunca ha conllevado la desaparición de métodos anteriores, sino que unos y otros tienen su lugar en los estudios de traducción hoy, de manera que los investigadores los aplican según su conveniencia y posibilidades.

El método clásico de recogida de datos en investigación es la encuesta (Olk 2002:109; Künzli 2001:512). Olk (2002) entrega la encuesta a los sujetos de su experimento tras un ejercicio de traducción. Künzli (2001) procede de manera semejante, pero sus datos se cruzan con otros, procedentes de entrevistas personales a posteriori y también de la observación minuciosa del proceso de traducción (el investigador apunta cada movimiento del traductor: desde consulta de fuentes de información a comentarios en voz en alta). Castro (2006:5) utiliza varios métodos en su investigación, entre ellos la encuesta previa, que le sirve para reflejar el grado de familiaridad de los sujetos con cada tema en cuestión, con el objetivo de que el texto sea igualmente novedoso para todos los informantes. Se incluyen apartados destinados a esbozar un perfil sociolingüístico de los sujetos para que se puedan triangular los resultados con las pruebas experimentales. Además, se ayuda de pruebas de idiomas (DELE, TOEFL).

Mención singular en traductología merecen los protocolos de pensamiento en voz alta (*Think-Aloud Protocols*; en adelante, TAP), que consisten en «pedir al sujeto o sujetos del estudio que verbalicen sus

pensamientos mientras traducen, es decir que deben hablar en voz alta expresando las ideas que les pasan por la cabeza» (Orozco 2001:96). Los TAP no son un método de investigación, sino una técnica o instrumento de recogida de datos, y Orozco (2001:97) menciona su preocupación porque los experimentos que utilizan esta técnica no cumplen los requisitos mínimos pues, por ejemplo, no suelen contar con grupos de control. Malkiel (2006:1) subraya otra de las críticas que históricamente han recibido los TAP, y es que comprometen la validez ecológica (aunque reconoce, al mismo tiempo, que es difícil determinar con precisión en qué afectan los TAP al proceso de traducción).

Los TAP protagonizaron los albores de los estudios empíricos del proceso de traducción, como se desprende de la revisión de Tirkkonen-Condit (2002:5). El primero en utilizarlos fue Krings (1986), quien estudió las estrategias de consulta en diccionarios en sujetos que traducían del francés al alemán y viceversa. House (1988) comenta sus propuestas sobre la utilización de protocolos dialogados (a veces mencionados como *talk aloud protocols*), convencida como está de que esta técnica es más eficaz para recoger datos que los TAP *individuales*. Séguinot (2000:87) utilizó la técnica de protocolos dialogados en un experimento con dos traductores expertos que conversaban mientras traducían en equipo. Según Séguinot, los resultados del estudio revelaron aspectos sobre el proceso que difícilmente se habrían detectado utilizando los TAP «tradicionales». Otros autores han utilizado también esta metodología (Kussmaul 1991, Barbosa & Neiva 2003, Rothe-Neves 2003) e, incluso, protocolos en los que participaban tríos de traductores (Matrat 1992). En los últimos años, sin embargo, ha disminuido el interés por el uso de TAP, sobre todo en experimentos a gran escala (Tirkkonen-Condit 2002:10). Por ello han ido apareciendo otros métodos de recogida de datos más útiles a menor escala.

Tirkkonen-Condit (2002:9) revisa estudios que han combinado TAP, los archivos log que proporcionan diversos programas informáticos y el trabajo en tándem (o *pair work*, que se corresponde con lo que Séguinot o House denominaban protocolos dialogados). Lorenzo (2001:33), del grupo TRAP, utiliza TAP, grabación en vídeo, encuestas retrospectivas y el programa Translog (Jakobsen 1998) que, con la apariencia de un procesador de textos, registra cada acción del traductor en el teclado del ordenador mientras trabaja y proporciona datos relevantes sobre la cantidad, duración y ubicación exacta de las pausas al escribir. Además de cuidar la recogida de datos, Lorenzo se preocupa de preservar el lugar de trabajo de los traductores, así como sus herramientas habituales:

diccionarios, Internet, etc., salvo el procesador de textos, que pasa a ser Translog. De hecho, una de las ventajas de Translog sobre los TAP es que mejora la validez ecológica de los experimentos (Malkiel 2006:1).

Orozco & Hurtado (2002:379) aluden también a los instrumentos para recoger datos y citan:

- ❖ La tarea de traducción, que a menudo se completa con un cuestionario sobre aspectos específicos del encargo.
- ❖ Los programas de ordenador, entre los que destacan Translog y Proxy (adoptado por [y adaptado para] el propio grupo PACTE).

En los últimos tiempos ha cobrado mucha importancia una metodología conocida como *eyetracking* o seguimiento de movimientos oculares. Se trata de una técnica para la que se emplea unas cámaras que rastrean los movimientos oculares en milisegundos (Castro 2006:7). A pesar de lo interesante que puede resultar —no sólo para nuestra disciplina, sino también para otras como la publicidad— su uso no está todavía muy extendido debido, quizás, a que los equipos necesarios son aún demasiado caros.

1. EL EXPERIMENTO

El experimento consistió en evaluar cuatro series de traducciones, denominadas *bloques* en adelante. La diferencia mayor entre el proyecto piloto que precedió a este trabajo (Conde 2005c) y el mismo es que aquí se estudia el comportamiento y el resultado de cuatro grupos de informantes (destinatarios*, traductores profesionales*, docentes* de traducción y estudiantes* en traducción) mientras que en aquel solo se abordaba un esbozo de los estudiantes de la licenciatura en traducción. El objetivo era diferenciar los cuatro grupos de evaluadores, demostrar o desechar la existencia de efectos de orden, cansancio o aprendizaje en el comportamiento de los sujetos y perfilar los textos a partir de determinados parámetros surgidos de la mera observación de sus evaluaciones.

El grupo de destinatarios potenciales se dividió en dos: los estudiantes de ciencias sociales y los de ciencias puras quienes, por sus estudios e inquietudes, eran destinatarios potenciales de los originales o traducciones escogidos para esta investigación. El grupo de estudiantes fue el de más fácil acceso y por eso había sido también el elegido para el proyecto piloto. Podría parecer paradójico que se haya elegido a un grupo de alumnos como evaluadores, pero la falta de acuerdo entre el profesorado que revisa sus traducciones es obvia, como lo es el descontento

generalizado sobre las notas en algún que otro caso. Así, resulta interesante descubrir qué entienden los estudiantes por evaluación y cuáles son sus creencias al respecto. La elección descansa, además, sobre las siguientes razones:

- ❖ Muchos estudiantes serán en los próximos años evaluadores habituales; algunos, porque trabajarán en empresas de traducción y otros, porque se habrán convertido en docentes. De unos y otros se espera una evolución en su manera de evaluar, la cual puede reflejarse con resultados de este experimento, si se comparan con los que resulten de los demás grupos.
- ❖ Este grupo es novato en cuanto a la evaluación de textos, lo cual contrasta con docentes y profesionales. No obstante, el conocimiento de teorías y conceptos de evaluación, y su propia experiencia como evaluados ha de incidir en su manera de evaluar.
- ❖ Para este grupo de sujetos es más fácil obtener un número de informantes estadísticamente significativo.

El grupo de profesionales incluyó a personas cuyo oficio principal era el de traductor, tanto en su modalidad de autónomo como contratados en empresas o agencias.

A continuación, se desglosan las hipótesis generales sobre los puntos expuestos, teniendo en cuenta, además, los resultados previos del proyecto piloto. Tras esto, se describe el perfil de los estudiantes, conocido gracias a encuestas. Seguidamente, se describen textos originales y traducciones. Después se detalla el procedimiento en cuanto a preparar y confeccionar la tarea de evaluación y la fase en la que se han realizado las evaluaciones. Por último, para el tratamiento de los datos se ha contado con un determinado grupo de variables, que cierran este capítulo.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

De especial interés resulta el contraste entre el grupo de destinatarios, el único ajeno al ramo, y los demás. Por ello consta siempre en primer lugar. Es de esperar que las diferencias se aprecien también en el nivel de exigencia, es decir, que haya unos grupos más duros que otros, pues utilizan la evaluación para fines distintos. Además, dentro de cada grupo es bastante probable que se observen pautas coincidentes, sobre todo en los alumnos de la licenciatura, pues Lachat (2003) halla que su comportamiento intragrupal es más homogéneo al traducir, y evaluar es parte importante de esa tarea.

También se supone que ninguno de los cuatro grupos basará su evaluación en escuelas traductológicas. Es posible que estudiantes y

docentes realicen una evaluación parecida, por la tendencia que suelen mostrar los estudiantes a mimetizar el trabajo de los profesores; y, en consecuencia, que el trabajo de profesionales y destinatarios resulte más divergente. Sin embargo, también es posible que la evaluación de los docentes se asemeje a la de los profesionales: no en vano se supone que deben preparar a los estudiantes para las exigencias del mercado laboral, con lo que toda diferencia con la evaluación de los profesionales será altamente informativa (si fueran menos exigentes tal vez sería porque desearan animar a los estudiantes; si fueran más exigentes, porque prefirieran subir el listón). En cuanto al nivel de exigencia, se espera que los profesionales sean más contundentes, seguidos —aunque por poco— por los docentes y, a más distancia, los estudiantes (que tal vez evalúen con una mayor solidaridad por sentirse ellos, a su vez, también evaluados).

El análisis de los datos relativos a diez estudiantes para obtener el Diploma de Estudios Avanzados, arrojó los resultados principales que se espera confirmar:

1. Se reducen paulatinamente las actuaciones entre los bloques.
2. Se confirman dos tipos de evaluadores (orientados a la retroalimentación o al producto).
3. Se aprecia un efecto de aprendizaje en la disminución de las glosas.
4. Se asignan peores calificaciones a los textos con mayor número de fenómenos salientes.
5. La naturaleza de los fenómenos sirven para discriminar entre grupos.
6. Se consideran mejores los textos técnicos que los divulgativos.
7. El número de actuaciones afecta negativamente al juicio global.

Por último, se espera que, como en la prueba piloto, se sucedan los efectos de orden, aprendizaje, cansancio y materia*. En cualquier caso, las hipótesis principales son las siguientes:

HIPÓTESIS 1

El comportamiento de los sujetos y sus juicios de valor mostrarán tendencias generales y relaciones estadísticamente significativas con fenómenos textuales, con independencia del grupo al que se adscriban.

En otras palabras, debe haber correlaciones generales entre el juicio de valor y rasgos o fenómenos de los textos, esto es, debe haber elementos comunes a todos los grupos de evaluadores y modos de evaluar.

HIPÓTESIS 2

El comportamiento de los sujetos manifestará tendencias más coincidentes con otros sujetos de su mismo grupo que con la media de los grupos restantes propuestos.

En otras palabras, distinguir entre destinatarios, profesionales, docentes y estudiantes al evaluar traducciones debería mostrar:

- 2.1. Comportamientos distintos en la tarea.
- 2.2. Diferencias en sus juicios de valor.
- 2.3. Peculiaridades en las relaciones entre comportamiento y juicio de valor.

HIPÓTESIS 3

La duración y *serialización* de la tarea produce efectos de orden sobre el comportamiento y el juicio de valor.

Entre las hipótesis derivadas, las siguientes:

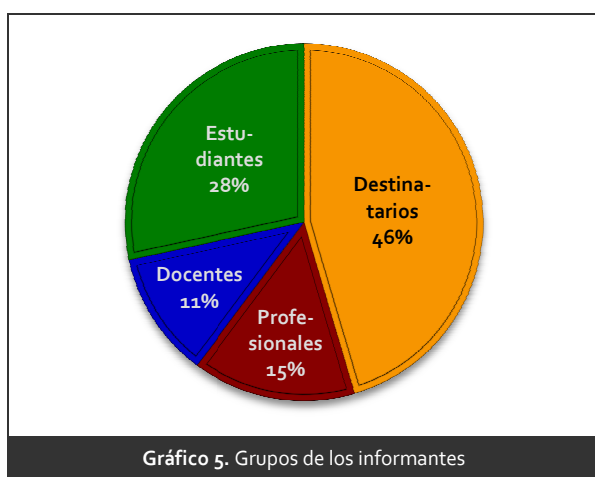
- 3.1. El modo de comportarse se va modificando según avanza la tarea, tanto entre bloques como dentro de cada bloque.
- 3.2. Los fenómenos no «pesan» lo mismo en un punto del texto que en otro.

3. SUJETOS

Para perfilar a los sujetos, la tarea de evaluación se completó con una encuesta en dos partes (Apéndice 3). La primera contenía preguntas sobre el perfil demográfico y sociolingüístico; la segunda, sobre sus concepciones y modos de evaluación. El perfil de los sujetos incluía preguntas tales como adscripción a un grupo (destinatarios, profesionales, docentes o estudiantes), sexo y edad, así como las prácticas profesionales e intercambios durante su etapa de estudios, su nivel de inglés y vocaciones. La mayoría de las preguntas eran comunes a toda la muestra, pero algunas se adaptaron a las circunstancias de cada grupo. Por ejemplo, a un destinatario potencial no se le podía preguntar cuál era su especialidad (traducción o interpretación), simplemente porque no había cursado la carrera. Entre las preguntas adaptadas, se recabó información sobre:

- ❖ Estudios: inglés para fines específicos, lenguas B y C, especialidad, prueba de acceso, primer ciclo, doctorado, otros estudios, compaginación de estudios, intercambios en el extranjero y calidad del estudio.
- ❖ Otros aspectos de la formación.
- ❖ Motivación para con el proyecto.
- ❖ Experiencia laboral.
- ❖ Calidad profesional.
- ❖ Perspectivas de futuro.

La parte relativa a concepciones y modos de evaluar también constaba de preguntas generales y específicas. Entre las primeras, se preguntó a los sujetos por los métodos generales de evaluación, instrumentos, errores, aspectos evaluables, competencias, calidad y otras cuestiones. Entre las preguntas específicas, se abordaban cuestiones de exigencia, estilo, familiaridad con el tema de la traducción, comparación con el original y direccionalidad.



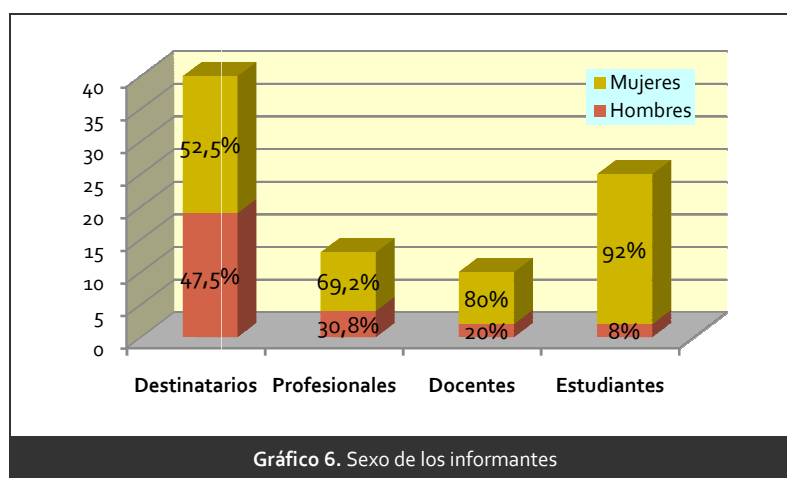
En el experimento participaron 88 informantes, agrupados en cuatro categorías, como muestra el Gráfico 5.

A continuación se resumen los datos extraídos de las encuestas. Pueden consultarse los datos completos, para cada pregunta, en las Tablas 16 a 30 del Anexo 1.1.1.

3.1. GENERALIDADES

3.1.1. PERFIL DEMOGRÁFICO

El Gráfico 6 muestra el porcentaje de hombres y mujeres que integra cada grupo. Las mujeres son mayoría, especialmente en los grupos de estudiantes y docentes.



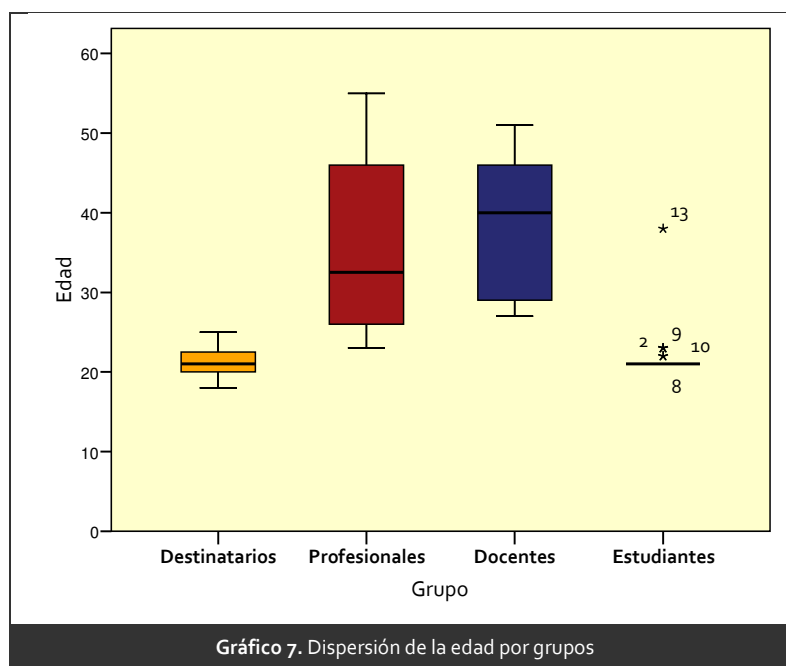
La Tabla 1 muestra la frecuencia de edades en total y por grupo. La media de edad del grupo de destinatarios fue de 21,28 años; la de profesionales, 35,1; la de docentes, 39 y la de estudiantes, 22.

	Destinatarios	Profesionales	Docentes	Estudiantes	Total
18	1	0	0	0	1
19	4	0	0	0	4
20	8	0	0	0	8
21	7	0	0	19	26
22	4	0	0	2	6
23	3	1	0	3	7
24	2	0	0	0	2
25	3	1	0	0	4
26	0	1	0	0	1
27	0	1	1	0	2
29	0	1	2	0	3
33	0	0	1	0	1
36	0	2	1	0	3
38	0	0	0	1	1
44	0	0	1	0	1
45	0	0	1	0	1
46	0	1	1	0	2
48	0	1	0	0	1
50	0	0	1	0	1
51	0	0	1	0	1
55	0	1	0	0	1
Total	32	10	10	25	77

Tabla 1. Edades de los informantes

El Gráfico 7 muestra la dispersión de edad de los sujetos por grupos. La mayoría de estudiantes (destinatarios y de traducción) tiene unos 21 años, aunque cuatro sujetos están por encima. Los profesionales abarcan un amplio margen. Desde la perspectiva de la edad, se pueden computar

dos grupos: profesionales y docentes, por un lado, y estudiantes y destinatarios, por otro.



3.1.2. NIVEL DE INGLÉS

La mayor parte de los docentes se considera bilingüe (66,67%), muy por encima del resto de grupos: profesionales (27,27%), destinatarios (22,22%) y estudiantes (0). Es curioso que haya más destinatarios que se consideran bilingües que estudiantes de traducción, quienes podrían, tal vez por sus estudios, aspirar más a esta categoría.

CERTIFICACIONES

El porcentaje de sujetos que ha superado el nivel superior (5º curso) de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas es el siguiente: destinatarios, 5,56%; profesionales, 27,27%; docentes, 40% y estudiantes de traducción, 16%. Parece que los estudiantes de traducción no lo consideran ya tan importante como cuando los docentes y profesionales eran estudiantes, o bien que se representan al mismo tras acabar la carrera. El nivel de acreditados con el examen *Cambridge Proficiency Exam*, el de más nivel de los de Cambridge y uno de los más extendidos del mundo, es idéntico al de la EOI: destinatarios, 2,78%; profesionales, 18,18%; docentes, 20%

y estudiantes, 8%. El 2,78% de los destinatarios ha realizado alguna vez el TOEFL, así como el 40% de los docentes. Ni profesionales ni estudiantes de traducción lo han realizado. En el primer caso, quizás se deba a que su futuro está enfocado al mercado, no a la universidad. En el caso de los estudiantes de traducción, es posible que no haya ninguno porque los sujetos aún no han terminado la carrera aquí y no pueden optar, en principio, a un posgrado en EE. UU. Los sujetos afirmaron haber superado otros títulos de inglés que no se hallaban en el cuestionario. Por ejemplo, cinco citaron el First Certificate in English y dos el Certificate of Advanced English, ambos de Cambridge. El nivel medio de la Escuela Oficial de Idiomas lo citaron dos personas; distintos niveles (salvo el superior) del Trinity College, cinco personas; varios niveles del Centro de Lenguas Modernas, tres; el London Examination Test, una y el TEFL, otra. Además, un sujeto afirmó haber superado un curso de idiomas de la empresa Cálamo&Cran y dos, que eran nativos.

INDICIOS INDIRECTOS

La encuesta comprende tres indicios indirectos sobre el nivel de inglés de los sujetos. Por una parte, la práctica habitual a través de conversaciones con personas cercanas, lectura de revistas o libros y visionado de cadenas de televisión en inglés; por otra, la estancia en países de habla inglesa durante los últimos años y, por otra, los intercambios lingüísticos.

HÁBITOS COTIDIANOS

Un 8,33% de los destinatarios y un 25% de los estudiantes de traducción afirman que hablan habitualmente con anglófonos nativos, frente a un 80% de los docentes y un 63,64% de los profesionales. La mayoría de destinatarios (88,89%) no lee habitualmente en inglés. Curiosamente, ninguno de los estudiantes de traducción lo hace tampoco. En los docentes, el porcentaje es del 70% y en los profesionales, del 90,91%. En cuanto al disfrute de canales televisivos de países de habla inglesa, estos son los porcentajes: destinatarios, 16,67%; profesionales, 63,64%; docentes, 90%; estudiantes, 32%. Parece que los estudiantes de traducción prefieren los medios audiovisuales a los impresos.

ESTANCIAS

En cuanto a los días pasados en países de habla no inglesa, la Tabla 2 desglosa la media, el mínimo, el máximo y la desviación típica por grupos y años. En el 2004 fueron los profesionales los que, de media, más tiempo pasaron en el extranjero. En los demás años, los más presentes en

países de habla inglesa fueron los docentes, seguidos de los estudiantes de traducción. Se produce, no obstante, una gran variación, como indican las altas desviaciones típicas.

	Grupo	N	Media	Mínimo	Máximo	Desv. típ.
2004	Destinatarios	36	11,39	0	300	52,21
	Profesionales	12	77,50	0	365	112,27
	Docentes	9	73,67	0	365	115,13
	Estudiantes	25	59,52	0	240	83,55
	Total	82	42,57	0	365	84,12
2003	Destinatarios	36	7,92	0	150	29,80
	Profesionales	12	24,17	0	150	47,57
	Docentes	9	74,22	0	365	114,80
	Estudiantes	25	40,64	0	172	55,93
	Total	82	27,55	0	365	58,20
2002	Destinatarios	36	7,44	0	120	22,19
	Profesionales	12	4,67	0	30	9,88
	Docentes	9	77,00	0	365	113,92
	Estudiantes	25	41,64	0	280	82,33
	Total	82	25,10	0	365	64,03
2001	Destinatarios	36	2,75	0	30	7,93
	Profesionales	12	6,00	0	30	11,72
	Docentes	9	71,44	0	365	116,59
	Estudiantes	25	31,28	0	330	76,12
	Total	82	19,46	0	365	60,00

Tabla 2. Estancias en el extranjero

Para el grupo de docentes, que presenta una variabilidad especialmente alta, se ha dividido entre aquellos formados en México, y aquellos formados en España. Todos los formados en México imparten clase en universidades mexicanas. De los cinco formados en España, cuatro ejercen su profesión en este país y uno de ellos lo hace en Canadá.

	Subgrupo	N	Media	Mínimo	Máximo	Dev. típ.
2004	México	4	63,75	10	100	39,45
	España	5	81,60	0	365	158,64
	Total	9	73,67	0	365	115,13
2003	México	4	63,75	10	100	39,45
	España	5	82,60	0	365	158,09
	Total	9	74,22	0	365	114,80
2002	México	4	63,75	10	100	39,45
	España	5	87,60	0	365	156,43
	Total	9	77,00	0	365	113,92
2001	México	4	63,75	10	100	39,45
	España	5	77,60	0	365	160,97
	Total	9	71,44	0	365	116,59

Tabla 3. Estancias en el extranjero de los docentes

La Tabla 3 presenta los datos de los docentes, dividiendo entre formados en México y formados en España. La media para todos los años es más alta en los españoles que en los mexicanos. No obstante, la variabilidad es mucho más alta en el grupo de los formados en España: de hecho, todos los docentes mexicanos han pasado un mínimo de 10 días (y un máximo de 100) en un país de habla inglesa los cuatro años que se han medido. En el caso de los españoles, los hay que no han pasado ningún día en el extranjero, y también los que han pasado todos los días en el extranjero.

INTERCAMBIOS

Aproximadamente la mitad de docentes y profesionales realizaron intercambios en sus estudios. Los estudiantes son quienes más intercambios han realizado (un 84% de ellos han salido al extranjero), frente a sólo un 13,89% de los destinatarios. Los estudiantes salen al extranjero en su segundo o su tercer año de carrera. Los docentes y profesionales en sus dos últimos años y los destinatarios no muestran una tendencia clara.

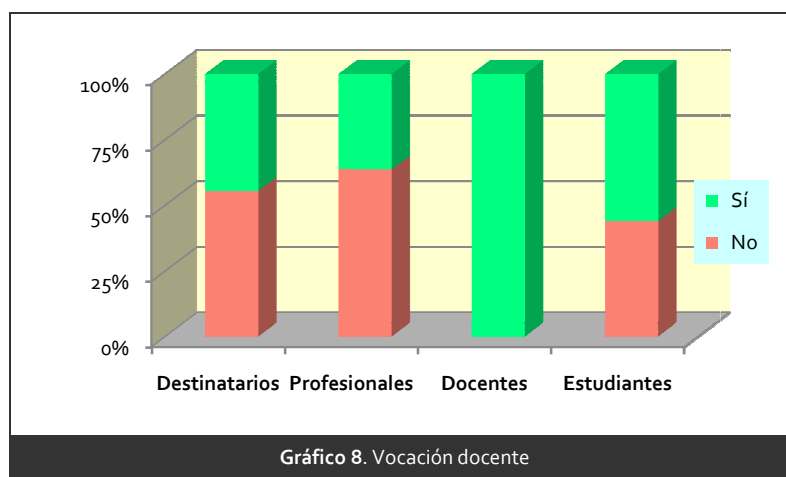
Algunos sujetos realizaron más de un intercambio durante la carrera. Los estudiantes pasaron casi siempre (70%) más de 40 semanas de intercambio; los destinatarios, también (60%). Los docentes (50%) y profesionales (60%) realizaron estancias más cortas (menos de 25 semanas y entre 25 y 40 semanas, respectivamente). Todos los docentes y destinatarios realizaron su estancia en países de habla inglesa; entre los profesionales, sólo el 50%; y entre los estudiantes, la mayoría (63,64%).

3.1.3. PRÁCTICAS

Sólo uno de cada cinco informantes realizó prácticas profesionales durante los estudios. No obstante, en el caso de profesionales y docentes, el porcentaje asciende a la mitad. El destinatario realizó las prácticas en el Departamento de Ecología; mientras tanto, los estudiantes de traducción, en un Centro de Educación Secundaria, en la Junta de Andalucía y en una empresa privada de publicidad. Los profesionales citaron los siguientes organismos: Universidad de Aberdeen, empresa de I+D, agencia de traducción, empresa lingüística y, por último, un profesional citó tres entornos (editorial, consultoría y radio). Los docentes hicieron las prácticas en el Departamento de Policía Preventiva, la Biblioteca Central de la Universidad, el Instituto de Investigaciones Históricas, en magisterio y como autónomo. En este último caso, es posible que el informante no haya comprendido bien la pregunta. El único destinatario que afirma haber realizado prácticas no indica por cuántas horas, como ocurre con uno de los estudiantes de traducción: los otros dos han aprovechado 80 y 200 horas respectivamente. Los cuatro docentes que han respondido a esta pregunta invirtieron 150, 350, 480 y 680 horas respectivamente. Los tres profesionales que han respondido, 30, 50 y 600 horas.

3.1.4. VOCACIONES

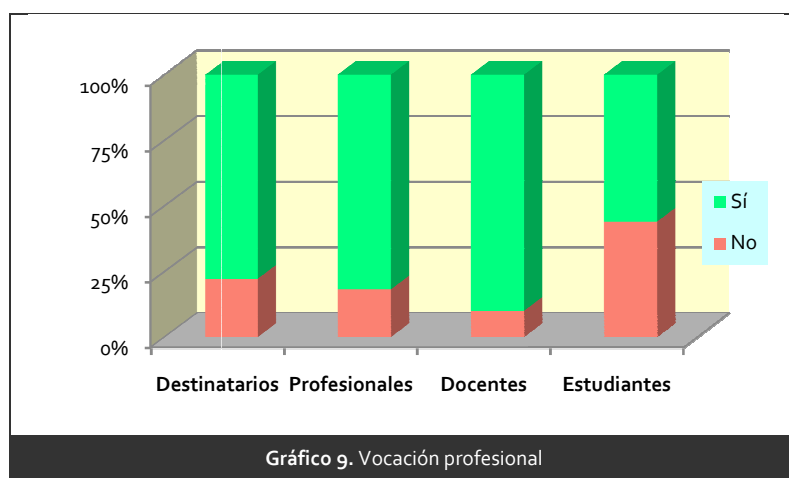
El Gráfico 8 muestra la vocación docente de los sujetos, por grupos.



Es total en el caso de los docentes y muy alta también (por encima del 50%) en los estudiantes de traducción. Los destinatarios son los

siguientes, con cerca del 40% de vocaciones. En último lugar se encuentran los profesionales, que apenas superan el 25%.

Dependiendo de la carrera que estuvieran estudiando, a los destinatarios se les preguntó si tenían vocación de científicos o de políticos/politólogos. Al resto de grupos se les preguntó si tenían vocación de traductores. El Gráfico 9 muestra los resultados sobre las vocaciones profesionales. La mayoría de sujetos en todos los grupos afirman tener una vocación profesional: por encima del 75% en docentes y profesionales; casi al 75% de los destinatarios y más de la mitad de estudiantes.



Resulta sorprendente que, preguntados por si tenían vocación de traductores, haya más respuestas positivas entre los docentes que entre los profesionales (al fin y al cabo, los primeros son formadores de traductores y los segundos, traductores directamente). La diferencia, de todos modos, es nimia.

3.2. ESBOZOS GRUPALES

3.2.1. DESTINATARIOS

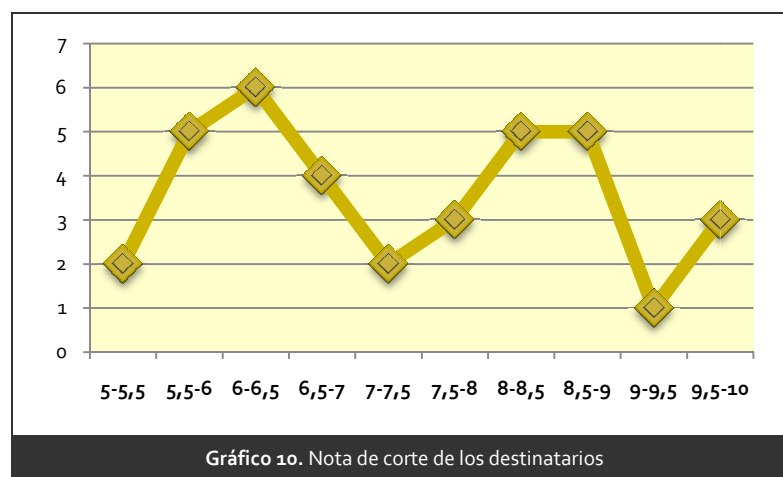
Este apartado resume las respuestas a las preguntas específicas del grupo de los destinatarios, de los cuales 30 eran de ciencias puras (Química, 6; Ingeniería Química, 6; Biología, 5) y 10, de ciencias sociales (Relaciones Laborales, 4; Sociología, 2).

El 77,78% de los destinatarios había cursado «Inglés para Fines Específicos». La mayoría, en tercero (40%), segundo (22,86%) o cuarto

(20%). El curso en que más sujetos realizaron otra asignatura de «Inglés para Fines Específicos» fue 2006/2007, es decir, el año anterior a la entrega de la encuesta y la tarea de evaluación. Algunos alumnos no habían superado el primer ciclo en el momento de participar en este proyecto, pues la asignatura de «Inglés para Fines Específicos» es de libre configuración. Uno de los informantes de ciencias sociales estudiaba Traducción e Interpretación pero estaba matriculado en la asignatura de libre configuración «Inglés para Fines Específicos». Aceptó colaborar en el proyecto en calidad de *destinatario* y no de *estudiante de traducción*. Para ello asumió el rol de un lector potencial del texto, aunque se desconoce si sus conocimientos sobre el mundo de la traducción influyeron o no en su manera de evaluar.

Ningún destinatario potencial había completado otra carrera antes de la que estaba cursando en el momento de realizar la tarea de evaluación ni había estudiado el primer ciclo de su carrera en una universidad distinta. Solo 3 afirmaron compaginar la carrera con algún tipo de trabajo remunerado y ninguno estaba realizando prácticas en el momento de rellenar la encuesta.

El Gráfico 10 muestra las frecuencias sobre la nota de corte de los destinatarios para entrar a la Universidad:



Las calificaciones más frecuentes están entre 6 y 6,5, aunque se observan dos tipos mayoritarios de sujetos en relación a la nota: los que obtuvieron entre 5,5 y 6,5, y los que entraron a la Universidad con una nota entre 8 y 9.

Los estudiantes de ciencias puras tienen la nota media (2,09) más alta que los de ciencias sociales (1,73). Algunos estudiantes son especialmente buenos, pues la media máxima asciende a 3,67. Nueve

destinatarios de ciencias puras afirmaron haber obtenido 1 matrícula de honor; dos estudiantes más, 5; otros dos, 7; y dos más, 12. De los diez destinatarios de ciencias sociales, ocho obtuvieron 0 ó 1 matrícula. Además, el 64% se considera buen estudiante y otro 17%, muy bueno, frente al 14% que se califica de *aceptable* y un 5% que se considera *regular*.

Debido a que los destinatarios fueron los últimos en recibir las encuestas, en las preguntas sobre días pasados en países de habla inglesa se eliminó el año 2000 y se introdujo el 2005, año en el que los destinatarios pasaron una media de 9,69 días en otro país.

Los destinatarios de ciencias puras participan algo más que los de ciencias sociales en listas de distribución sobre sus estudios; de todos modos, el porcentaje es muy bajo en ambos casos. De hecho, sólo se citan tres listas de distribución, y las tres pertenecen a la Universidad. Los estudiantes de ciencias puras leen más revistas y publicaciones sobre ciencias que los de ciencias sociales sobre ciencias sociales. De los diez sujetos que, en total, respondieron sí, seis citaron una sola revista; dos citaron dos revistas y los otros dos restantes, tres. Las revistas más citadas fueron *Muy Interesante* (3 veces), *Science* (2), *Investigación y Ciencia* (1), *Trends in Biochemistry* (1), *Infoecología* (1), *Nature* (1) y *El ecologista* (1). Un solo estudiante de ciencias sociales mencionó tres revistas: *Foro Interno*, *The Nation* y *Archipiélago*.

Un total de diecinueve sujetos afirmaron buscar información relativa a sus estudios fuera de la universidad aunque, cuando se les preguntó por las fuentes que consultaban, respondieron veinte. De estos, la mayoría (11) citaron una fuente; cinco sujetos citaron 3 fuentes y cuatro informantes, 2. Los alumnos de ciencias puras citaron con mayor frecuencia *Internet* (12 menciones), *páginas web concretas* (4), *personas de su familia* (3), *libros* (3) y *revistas* (2). Los de ciencias sociales citaron más *Internet* (3) y *páginas web concretas* (2).

Algo más del 50% de los destinatarios de ciencias puras cree que los textos de la tarea de evaluación son parecidos a los que se encontrarán en el futuro. Los alumnos de ciencias sociales muestran un mayor acuerdo al respecto (70%). En general, creen que encontrarán textos parecidos a los de la tarea de evaluación en los siguientes escenarios o ámbitos (entre paréntesis, el número de menciones): *trabajo* (8), *publicaciones* (7), *Internet* (2), *prensa* (2) y *estudios* (2).

En cuanto a la utilidad del proyecto en sí para la formación de los alumnos, las diferencias son notorias. Los alumnos de ciencias puras (80%) son muy optimistas respecto de la utilidad del proyecto para su formación; los de ciencias sociales, no tanto (33,33% respondieron

afirmativamente). Entre los alumnos de ciencias puras, las razones más citadas para la utilidad del proyecto son las siguientes (entre paréntesis el número de sujetos que ha citado la razón correspondiente): *en el futuro se encontrarán textos en inglés* (4); *ayuda a aprender inglés* (4); *supone una experiencia práctica* (3); *es curioso, útil o interesante* (3). Sólo cuatro estudiantes de ciencias sociales aportaron razones para afirmar la utilidad (2) o la inutilidad (2) del proyecto: *mejora el vocabulario o la terminología en lengua inglesa, supone una experiencia práctica; el tema no les incumbe y no les aporta nada*.

Como la participación era voluntaria, la encuesta recababa hasta cinco razones para colaborar en el proyecto. La mayoría de sujetos aportó dos. Los motivos más citados por los estudiantes de ciencias puras fueron *mejora de la nota* (15); *es interesante* (10); *mejora del inglés* (8); *se aprende vocabulario específico o terminología* (5); *por solidaridad* (5); *sirve para ponerse a prueba uno mismo* (4); *es útil* (4) y *el tema de los textos es relevante* (4). Las razones más frecuentes de los estudiantes de ciencias sociales fueron *por solidaridad* (5); *mejora de la nota* (4) y *mejora del inglés* (4). La mejora de la nota ha sido citada, en proporción, más veces por los alumnos de ciencias puras, seguramente porque su profesora prometió un aumento mayor (5%) en la calificación final que la de ciencias sociales (0,2%).

En el futuro, los estudiantes de ciencias puras quieren dedicarse, sobre todo (20), a *profesiones relacionadas con sus carreras respectivas* (se han agrupado en un solo apartado, porque provienen de carreras muy dispares). No obstante, un gran número quiere dedicarse a la *investigación* (14) y a la *docencia universitaria* (10). Cabe destacar que un alumno afirmó que querría *traducir textos científicos*. Los estudiantes de ciencias sociales quieren dedicarse también a *profesiones relacionadas con sus carreras* (5), especialmente *recursos humanos* (4) y no tanto con la *docencia* (2) o la *investigación* (1).

3.2.2. PROFESIONALES

Siete de los 11 profesionales que participaron en este estudio son licenciados en Traducción e Interpretación. Dos no respondieron cuál había sido su alma máter, cinco son licenciados por la Universidad de Granada, dos por la Complutense de Madrid y uno por cada una de las siguientes: Autónoma de Barcelona, Valencia, Málaga y Universidad Argentina de la Empresa. De los no licenciados en esta carrera, tres han completado estudios de Filología Hispánica y el cuarto, de Física. De los que sí la

cursaron, siete tenían el inglés como lengua B y cinco, el alemán como lengua C en la carrera. La mayoría afirmó haber seguido formándose en su lengua B (7) y en su lengua C (6) tras haber acabado la carrera. Siete negaron haber realizado otros estudios universitarios al terminar la carrera. Los que sí lo hicieron, citaron una especialidad en *enseñanza del español como lengua extranjera*, dos en *traducción* y una *ingeniería superior en informática*.

En el año 2000, los profesionales pasaron una media de 8,5 días en un país de habla inglesa. Dos sujetos comenzaron la tesis en 2004 y otros cuatro dijeron haberla comenzado en 1990, 2003, 2005 y 2006, en los campos siguientes: cognición, calidad, traducción jurídica, traducción técnica y análisis del léxico y la semántica. Dos los realizaron en la Universidad de Granada y las siguientes universidades contaron con uno: Salamanca, Málaga, Politécnica de Cataluña y Rovira i Virgili. Sólo dos de los profesionales ha completado estudios de doctorado (uno, en 1997).

Únicamente tres profesionales realizaron prácticas tras acabar la carrera: en una empresa de informática, en otra de servicios lingüísticos y en tribunales. Dos cuentan con una experiencia como docentes de traducción de menos de un año, por lo que, probablemente, cubrieron una sustitución. De todos modos, dos consideran que su labor de docentes sería *muy buena*, uno más, *buena*; otro, *aceptable*, y el último, *regular*.

En su vida laboral, siete profesionales son o han sido autónomos; dos han ejercido el rol de jefes de proyecto; uno es profesional en plantilla y otro se considera *localizador*. De los dos profesionales que citaron más de una ocupación, uno afirmó haber desempeñado tres tareas diferentes y el otro, dos. Cinco llevaban más de 10 años de experiencia laboral como traductores, y sólo tres había ejercido la profesión menos de tres años. Solo uno se consideraba *regular*, en el desempeño de su trabajo, frente a seis *buenos* y cuatro *muy buenos*.

3.2.3. DOCENTES

Ocho profesores son licenciados en traducción. Los dos no licenciados en Traducción e Interpretación han cursado Filología Inglesa (también lo ha hecho uno de los Licenciados en Traducción). Cinco son licenciados por la Universidad Autónoma de Baja California (México). Entre los otros cinco, hay dos licenciados por la Universidad Autónoma de Barcelona, y uno por cada una de las siguientes: Valencia, Málaga y Valladolid. Todos tuvieron el inglés como lengua B en la carrera y el francés o el japonés como lengua C.

Tras licenciarse, ocho docentes continuaron su formación en las lenguas B y C; en el año 2000, pasaron una media de más de 68 días en un país de habla inglesa. Seis ampliaron su formación universitaria. Entre los estudios de posgrado se cuentan dos *especialidades en la docencia del inglés*, tres *másteres en traducción* y unos *estudios de magisterio*.

Solo cuatro de los diez docentes son doctores. El año de comienzo de la tesis más repetido es 2004 (3 sujetos), seguido de 2005 (2). Los otros cuatro docentes que han contestado a la pregunta correspondiente la comenzaron en 1983, 1988, 1993 y 1996. Cinco docentes afirman haber terminado la tesis, en años diferentes: 1989, 1993, 1997, 2001 y 2003. Dos de las tesis versan sobre *sociología de la traducción*; los otros ocho temas (de tesis completas o en curso) son *historiografía de la traducción*, *literatura*, *cognición*, *metodología de la investigación*, *representación del conocimiento* y *enseñanza de la traducción*. En cuanto al lugar donde se llevaron a cabo los estudios de doctorado, cuatro citan la Universidad de Granada y uno cada una de las siguientes universidades: Barcelona, Autónoma de Barcelona, Valladolid, Ottawa (Canadá) y Berkeley (California, EE. UU.).

De los diez docentes, solo cuatro realizaron prácticas de empresa tras acabar la carrera, en los siguientes entornos: el Departamento de Servicios de Traducción de la UABC y en un Instituto de Educación Secundaria. Otro docente afirmó haber realizado prácticas «por su cuenta». De todos modos, ocho han ejercido alguna vez la profesión de traductor con una experiencia acumulada variable: lo más común es una experiencia de *entre uno y tres años* (37,5%), *menos de un año* (25%) o *entre cinco y diez años* (25%). Como traductores, seis se consideran *muy buenos* y cuatro, solo *buenos*.

El 60% de los docentes ha impartido clase en la universidad al menos cinco años. En cuanto a la categoría profesional docente en el momento de rellenar la encuesta, dos afirmaron ser Catedráticos de Universidad; de los otros ocho, la mitad son Titulares de Universidad y, la otra mitad, Profesores Asociados a Tiempo Parcial. Como profesores, cuatro se consideran *muy buenos* y seis, solo *buenos*.

3.2.4. ESTUDIANTES

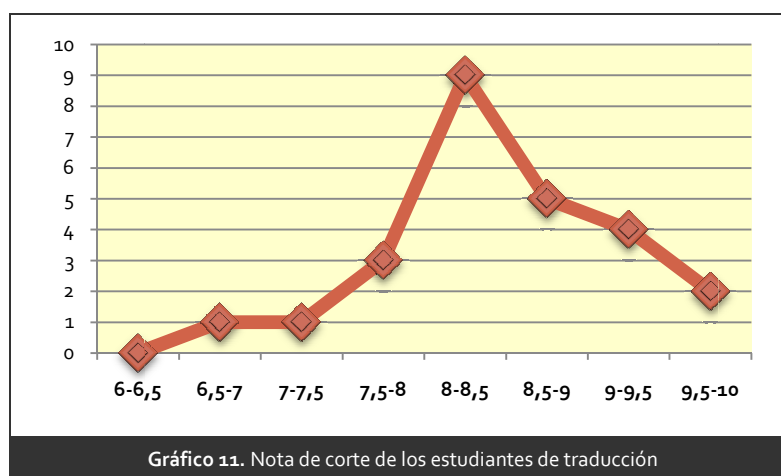
Entre los estudiantes de traducción, son mayoría (19) quienes no compaginan la carrera con ningún trabajo remunerado. También son mayoría (18) quienes disfrutaron de intercambios en el extranjero antes de comenzar la licenciatura, aunque solo 14 en países de habla inglesa. Ocho

sujetos aprovecharon un mes o menos en el extranjero antes de estudiar la carrera; cinco más estuvieron entre 1 y 3 meses; dos estuvieron alrededor de 9 meses y los otros dos estuvieron bastante más tiempo: alrededor de 4 y 13 años, respectivamente.

Algunos estudiantes tuvieron que realizar una prueba de acceso para matricularse en la carrera. En los últimos años ya no se hace dicha prueba; no obstante, aún quedan algunos alumnos de la vieja hornada (24%). La mayoría cursa un itinerario de *traducción* (14), y hay más que siguen *ambas especialidades* (6) que la de *interpretación* en exclusiva (4). Sólo un estudiante afirmó haber estudiado una carrera (Filología Inglesa) antes de la que estaba cursando (Traducción e Interpretación). La mayoría de estudiantes (21) tenía el *inglés* como lengua B y en el año 2000, los estudiantes de traducción habían pasado una media de casi 19 días en un país de habla inglesa. El *francés* —seguido del *alemán* y el *inglés*— es la lengua C preferida en este grupo. La mayoría de estudiantes (21) niega reforzar su lengua B fuera de la Universidad, y lo mismo ocurre con la lengua C.

En 2003, la mayoría había completado el primer ciclo de sus estudios; muy pocos (4) lo habían hecho en una universidad distinta de la de Granada. El sistema actual universitario convierte las calificaciones a una escala de 0 a 4, donde 1 es aprobado; 2, notable; 3, sobresaliente y 4, matrícula de honor. La calificación total se obtiene calculando la media de las asignaturas por crédito. Por ejemplo, si se obtiene en una asignatura *x* de 4 créditos un notable y en una asignatura *z* de 6 créditos un aprobado, la calificación media por crédito de estas asignaturas será igual a $[(4 \times 2) + (6 \times 1)] / 10$, es decir: 1,4. La calificación media de los estudiantes en el primer ciclo es de 2,1. La nota mínima es de 1,43 y la máxima, de 2,84.

Preguntados si se consideraban *muy buenos* estudiantes, o bien *buenos*, *regulares* o *malos*, un 72% se declaró *buen* estudiante y un 28%, *regular*. La mayoría de los estudiantes obtuvo notas de corte superiores al 8 y, especialmente, en el tramo entre 8 y 8,5 (Gráfico 11).



Además, aunque cinco estudiantes de traducción no obtuvieron ninguna matrícula, 7 se hicieron con una, otros 3, con dos, y 2 más, con tres. Esto es, la mayoría de sujetos (7) del grupo consiguió una matrícula, y el máximo de matrículas de un solo sujeto es tres. Dos de los estudiantes citaron la asignatura «Teoría y Práctica de la Traducción» como origen de sus matrículas de honor. El resto de asignaturas, citadas una sola vez cada una, fueron «Variedades del Español», «Civilización Británica», «Derecho Mercantil Francés», «Ruso 2C4», «Portugués 2C1» y «Lengua Española». Otro estudiante afirmó haber obtenido matrícula en un total de 24 créditos de libre configuración, pero no citó en qué asignaturas.

Solo un estudiante afirmó haber ejercido labores profesionales de traductor (durante menos de un año). Los estudiantes consideran, generalmente, que su calidad como traductores es *buena* (12) o *regular* (11). Ninguno dice de sí mismo ser mal traductor y solo dos se declararon *muy buenos*. También se les preguntó qué querían hacer en el futuro, cuando acabaran sus estudios. Podían nombrar hasta cinco empleos, aunque la mayoría citó menos de cinco. Los empleos más citados fueron *traductor* (21), *intérprete* (12), *docente* (7) y *docente de lengua española* (5). Así pues, los estudiantes quieren ser, sobre todo, traductores o intérpretes. Luego aparecen profesiones relacionadas con la enseñanza y, después, con el ámbito internacional (turismo, cooperación al desarrollo o gestión cultural), que tienen que ver, todas ellas, con el aprendizaje de idiomas. Las profesiones menos mencionadas son *controlador aéreo*, *intermediario lingüístico*, *intérprete de signos* y *docente de academia*.

3.3. CONTRASTES GRUPALES

Ninguno de los destinatarios potenciales había cursado otras carreras y solo uno de los estudiantes de traducción sí lo había hecho. De los consultados, 8 docentes y 7 profesionales afirman ser licenciados en traducción. Parece pues, que la carrera es más determinante para conseguir un trabajo en la universidad como formador de traductores que en el mercado como profesional del campo.

La lengua B mayoritaria es el *inglés* para estudiantes (84%), docentes (87,5%) y profesionales (100%). Es lógico, pues los profesionales y docentes aceptaron participar en el proyecto probablemente porque no les suponía tanto esfuerzo evaluar desde su primera lengua extranjera. En general, los resultados para las segundas lenguas son más variados. En los estudiantes y docentes destaca el *francés* (60 y 42,86%, respectivamente) mientras que en los profesionales la primera lengua C es el *alemán* (71,43%) seguida del *francés*. La segunda lengua C mayoritaria en los docentes es el *japonés* (28,57%) y en los estudiantes, el *alemán* (20%).

La formación continua en segundas lenguas es una tarea que se presupone a todo profesional con un mínimo nivel de exigencia. Docentes y profesionales muestran un alto porcentaje de respuestas positivas, con lo que se podría inferir que consideran importante continuar con el estudio de su lengua B tras finalizar la licenciatura. Los estudiantes parecen en general conformarse con las enseñanzas que reciben en la facultad, pues solo un 16% estudia su lengua B fuera de la universidad. En las lenguas C los resultados son muy parecidos.

La mayoría de estudiantes hizo la especialidad de *traducción* (58,33%) y llama la atención que el 25% se especializó en *las dos áreas*. La movilidad de los estudiantes de traducción —a la vista de los que habían cursado el primer ciclo en una universidad distinta a la de Granada— parece algo mayor (16,67%) que la de los destinatarios potenciales (0%).

La mayoría de docentes han seguido formándose tras acabar la universidad (66,67%), no así los profesionales (36,36%). Solo dos de los profesionales afirmaron ser *doctores*, frente a la mitad de los docentes. Parece que este tipo de estudios está más enfocado a aquellos cuyo objetivo está puesto en la universidad, y no tanto para los que han preferido especializarse en el mundo profesional.

La mayoría de sujetos negó compaginar trabajo y estudios, pero el porcentaje de estudiantes de traducción que lo hace es aproximadamente el triple que el de los destinatarios. Un 40% de los docentes contestó que había realizado prácticas profesionales y un 30% de los profesionales

también. Quizás la tasa de los profesionales debiera haber sido más alta, pues su futuro está encaminado a la empresa.

Al entrar en la facultad, los estudiantes de traducción traen consigo notas más altas: se aglutinan en torno al 8-8,5 (36%), 8,5-9 (20%) y 9-9,5 (16%). Las calificaciones de los destinatarios son más variadas, pero parece haber dos grupos: uno en torno al 5,5-7 (41,67%) y otro al 8-9 (27,78%). Los alumnos de ciencias puras y ciencias sociales obtienen de media más de tres matrículas por alumno, mientras que los estudiantes de traducción apenas superan la matrícula por persona. La media de matrículas de honor obtenidas por alumnos de ciencias puras es significativamente mayor que la de aquellos de ciencias sociales. Estos, de hecho, obtienen una media menor de matrículas que los estudiantes de traducción. En cuanto a qué calidad consideran tener como estudiantes, los destinatarios presentan respuestas más variadas que los estudiantes, aunque en general, también se consideran *buenos* (64%) o *muy buenos* (17%) estudiantes.

En 2000, los docentes fueron los que más días pasaron en otros países, con mucha diferencia: 68,11 días de media. Los estudiantes son los siguientes en la lista, con casi 19 días de media y, por último aparecen los profesionales con 8,5 días de media. En todos los casos, salvo en el de los profesionales, la desviación típica es muy amplia, con lo que las variaciones interpersonales son relevantes.

En cuanto a la experiencia laboral como traductores en el entorno profesional, la mayoría de docentes (80%) ha trabajado alguna vez como profesionales, aunque no tienen tanta experiencia acumulada como los segundos. La experiencia laboral de los estudiantes es prácticamente excepcional (4%). Los docentes se muestran muy orgullosos de su calidad como traductores: el 60% se considera *muy bueno* traduciendo y el 40%, *bueno*. Los profesionales se muestran generalmente orgullosos de su trabajo habitual: el 54,55% piensa de sí mismo que traduce *bien*, y el 36,36%, que *muy bien*. En cuanto a los estudiantes, sólo el 8% se considera *muy buen traductor*: la mayoría considera que traduce *bien* (48%) o *regular* (44%).

Resulta curioso que los docentes, se consideren en general *buenos* docentes (60%) y los profesionales, *muy buenos* docentes (40%), justo al contrario que en el caso anterior. Quizás los sujetos son más exigentes consigo mismos al evaluar su desempeño en la tarea que realizan habitualmente que en otras que han realizado de manera puntual.

3.4. RESUMEN

En definitiva, el prototipo de destinatario potencial contemplado en este estudio es un hombre o una mujer de 21 años y medio, nacido y residente en España, que no lee ni ve la televisión habitualmente en inglés ni se comunica con nadie en esa lengua. Ha pasado una o dos semanas al año en un país de habla inglesa en los tres años anteriores a la prueba pero no ha participado en un intercambio Sócrates/Erasmus. Dependiendo de la especialidad, ingresó en su carrera con una nota de entre 6 y 6,5 o bien de entre 8 y 9. No había cursado ningún otro estudio universitario y completó sus estudios de primer ciclo en la Universidad de Granada. Se considera un buen estudiante y ha obtenido una matrícula de honor. No compagina los estudios con un trabajo y tampoco ha realizado prácticas profesionales. Podría plantearse impartir clases en las materias de sus estudios, aunque preferiría trabajar en algo relacionado con su especialidad. Cursó la asignatura «Inglés para Fines Específicos» en tercero, en el curso 2006-2007. Apenas participa en listas de distribución relativas a sus estudios y tampoco lee revistas especializadas, aunque busca información en Internet, especialmente en páginas web específicas.

El destinatario de los bloques técnicos (CT2 y CT4) tiene una nota media de 2,09. Cuando termine sus estudios, desea trabajar en el ámbito de su profesión, aunque también se plantea dedicarse a la investigación o la docencia. No está seguro de que los textos sean parecidos a los que encontrará en su futuro profesional, aunque piensa que participar en el proyecto es interesante y que además es útil para mejorar el inglés y para mejorar su nota en la asignatura de «Inglés para Fines Específicos».

El destinatario de los bloques de divulgación política (DP1 y DP3) tiene una nota media de 1,73. Cuando termine sus estudios, quiere dedicarse a algo relacionado con ellos, como recursos humanos. Cree que encontrará textos como los de la prueba en su futuro trabajo o en publicaciones periódicas, aunque no cree que participar en el proyecto le resulte útil, pero lo hace por solidaridad con el doctorando investigador y para mejorar su inglés.

Con mayor variación que en otros grupos, el profesional prototípico del estudio es una española Licenciada en Traducción, con el inglés como lengua B y el alemán como lengua C. Habla y lee habitualmente en inglés, y también ve la televisión en esa lengua. En el año 2000 realizó una estancia de 8,5 días en un país de habla inglesa. Al concluir sus estudios no parece haberse considerado lista para el mercado laboral, aunque no realizó prácticas profesionales: siguió mejorando sus lenguas y comenzó un

programa de doctorado que no llegó a completar. Tras más de tres años como autónoma, se considera buena traductora y cree que sería una muy buena profesora en la materia.

El docente universitario de traducción medio que participa en este estudio es una española o mexicana Licenciada en Traducción e Interpretación de 41 años que en su día realizó una estancia de intercambio universitario de menos de 25 semanas en un país de habla inglesa en alguno de los dos últimos años de su carrera. Tras concluir sus estudios siguió formándose en sus lenguas B (inglés) y C (francés) y hoy se considera bilingüe. Habla habitualmente con nativos anglófonos, lee habitualmente en inglés y ve la televisión también en esa lengua con asiduidad. También amplió sus estudios universitarios, aunque aún no ha terminado su tesis doctoral. En el 2000, pasó dos meses en un país de habla inglesa y vuelve a menudo, para estancias de algo más de una semana (especialmente, si es mexicana). Con el título en la mano, no realizó prácticas profesionales pero ha ejercido como traductora de uno a tres años y se considera muy buena. Tiene vocación docente y lleva más de cinco años dando clases, como Titular (España) o Asociada a Tiempo Parcial (México), y se considera solo *buena*. Los mexicanos dan clases en México, y los españoles, en España.

El evaluador prototípico del grupo de estudiantes de traducción es una española de 22 años. No hizo la prueba de acceso para ingresar en la carrera, a la que accedió con una nota media de entre 8 y 8,5. Cursa un itinerario de traducción con el inglés como lengua B y el francés o el alemán como lengua C. No se considera bilingüe ni lee habitualmente en inglés, y tampoco intenta mejorar su destrezas en ninguna de sus lenguas extranjeras, aunque suele pasar casi un mes al año en un país de habla inglesa, donde también había realizado una estancia de intercambio Sócrates/Erasmus de más de 40 semanas en uno de los dos años precedentes a la prueba. En el año 2000 realizó una estancia de 19 días en un país de habla inglesa. El curso anterior había concluido sus estudios de primer ciclo en la Universidad de Granada. Se considera una buena estudiante y ha obtenido al menos una matrícula de honor. No compagina trabajo y estudios; tampoco ha trabajado de traductora pero cree que traduce bien o regular y, aunque puede tener vocación docente, quiere ser traductora o profesional de la interpretación.

4. TEXTOS ORIGINALES

El experimento contempló cuatro textos originales en inglés; dos de materia divulgativa, no especializados (DP, de divulgación política) y otros dos de materia técnica, especializados (CT, de comunicación técnica) que se presentaron de manera alterna, según indica el número que acompaña a su código. El original DP1 se extrajo de la sección «The World this week» del semanario *The Economist*, en su ejemplar del 6 de diciembre de 2003; y consistía en varias noticias breves sobre asuntos de política internacional. El original DP3, «A constitution in tatters», provenía de la misma publicación; en este caso se trataba de un artículo sobre política incluido en la sección *The Economist Global Agenda*, del 16 de diciembre de 2003. El original CT2, titulado «Chromate conversion coating that can be used on a surface to be heated?», se extrajo de Internet, del portal finishing.com, que permite intercambios entre especialistas de la industria de acabados, donde consta como la carta 11 601 y sus respuestas. Lo mismo ocurre con el original CT4, denominado «Need help with painting technology for aluminum block engines» (carta 11 617), que, además del tema, comparte con el CT2 la estructura, conformada en torno a una correspondencia electrónica sobre técnicas de pintura industrial no artística.

La Tabla 4 muestra las seis variables de extensión más utilizadas en este trabajo. Las dos filas inferiores muestran las variables agrupadas por materias: la fila DP se corresponden con la media entre DP1 y DP3; la CT, entre CT2 y CT4.

Los textos divulgativos son más largos que los técnicos, como puede apreciarse en las variables número de palabras, caracteres sin espacios y matrices. DP3 es el más extenso de los cuatro. Los textos divulgativos no se diferencian tanto en S, con lo que se podría pensar que los divulgativos contienen segmentos más largos. Esto no debe resultar raro si se tiene en cuenta que la sintaxis del lenguaje general suele ser más complicada que la del técnico, incluso en inglés.

	W	C	M	P	L	S
DP1	823	4470	5272	26	95	43
CT2	555	2768	3325	18	58	37
DP3	1089	5596	6675	14	83	41
CT4	523	2543	3058	17	47	36
DP	956	5033	5973,5	20	89	42
CT	539	2655,5	3191,5	17,5	52,5	36,5

Tabla 4. Textos originales

Leyenda: W, palabras; C, caracteres sin espacios; M, matrices o caracteres con espacios; P, párrafos de Word; L, líneas de Word y S, segmentos.

Los textos técnicos tenían una extensión parecida, de alrededor de 500 palabras. Word calcula automáticamente las variables P y L, que permiten hacerse una idea sobre la disposición del cuerpo del texto. DP1 está más fragmentado, especialmente en comparación con DP3, que es más compacto (tiene menos párrafos). Los técnicos tienen una disposición parecida, aunque CT4 contiene menos líneas, porque se dejaron menos espacios entre puntos y aparte.

Operativamente, se considera segmentos las porciones de texto separadas por punto y seguido, punto y aparte o salto de línea (los títulos y subtítulos, por ejemplo, no acaban en punto, pero están separados del texto que le sigue o antecede y suelen presentar un formato distinto). Los textos técnicos presentan una morfología muy parecida en esta variable. Los divulgativos también, pero DP3 tiene frases más largas que DP1.

5. TRADUCCIONES

5.1. DESCRIPCIÓN CUANTITATIVA

Las traducciones objeto de evaluación fueron producidas por estudiantes de dos asignaturas, ambas impartidas en el séptimo cuatrimestre de la carrera, a saber: «Traducción Divulgativa y Literaria Inglés-Español (T12)» y «Traducción Científica y Técnica Inglés-Español (T8)». Algunos textos fueron traducidos por los mismos sujetos, que cursaban ambas asignaturas, aunque ello no ha tenido especial relevancia. Los estudiantes tuvieron que traducir los originales como actividad obligatoria; el resultado de su trabajo sería evaluado aunque no resultaría determinante para la calificación final de la asignatura. Había que traducir cada texto en un plazo de una hora y en el ordenador: los divulgativos en días distintos y

los técnicos, consecutivamente en el mismo día. El profesor les había sugerido que tradujeran los textos como si fueran pruebas de nivel para empresas de traducción, evitando dar demasiada información que pudiera mediatizar su actividad. Las traducciones se realizaron a comienzos del año 2004.

Este apartado describe cuantitativamente las traducciones, lo que debe permitir establecer frecuencias en lo observado, así como distinguir objetivamente las distintas circunstancias de cada bloque. El cómputo de los diferentes parámetros de longitud se ha realizado de dos maneras diferentes, según la naturaleza de los datos.

- ❖ **Automático:** Con la ayuda de una herramienta del procesador de textos MS Word, se han contado las palabras, matrices, caracteres, líneas y párrafos.
- ❖ **Semiautomático:** Segmentos y secciones se han contado de manera parcialmente manual, porque requerían decisiones humanas en determinados casos como, por ejemplo, las oraciones que entran en cada sección o la consideración de los títulos como segmentos.

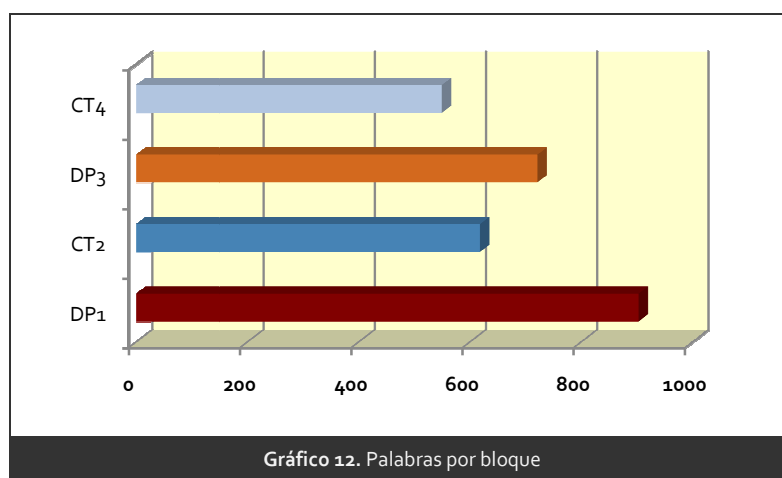
Con objeto de ofrecer una visión más real de los textos utilizados en la tarea de evaluación, la Tabla 31 (Anexo 1.1.2.) detalla el recuento y la medición de algunos parámetros de longitud. Los estadísticos (mínimo, máximo, suma, media y desviación típica) se refieren a las traducciones y no a la labor de los evaluadores; por ejemplo, la suma de palabras (33 542) indica que las 48 traducciones alcanzan ese total, sin contar las palabras introducidas por los evaluadores al realizar su tarea. Hay una media de 4293 matrices (entre 1937 y 7713) y de 3605 caracteres por texto (entre 1620 y 6423). Hay entre 327 y 1303 palabras por traducción, y la media es de casi 700 palabras. Las traducciones contienen de 17 a 51 segmentos, y la media es de 36. El procesador de textos MS Word identifica una media de 75 líneas (entre 42 y 124) y casi 18 párrafos (entre 7 y 28) por traducción. Además de estos parámetros, para algunos cálculos se utilizan las categorías de sección inicial, central y final, y de título y cierre que, por su situación dentro del texto, podrían arrojar resultados especiales.

En la sección inicial, Word identifica una media de 1372,17 matrices (624-2387), 1148,54 caracteres (517-1970), 228,56 palabras (108-423), 12,06 segmentos (7-17) y 6,04 párrafos (2-10). En la sección central, Word identifica 1454,15 matrices (656-2863), 1220,63 caracteres (552-2406), 236,21 palabras (108-460), 13,15 segmentos (4-20) y 6,65 párrafos (1-14). La sección final aglutina una media de 1467,04 matrices (657-2463), 1236,54 caracteres (551-2047), 234,02 palabras (111-420), 10,79 segmentos (6-18) y 5,04 párrafos (2-10).

	Mínimo	Máximo	Suma	Media	Desv. típ.
Total					
Matrices	1937	7713	206 081	4293,35	1097,731
Caracteres	1620	6423	173 074	3605,71	923,102
Palabras	327	1303	33 542	698,79	178,938
Segmentos	17	51	1728	36,00	8,326
Párrafos	7	28	852	17,75	5,196
Sección inicial					
Matrices	624	2387	65 864	1372,17	366,283
Caracteres	517	1970	55 130	1148,54	306,397
Palabras	108	423	10 971	228,56	61,988
Segmentos	7	17	579	12,06	2,906
Párrafos	2	10	290	6,04	1,701
Sección central					
Matrices	656	2863	69 799	1454,15	415,307
Caracteres	552	2406	58 590	1220,63	351,458
Palabras	108	460	11 338	236,21	64,460
Segmentos	4	20	631	13,15	4,312
Párrafos	1	14	319	6,65	3,367
Sección final					
Matrices	657	2463	70 418	1467,04	355,186
Caracteres	551	2047	59 354	1236,54	298,662
Palabras	111	420	11 233	234,02	57,798
Segmentos	6	18	518	10,79	2,760
Párrafos	2	10	242	5,04	2,073

Tabla 5. Descripción cuantitativa de las traducciones

Los valores máximo y mínimo en la Tabla 5 muestran una gran variación en la longitud de las traducciones, como ilustran las diferencias entre los bloques, en la Tabla 31. La media de matrices de DP1 asciende a 5601,92 y la de CT4, a 3407,25. En el recuento de caracteres (sin espacios), las traducciones de DP1 tienen una media de 4714,58, mientras que las de CT4 se quedan en una media de 2868. Los porcentajes son parecidos. Las traducciones de DP1 son las que tienen más palabras de media (904,08); y las de CT4, las que menos (550,08). El porcentaje aclara esta caída: un 32,3% en DP1; un 25,8%, en DP3; un 22,1% en CT2, y un 19,7% en CT4. El Gráfico 12 presenta, mediante barras, la media de palabras por bloques.



Word computa que la media de párrafos para DP1 es de 22,25, y la de DP3, de 10,08. En este caso el orden de porcentajes es el siguiente: DP1 (31,3%), CT2 (29,7%), CT4 (24,8%) y DP3 (14,2%). Respecto a las matrices, DP1 tiene 1797,50 en la sección inicial y CT4, 1075,67. En cuanto al número de caracteres, la media mayor es también la de DP1 (1504,75) y la menor, la de CT4 (901,17). Para la sección inicial, la media de número de palabras va de las 299,50 de DP1 a las 179,25 de CT4. El porcentaje de palabras de la sección inicial por bloques es el siguiente: DP1 (32,8%), DP3 (25%), CT2 (22,7%) y CT4 (19,6%).

En su sección inicial (Tabla 32), CT2 y CT4 tienen más segmentos (14,33 y 13,83, respectivamente). Los porcentajes ilustran esta preponderancia. Los párrafos no son muy representativos, y van de los 4,67 de CT4, a los 7,83 de DP1. En la sección central (Tabla 33), DP1 tiene 1924,17 matrices de media y CT4, 1097,67. En cuanto al número de caracteres, la media mayor es también la de DP1 (1622,83) y la menor, la de CT4 (924,75). La media de número de palabras va de las 305,75 de DP1 a las 177 de CT4. El porcentaje de palabras de la sección central por bloques, es el siguiente: DP1 (32,4%), DP3 (27,2%), CT2 (21,7%) y CT4 (18,7%). En su sección central, DP1 y CT2 tienen más segmentos (15,08 y 17,25 respectivamente). Los porcentajes ilustran esta diferencia. Los párrafos no son muy dispares, y van de los 10,25 de CT2, a los 1,75 de DP3. Para la sección final (Tabla 34), el número de matrices es el que sigue: DP1, 1880,25; CT2, 1279,58; DP3, 1747,42 y CT4, 1233,92. En cuanto al número de caracteres, la media mayor es la de DP1 (1587); y la menor, la de CT4 (1042,08). El número de palabras va de las 193,83 de CT4 (21,1% del total) a las 298,83 de DP1 (31,9%). En cuanto a los segmentos, destaca también DP1 (171 en total), mientras que DP3

contiene 36 secciones en su sección final. Los párrafos van de los 3 de DP3, a los 7,92 de DP1.

A continuación se revisan los resultados correspondientes a los polos. Para el título, CT2 aglutina el mayor porcentaje de matrices (41,8%), seguido de CT4 (36,2%), DP3 (14,7%) y DP1 (7,2%). Los porcentajes derivados del recuento de caracteres y palabras son similares a los de las matrices. Así, DP1, por ejemplo, tiene una media de 2,58 palabras por traducción en su título, mientras que, en CT2, el título contiene una media de 13,33 palabras.

En cuanto a las matrices del cierre, el orden cambia: DP3 (41,6%), DP1 (34,1%), CT4 (12,8%) y CT2 (11,4%). Caracteres y palabras tienen, nuevamente, porcentajes similares a los de las matrices.

En resumen, las diferencias de longitud entre bloques hace necesario el cálculo de un índice de compensación* (*cf.* p. 276).

5.2. RESUMEN

Debido al enorme número de datos, resulta conveniente resumir cómo sería la traducción media en cada uno de los bloques, tal y como se hizo con los sujetos (*cf.* §III.3.4). No aparecen los datos relacionados con las secciones, porque se trató que fueran de igual extensión (*cf.* §III.7.3.1) y, en consecuencia, cada uno de ellas (inicial, central y final) agruparía aproximadamente un tercio de los datos totales que sí se reflejan a continuación.

La traducción *típica* de DP1 contaría con 5601,92 matrices, 4714,58 caracteres sin espacios, 904,08 palabras, 96,17 líneas, 40,5 segmentos y 22,25 párrafos. Su título contendría 14,58 matrices, 13 caracteres y 2,58 palabras; su cierre, 129,33 matrices, 108,08 caracteres y 21,83 palabras. Es, resumiendo, una traducción extensa, muy fragmentada, y con un título breve.

La traducción media de CT2 tiene 3880,67 matrices, 3272,83 caracteres, 618,83 palabras, 74,92 líneas, 41,83 segmentos y 21,08 párrafos. Su título tiene 84,92 matrices, 72,5 caracteres y 13,33 palabras; su cierre, 43,33 matrices, 36,5 caracteres y 6,58 palabras. Se trata de una traducción breve, bastante fragmentada, con un título largo y segmentos presumiblemente cortos.

Una traducción de DP3 tendría una media de 4283,58 matrices, 3567,42 caracteres, 722,17 palabras, 63,42 líneas, 24,25 segmentos y 10,08 párrafos. Su título tendría 29,92 matrices, 26,5 caracteres y 4,25 palabras; su cierre, 157,67 matrices, 133,33 caracteres y 24,92 palabras.

Se trata de una traducción de extensión media, poco fragmentada, con un título breve y un cierre con muchas palabras.

Por último, la traducción media de CT4 cuenta con 3407,25 matrices, 2868 caracteres, 550,08 palabras, 65,58 líneas, 37,42 segmentos y 17,58 párrafos. Su título tiene 73,5 matrices, 62,75 caracteres y 11,67 palabras; su cierre, 48,5 matrices, 41,33 caracteres y 7,25 palabras. Es, finalmente, una traducción bastante parecida a CT2: breve, fragmentada, con un título largo y un cierre ligeramente más extenso.

5.3. CONTRASTES INTERTEXTUALES

Dentro de cada bloque las traducciones difieren, no solo en calidad, sino también en longitud. Recuérdese que no todos los traductores completaron el encargo, pues se tenía que realizar con una restricción temporal que no permitió completar la tarea a los más lentos. Además, en algunas traducciones puede haberse dado omisiones e incluso adiciones. Por todo ello, la descripción de la longitud de los textos dentro de cada bloque puede resultar orientativa. Para no abrumar al lector, la Tabla 6 consigna sus extensiones solamente en número de palabras.

	DP1	DP3	CT2	CT4			
1	886	13	768	25	562	37	575
2	814	14	776	26	680	38	624
3	895	15	769	27	656	39	593
4	783	16	651	28	605	40	583
5	851	17	615	29	613	41	580
6	973	18	635	30	613	42	569
7	790	19	526	31	635	43	557
8	765	20	1303	32	587	44	553
9	929	21	755	33	611	45	327
10	1090	22	574	34	658	46	566
11	1006	23	656	35	582	47	532
12	1067	24	638	36	624	48	542

Tabla 6. Palabras por traducción

En DP1, las tres últimas traducciones tienen una extensión mayor; en el otro extremo están las traducciones 4, 7 y 8, que no sobrepasan las 800 palabras. No hay ninguna traducción mucho más o menos extensa que el resto. El bloque CT2 es más homogéneo, pues todas las traducciones tienen una extensión de entre 562 (la n° 25) y 680 palabras (la n° 26). En DP3, destaca la longitud de la traducción 20, que dobla la de la mayoría, porque el traductor en cuestión completó una parte adicional de la

traducción. El resto de traducciones oscila entre las 526 palabras de la 19 y las 776 de la 14. En el bloque CT4, destaca la brevedad de la traducción 45, de solo 327 palabras. El resto de traducciones oscila entre 532 (texto 47) y 624 palabras (38). La traducción 45 está incompleta. Más adelante habrá que comprobar si los textos 20 y 45 se diferencian claramente de las restantes traducciones de sus bloques en la evaluación. De ser así, podría decirse que factores como la integridad, o la ausencia de esta, son decisivos para clasificar una traducción en uno u otro nivel de calidad.

6. PROCEDIMIENTO

Recogidas las traducciones que iban a servir de materia prima, se procedió a elaborar la tarea de evaluación. El profesor de las asignaturas seleccionó, para cada original, 12 traducciones entre las más completas de las aportadas por nativos españoles. Las traducciones debían ser representativas de diversos grados de calidad pero siempre bajos, para fomentar la actividad en los evaluadores. La tarea de evaluación, en consecuencia, contaba con un total de 48 traducciones, divididas en 4 bloques, según el texto original al que correspondían.

Las traducciones se mezclaron y ordenaron al azar dentro de cada bloque. Para mantener la secuencia, se numeraron correlativamente de 1 al 48. Así, los dos bloques divulgativos aglutinan las traducciones 1-24 y los dos técnicos, las traducciones 25-48. No obstante, el orden de administración fue alterno, es decir: los sujetos evaluaron primero los textos 1-12, luego los 25-36, después los 13-24 y, finalmente, los comprendidos entre el 37 y el 48.

Las instrucciones pedían que «evaluaran, revisaran o corrigieran, según su credo personal, intuición y conocimientos» las traducciones (48 para todos salvo para los destinatarios, que solo debían evaluar la mitad). Se había optado por unas indicaciones intencionalmente someras y generales, con objeto de no incidir en la manera de evaluar de los distintos sujetos. De hecho, solo se impusieron tres condiciones:

1. Realizar su labor sobre las traducciones en el orden remitido.
2. Acometer la evaluación de cada bloque en una sola sesión ininterrumpida.
3. Clasificar cada traducción como *muy buena*, *buena*, *mala* o *muy mala*.

Esta clasificación cualitativa respondía al interés por alejar a los sujetos de la noción de nota. Algunos sujetos recibieron también una holgada fecha límite, con el fin exclusivo de promover su actividad y que no se olvidaran de la tarea.

Los grupos de informantes recibieron la tarea de evaluación en momentos distintos, aunque las instrucciones para unos y otros fueron las mismas. El correo electrónico fue, en general, el método más habitual para enviar y recibir la tarea de evaluación, y también para intercambios con los sujetos, por ejemplo para resolver dudas. En contadas ocasiones, con el grupo de los estudiantes acaecieron problemas respecto a los formatos de los archivos, pero fueron resueltos directamente con el reenvío de los archivos en cuestión. A continuación se detallan las condiciones particulares de cada grupo respecto a la búsqueda de informantes, el envío de la tarea y otras circunstancias.

Los estudiantes de traducción pertenecían a la asignatura de «Traductología», impartida por el Dr. Muñoz. La tarea de evaluación supuso un ejercicio práctico voluntario como colofón a un tema sobre calidad y evaluación, de manera que los alumnos tenían frescos los conocimientos sobre la materia. No obstante, la orientación constructivista elegida por el profesor, destinada a favorecer el desarrollo personal de los estudiantes, no incluyó ningún contenido que pudiera modificar la conducta de los alumnos hacia una determinada manera de proceder. El profesor valoraría el trabajo como uno más de los encargados y calificados en la evaluación continua. Un total de 35 estudiantes participaron en el proyecto, pero solo 26 completaron la tarea. A finales de noviembre de 2004 me puse en contacto con los alumnos por correo electrónico —medio por el cual se produjo toda la correspondencia. Los alumnos recibieron la tarea en cinco tandas: una por cada bloque, más la encuesta. Debían completar cada bloque en 3 o 4 días, con la circunstancia de que la fecha límite para la entrega de un bloque coincidía con el envío del siguiente.

Para encontrar a destinatarios potenciales con suficiente nivel de inglés, conté con la colaboración de dos profesoras del Departamento de Filologías Inglesa y Alemana, quienes impartían sendas clases de «Inglés para Fines Específicos» en las facultades de Ciencias (María Ángeles García de Sola) y Relaciones Laborales y Ciencias Políticas y Sociología (Jean Stephenson). La participación no fue obligatoria, aunque García acordó que la tarea de evaluación supondría un aumento de medio punto sobre la calificación total obtenida por los alumnos que quisieran colaborar y Stephenson, un 0,2% sobre la nota final. Esta segunda decisión pareció afectar a la disponibilidad de los informantes pues sólo cinco de sus alumnos accedieron a participar. En ambos casos, asistí a una de las clases y expliqué en qué consistía la tarea de evaluación a los alumnos. Los interesados apuntaron su dirección de correo electrónico en una lista para que pudiera enviarles el trabajo. Al final, 30 estudiantes de ciencias

completaron la tarea que, en su caso, contaba con los dos bloques técnicos y la encuesta final. Una vez establecido el primer contacto con los alumnos se les envió la tarea de evaluación completa con unas instrucciones en las que se especificaba el orden que debían seguir en la evaluación y las pocas indicaciones sobre qué tenían que hacer, así como la fecha límite, unas 3 semanas. No obstante, la fecha era orientativa y se aceptaron aportaciones que llegaran un poco después, siempre y cuando lo hicieran antes de los exámenes de final de cuatrimestre. Para aumentar el número de informantes de Ciencias Políticas, volví a contar con la profesora Jean Stephenson, esta vez en el cuatrimestre siguiente (que pertenecía ya a otro curso) y con las mismas condiciones. Conseguí otros cinco participantes con lo que, al final, el total de alumnos de Ciencias Sociales que participaron como destinatarios potenciales alcanzó los 10. En este caso, la tarea de evaluación contaba los dos bloques de divulgación política y la encuesta adaptada para los destinatarios.

Para captar a profesionales se pusieron anuncios en listas de distribución y foros especializados durante tres años. Las personas interesadas accedían a las instrucciones por correo electrónico y, si aceptaban, inmediatamente después recibían la tarea de evaluación. No se les puso fecha límite, para propiciar que más personas accedieran a trabajar en el proyecto y, aun así, fue difícil conseguir un buen número, por los compromisos profesionales de las personas interesadas, la envergadura de la tarea y, probablemente, la frialdad de los medios electrónicos, única vía de contacto entre el investigador y los colaboradores. De todos modos, al final se consiguieron 13 participaciones. Algunos terminaron la tarea muy rápidamente mientras que otros la iban dejando aparcada y sólo mi propia insistencia —amén de su propio sentido de la responsabilidad— provocó que no acabaran perdiéndose. Los traductores recibían la tarea completa (los cuatro bloques y la encuesta) en un solo envío, junto a las instrucciones en las que constaba el orden de trabajo. Las últimas contribuciones fueron recibidas hacia finales de 2007.

El grupo de docentes, el más familiarizado con la evaluación de traducciones (sobre todo, con la evaluación en serie), es el menos numeroso, a pesar de que ya a mediados de 2004 se empezaron a enviar mensajes electrónicos a todos los profesores de España que impartían traducción del inglés al español en alguna facultad. El argumento más frecuente para declinar la invitación fue la falta de tiempo, aunque al principio las fechas límites eran muy amplias (de varios meses) y al final, a decisión del docente. Solo se logró la colaboración de cinco profesores. Al final fue necesario recurrir a docentes de otros países. Se optó por México y, más

específicamente, la Universidad Autónoma de Baja California (Mexicali); allí se consiguió que siete profesores se interesaran por el proyecto, de los cuales cinco terminaron colaborando. La cantidad de informantes de este grupo no es muy alta pero, al menos, se consiguió un número redondo (10) y que hubiera exactamente la mitad de sujetos de cada país. Los docentes mexicanos recibieron la tarea por correo electrónico, de la misma manera que los profesionales: los cuatro bloques, la encuesta y unas instrucciones en las que se les guiaba en la manera de actuar. En general cumplieron los plazos, aunque se permitieron ligeros retrasos. Dos de los docentes españoles recibieron también la tarea por correo electrónico, pero sin fechas límite. Los otros tres prefirieron trabajar en papel, por adecuarse más a su manera habitual de evaluar: recibieron la tarea impresa y dividida por bloques en correo ordinario y, meses más tarde, la remitieron de vuelta.

La gestión de datos se realizó mediante una base de datos del programa MS Access. La versión final de esta base de datos aglutina 45 000 entradas en su tabla principal; cada entrada contiene información sobre varios parámetros detallados en el siguiente apartado, como causa y reacción del fenómeno, tipo de cambio o ubicación de la glosa, con lo que la cantidad total de datos es realmente enorme. Una vez compilados, los datos se volcaron en una matriz del programa SPSS 15.0. Los procedimientos estadísticos más utilizados han sido los análisis descriptivos, las frecuencias, las correlaciones bivariadas, el análisis de fiabilidad, las estimaciones curvilíneas y la creación de diagramas de caja. Para el comentario de las correlaciones se ha utilizado, en general, la aportación de Guilford (1950) que se resume a continuación:

- ❖ < 0,20: correlación leve, relación insignificante.
- ❖ 0,20-0,40: correlación baja, relación firme aunque pequeña.
- ❖ 0,40-0,70: correlación moderada, relación sustancial.
- ❖ 0,70-0,90: correlación alta, relación acusada.
- ❖ 0,90: correlación muy alta, relación muy dependiente.

Por otra parte, se ha partido del 95% de significancia estadística, común en las ciencias sociales. Finalmente, la mayoría de los gráficos que ilustran este trabajo se han realizado con el programa MS Excel 2007.

7. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Este trabajo contempla varios parámetros no predeterminados en los estadios iniciales de la investigación, sino que han ido emergiendo con la

observación minuciosa de los textos evaluados por los informantes. Se partía de unas nociones sobre la manera en que los sujetos marcarían las traducciones, pero era evidente también que la variación entre ellos iba a ser considerable. La elección de los parámetros se basó en lo esencial: dónde, cómo y por qué se ha señalado algo, según las razones aportadas por los propios evaluadores. Sobre esa certidumbre se construyeron las variables de estudio. Para una mayor claridad en la exposición y discusión, los parámetros aparecen en **negrita** y las diferentes categorías de dichos parámetros, en VERSALITA.



La mayoría de parámetros depende de alguna de las dos variables principales que vertebran este estudio: actuaciones y fenómenos. Se define actuación* como «toda modificación del texto o del archivo introducida por el evaluador» y fenómeno* como «lo advertido en el texto que motiva o puede motivar una actuación». Así, toda actuación presupone un fenómeno, aunque puede haber fenómenos que no originen respuesta en uno u otro evaluador. Aparte de estos, hay tres parámetros más, que podrían denominarse «transversales»* pues se entrecruzan con los demás: la segmentación del texto y el orden que no se estudian de manera aislada sino contrastándolos con el resto de parámetros, y el juicio global, que sí se analiza per se, pero interesa sobre todo su correlación (o ausencia de ella) con otros parámetros.

7.1. ACTUACIONES

7.1.1. CANTIDAD

El primer parámetro analítico es el **recuento de actuaciones** que ha introducido en una traducción o sección de la misma cada evaluador o grupo de evaluadores o el número de actuaciones que cada sección o traducción ha recibido por parte de un sujeto o grupo de sujetos. Las actuaciones pueden ser simples o complejas. Una actuación compleja está constituida por un cambio y una glosa:

- ❖ Cambios*. Modificación del cuerpo del texto en sí.
- ❖ Glosas*. Lo que se ha adjuntado al cuerpo del texto, que depende de determinados segmentos del texto, pero no forma parte (ni deja de formar parte, ni pasa a formar parte) del cuerpo del texto.

En principio, los dos aspectos pueden presentarse en la misma actuación o no hacerlo, es decir, pueden realizarse cambios en el texto sin acompañarlos de glosas. También se pueden introducir glosas en la traducción sin cambiar nada en el cuerpo del texto (aunque hagan referencia claramente a algún fenómeno del mismo): no obstante, una actuación simple se considera siempre un cambio porque las glosas dependen del texto, al que siempre están unidas, y ese vínculo de unión con el texto —que puede tomar la forma de un guión, una traza o un símbolo— se ha codificado como anclaje y es una de las categorías incluidas en el parámetro tipos de cambio (véase §III.7.1.2). Esto es así porque, aunque no se modifica la redacción del texto, se introduce un cambio digital que incide en su uso posterior. Por último, un cambio puede ir acompañado de una glosa que explique, justifique o dé algún tipo de información adicional sobre el cambio realizado o sobre el fenómeno que lo provoca.

Todas las actuaciones consideradas en el estudio son *definitivas*, esto es, existen en el momento de estudiar la evaluación; los evaluadores pueden haber introducido actuaciones que luego eliminaron y de las que no se tiene constancia. Este estudio se ciñe al producto evaluado y parte de este para interpretar cómo ha actuado el evaluador y qué ha querido decir con sus actuaciones. Estudios posteriores contarán con las actuaciones totales, y no solo las definitivas.

7.1.2. CAMBIOS

La descripción del comportamiento y de los resultados de los evaluadores se ha centrado en una serie de parámetros, ya computables, ya reductibles a categorías discretas que el investigador ha convertido después en valores. Las categorías, dentro de cada parámetro, emergen de la observación de la muestra y agotan los fenómenos. Todas las actuaciones incluyen cambios y, en consecuencia, el número total o parcial de cambios se corresponde con el número total o parcial de actuaciones.

Tipo	Descripción	Orientación
INCLUSIÓN*	El evaluador introduce palabras u oraciones que pretenden mejorar la traducción y que pasarían a formar parte de la misma. Las inclusiones son cambios directos de mejora, útiles para conseguir que el texto alcance la calidad deseada por el evaluador.	Producto
SUPRESIÓN*	El evaluador elimina palabras u oraciones. Este recurso, simétrico al anterior, suele orientarse a mejorar el texto.	
SUSTITUCIÓN*	El evaluador elimina palabras u oraciones e introduce otras en su lugar, habitualmente también con objeto de mejorar el texto.	
ANCLAJE*	Las glosas dependen de un lugar exacto del texto (aunque puedan afectar a secciones más amplias, véase dominio), siempre cuelgan o se anclan a lugares entre palabras, tras el punto y final o al margen de un determinado segmento. Los distintos procedimientos informáticos para insertar glosas contemplan varias formas de anclaje: las glosas del control de cambios insertan una suerte de "l" en el texto (cuando no afecta a una palabra determinada), mientras que las notas al pie o al final se anclan con un número (u otro tipo de carácter) en superíndice.	Retroalimentación
REALCE*	El evaluador se limita a señalar segmentos, sin aportar información alguna sobre la causa de su llamada de atención, aunque en la mayoría de los casos se puede suponer que es para señalar que es susceptible de mejora. Este tipo de cambio puede destinarse a un traductor o corrector del que se suponen conocimientos, o bien constituir una herramienta pedagógica donde el traductor debe averiguar por su cuenta las razones que sustentan el cambio. Puede acompañar a una glosa; si esta se cuelga al texto sin resaltar segmento alguno del texto, se considera un anclaje, no un realce.	
CLASIFICACIÓN*	El evaluador marca segmentos de una manera sistemática, ayudándose de un código de colores, formatos u otros, que adscriben el fragmento a un determinado grupo. La clasificación implica un cierto metaanálisis del evaluador, por lo que toma más tiempo que el realce. Su orientación pedagógica es más clara, pues pretende facilitar la comprensión del traductor.	

Cuadro 13. Resumen de tipos de cambio

Los **tipos de cambios** pueden agruparse en torno a dos bloques: los orientados a la retroalimentación* de los traductores (u otros), y los orientados al producto*. Los primeros cambios sirven para proporcionar una respuesta al autor de la traducción, e incluye las categorías de anclaje (que acompañan a las glosas, que proporcionan información al autor de la traducción o al investigador), realce (que pretenden llamar la atención del autor de la traducción) y clasificación (que indica al traductor qué tipo de error ha cometido). Los otros tres tipos de cambios están orientados al producto por cuanto mejoran directamente el texto en el que se realizan (incluyen, suprimen o sustituyen ideas que faltan, sobran o han sido mal expresadas por el traductor). En adelante, por tanto, se considerarán estos dos grupos de cambios.

7.1.3. GLOSAS

Los cambios pueden acompañarse de **glosas**, más o menos relacionadas con el fenómeno que se advierte en el segmento textual sobre el que se actúa. El evaluador introduce una información que no siempre tiene como objeto directo mejorar la traducción. Quienes introducen glosas pueden ofrecer información que explica o subsana el fenómeno, o un comentario evaluativo personal. En este último caso, por ejemplo, el evaluador podría ser más consciente de que el lector del resultado de su trabajo es un profesor o un investigador, pues su glosa solo sirve para señalar que conoce de sobra el fenómeno que comenta. Las glosas se distinguen entre sí por su **ubicación**, su **aportación**, la **fuerza** de la que se nutren y el grado de **aplomo** que expresan. Los siguientes subapartados detallan estas diferencias.

UBICACIÓN

Las glosas pueden hacerse AL MARGEN* o, incluso, EN EL TEXTO* mismo. Hay glosas AL PRINCIPIO* y AL FINAL* de las traducciones, esto es, antes del inicio del cuerpo del texto y después de su final. Estas glosas se distinguen de las ubicadas al margen en que tienden a no centrarse en un fragmento textual concreto. Por último, hay glosas APARTE*, es decir, en una hoja o documento diferente del que incluye el cuerpo de la traducción.

La estrategia de recogida de datos impide determinar qué actuaciones (cambios y glosas) se hicieron antes en el tiempo y cuáles después. De lo que se dispone es del resultado de la evaluación, a partir del cual sólo queda conjeturar qué pudo ocurrir en el proceso. En lo que respecta a la **ubicación*** de la glosa, en principio se sopesó la posibilidad de que

dos categorías (al principio y al final) se correspondieran con las glosas introducidas antes y después de corregir o revisar el texto, respectivamente. No obstante, no se puede afirmar tal cosa: aunque es probable que fuera así en muchos casos, otros son notoriamente contrarios, como la tendencia del profesorado a ubicar su valoración definitiva en una glosa inicial. Por otra parte, es posible que las glosas realizadas al principio y al final, y el resto de valores, correlacione con algún tipo de texto, o sean de una naturaleza distinta a las demás, lo cual podría sugerir (si no demostrar) algo sobre dichas fases de la evaluación.

Al margen	•En torno al cuerpo textual
En el texto	•Dentro del cuerpo textual
Al principio	•Antes o justo al comienzo del cuerpo textual
Al final	•Después o justo al terminar el cuerpo textual
Aparte	•En hoja aparte, correo electrónico o al final del archivo

Cuadro 14. Resumen de ubicación de la glosa

En resumen, la glosa al principio es todo comentario que antecede al cuerpo del texto e incluye las glosas ancladas en las primeras palabras del texto. Ejemplo: «Una constitución en apuros» (título de varias traducciones); si la glosa está anclada a «Una» o a «Una constitución» o a «Una constitución en apuros» se considera glosa al principio; pero si está anclada a «en apuros» o a «constitución», entonces se trata de una glosa en el texto o al margen. Las glosas al principio incluyen también las que constan en el encabezado de página en las evaluaciones realizadas sobre la pantalla. Las glosas al final siguen la misma lógica que las anteriores; esta vez se consideran también glosas al final las que aparecen en el pie de página, o como notas al final del documento.

APORTACIÓN

Las glosas pueden aportar diferentes informaciones o expresiones del evaluador. Tras la observación general del comportamiento de los sujetos, la **aportación*** de las glosas se puede clasificar en siete tipos:

CORRECCIÓN*, SOLUCIÓN*, ALTERNATIVA*, VALORACIÓN*, VOCATIVA*, PROCEDIMENTAL* y NULA*. Corrección es el valor principal de esta variable. En él se incluyen todas las glosas en las que el sujeto indica o parece indicar que algo en el texto no está bien o que debería efectuarse una modificación concreta. Ejemplo: «Otro verbo». No obstante, y a diferencia del siguiente valor (solución) el evaluador no introduce su propia versión. Una glosa de solución incluye una versión final propuesta por el evaluador, vaya o no vaya acompañada de otro tipo de información. Ejemplo: «Referencia errónea: Lancs significa Lancashire.». Las glosas de alternativa incluyen al menos dos fórmulas que pueden sustituir el segmento señalado, o indican expresamente que la propuesta (que, en este caso, puede ser única) no es más que otra opción, ni mejor ni peor que la que ofrece el traductor. Suelen tener la forma de dos sintagmas separados por una barra (/), coma (,) o una conjunción «o». Ejemplo: «En el sector, en la industria».

Aparecen muchos casos en los que el sujeto no corrige (no dice qué tipo de error se ha cometido, ni da una alternativa) sino que simplemente dice que el fragmento, segmento, párrafo o texto está bien o mal. A todos estos casos se les denomina valoraciones, incluso si, además de la valoración, se ofrece algún otro tipo de información (por ejemplo, cuáles han sido los errores más frecuentes en ese fragmento, segmento, etc.). Comprende los casos en los que el sujeto se ha tomado la molestia de resumir los aspectos más destacados del texto, incluso si no ha insertado el juicio global, siempre que aparezca el juicio en fragmentos semejantes de otros textos en la evaluación del mismo sujeto. Por ejemplo, el sujeto 7 suele introducir un comentario evaluativo con varios aspectos (positivos y negativos) de la traducción, seguidos del juicio global en mayúsculas; en la siguiente glosa del texto 11, no obstante, se le olvida añadir la calificación: «Aunque la impresión general que me produce el texto no es muy mala, no obstante hay algunos pequeños cambios de sentido y sobre todo una imperdonable falta de ortografía (hola [sic] de calor) que restan bastante». Incluye, asimismo, glosas que proporcionan expresiones numéricas relativas a la valoración global (por ejemplo: «12/20») y las que señalan la puntuación deducida o sumada (por ejemplo: «+1/2»).

Los siguientes dos valores tienen en común que apelan, de alguna manera, al investigador. Una glosa vocativa consiste en una apelación al investigador, con la que el evaluador busca, básicamente, la complicidad de aquel. Suelen incluir signos de exclamación, ironías e, incluso, emoticonos. Ejemplo: «Último!!», (aludiendo al hecho de que se trata de la última traducción que debía evaluar el sujeto en cuestión). Por otra parte,

una glosa procedimental sirve al evaluador para expresar información sobre el modo o las circunstancias en que está realizando la evaluación. Ejemplo: «Ya no leo más».

Finalmente, hay casos en los que el evaluador inserta una glosa pero la deja vacía. Estos casos, en los que es imposible discernir qué quería hacer el sujeto con la glosa, se han agrupado bajo la categoría de nulas.

Corrección	• Corrección implícita, no explicita la solución
Solución	• Corrección explícita, añadida o no algo más
Alternativa	• Dos soluciones o cita explícitamente que es una opción igualmente válida
Valoración	• Sobre la calidad. Explícita, aunque añadida algo más
Vocativa	• Comentarios que apelan a la complicitad del investigador (o lector de la evaluación)
Procedimental	• Sobre el modo de evaluar
Nula	• La glosa está en blanco

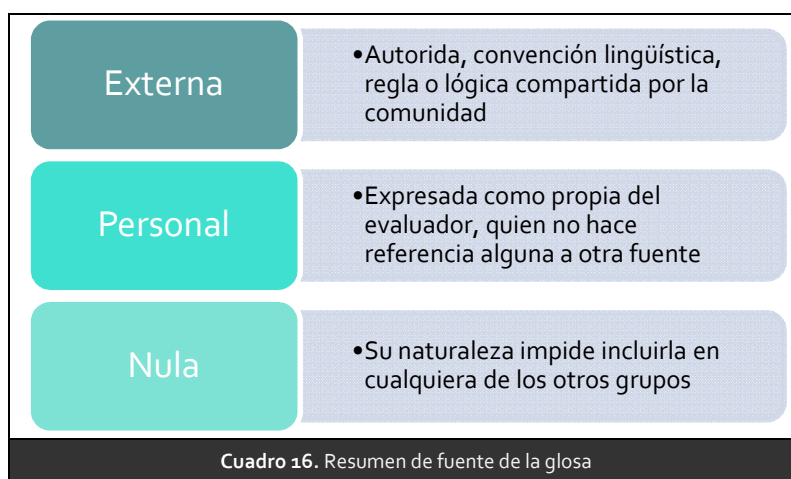
Cuadro 15. Resumen de la aportación de la glosa

FUENTE

El análisis de las glosas permite clasificarlas también según su **fuentes***, esto es, el sustento de la responsabilidad o el origen de su información, según se expresa en la misma, lo que no ocurre siempre. En principio, podría pensarse que, a mayor relevancia de dicha fuente, mayor peso de la glosa y, acaso, también menos dependiente de la valoración subjetiva del evaluador. Las glosas EXTERNAS* incluyen casos de diversa índole: cuando el evaluador cita a una persona o institución, esto es, cuando se apoya en una información externa de carácter normativo, cuando se refiere a una convención lingüística que se considera de dominio público u obligado conocimiento. Las glosas de este tipo suelen incluir términos como ‘grados’, ‘meses’, ‘gentilicios’, ‘títulos’, ‘cursiva’ (por referirse a reglas); ‘suele’, ‘común’, ‘habitual’, ‘usado’, ‘van’ (por aludir al uso); ‘rige’, ‘van’, ‘se escribe’, ‘se pone’ (dependientes de la convención lingüística); ‘tiene sentido’, ‘natural’ (apoyándose en el significado generalmente atribuido); ‘según’, ‘ver’, ‘véase’ (al referirse a autoridades), etcétera. Algunos ejemplos de este tipo serían: «Atención a los tiempos verbales», «gerundio incorrecto para expresar causalidad» o «En

España se suele hablar de debate pero aquí puede quererse hacer hincapié en el carácter antidemocrático».

La glosa PERSONAL* expresa una información como propia del evaluador, quien no hace referencia alguna a otra fuente. Ejemplo: «El original no dice que lo sean de todos». Finalmente, es importante recalcar que cuando no se incluye ningún elemento externo se entiende que la glosa es personal, por cuanto durante la prueba el sujeto realiza una evaluación individual. Cuando la naturaleza de la glosa impide incluirla de manera fehaciente en cualquiera de los otros grupos, se considera que su fuente es NULA*. Tiende a coincidir con las glosas de aportación nula (véase p. 258) y las glosas de aplomo nulo (p. 260). Ejemplo: las glosas vacías.



APLOMO

Otra de las variables de las glosas es el **aplomo***, que responde a los niveles de seguridad, duda o certidumbre que expresan las distintas formulaciones utilizadas por el evaluador. Una glosa de la que se está seguro podría incidir en el juicio global del evaluador más que una que exprese algún tipo de duda o incertidumbre. Una glosa es SEGURA* por defecto, a menos que el evaluador, con sus palabras, exprese que no está muy seguro de su actuación. Es decir, en principio todas las glosas son seguras, ya que se interpreta que el evaluador, si no estuviera seguro de llevar a cabo una actuación, no la haría. Ejemplo de glosa segura: «El original dice lo contrario». Una glosa INCIERTA*, en cambio, introduce o contiene elementos de vacilación de diversos tipos:

- ❖ Palabras y expresiones: ‘quizá(s)’, ‘acaso’, ‘tal vez’, ‘creo que’, ‘no sabemos’, ‘sería mejor’, ‘parece que’, ‘más bien’, ‘mejor’, ‘puede que’, ‘preferible’, ‘aconsejable’, ‘un poco’, ‘según’, ‘matiz’, ‘sugiero’, ‘depende’, ‘a mi entender’, ‘si no me equivoco’, ‘casi’, ‘sí’, ‘por qué no’, ‘que yo sepa’, ‘aunque no estoy muy seguro’, ‘¿no?’, etcétera.
- ❖ Signos ortográficos: la barra (/) y las interrogaciones (¿?). En el caso de estas últimas (usadas por sí mismas o acompañadas de texto) se ha creído conveniente incluirlas en el grupo de glosas inciertas aunque en algunos casos pueden expresar ironía por parte del evaluador.

También se incluyen las oraciones unidas con un ‘pero’ o ‘aunque’, ya que indican que el evaluador critica un fragmento pero, por otro lado, indica un posible punto positivo. Cuando el evaluador ha introducido un paréntesis alrededor de un fragmento, la actuación (o glosa) se ha considerado segura ya que los paréntesis no son más que una marca para señalar que el fragmento enmarcado entre ellos es suprimible. De las expresiones de duda, incertidumbre e inseguridad se excluyen las glosas que sirven para introducir alternativas, pues el evaluador tiene clara su actuación.

Las glosas NULAS*, que suelen coincidir con las de aportación nula y fuente nula, se dan, por ejemplo, en los pocos casos en los que hay una confrontación entre seguridad e inseguridad, una vacilación en la que se muestra seguridad o viceversa. Ejemplo: «Que propone» (no queda claro si está incompleto, si sustituye o describe el segmento sobre el que se vierte) u otras glosas que quedan en blanco.

Incierta	<ul style="list-style-type: none"> • La glosa expresa la duda, incertidumbre, inseguridad o ironía del evaluador
Segura	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los demás casos
Nula	<ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza de la glosa impide incluirla en cualquiera de los otros grupos

Cuadro 17. Resumen del aplomo de la glosa

7.2. FENÓMENOS

7.2.1. DOMINIO

Una actuación recae sobre un segmento textual cuyo fenómeno puede rebasar el segmento y afectar a una porción mayor del texto. Esta variable (el **dominio***), inexistente en Conde (2005c), se desarrolló al constatar que algunos fenómenos hacen referencia o afectan a más de un segmento. Así, se crearon las siguientes categorías:

Oración	•Oración o un segmento <i>dentro de</i> una oración.
Pasaje	•Dos o más oraciones, normalmente seguidas.
Texto	•Toda la traducción.
Bloque	•Las 12 traducciones del bloque.
Tarea	•Toda la tarea.

Cuadro 18. Resumen de dominio del fenómeno

Los fenómenos raramente afectan a oraciones completas, de punto a punto, sino a sintagmas o segmentos inferiores. La gran mayoría de las actuaciones afectan a segmentos en el seno de una sola ORACIÓN*. La distinción es útil para averiguar qué tipo de fenómenos afectan a más de una oración, o en qué lugares del texto. Esta variable también puede indicar el tipo de evaluación que se realiza (cuanto mayores los segmentos textuales, tanto mayor la propensión hacia evaluaciones holísticas) y, en consecuencia, para describir y agrupar a los sujetos.

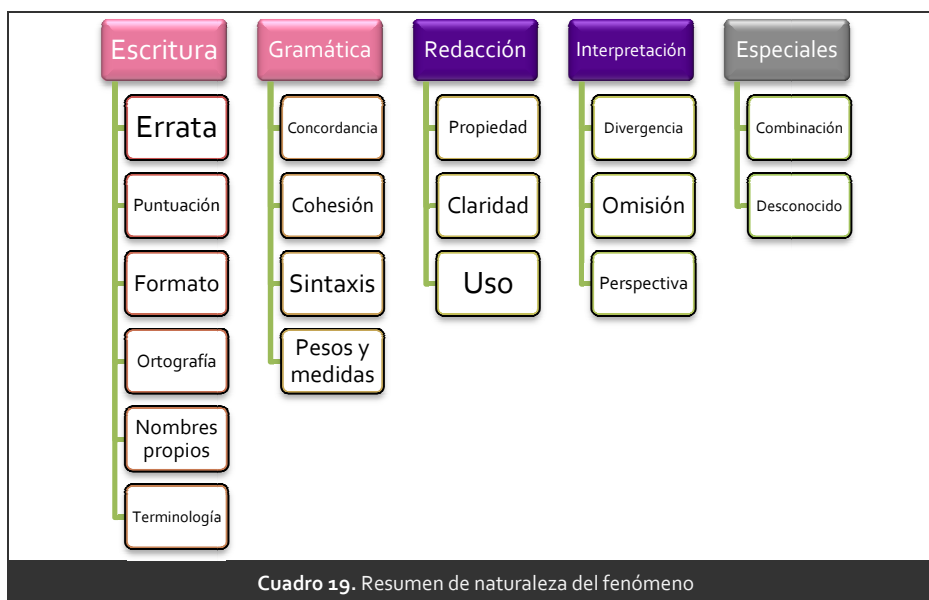
Los fenómenos de PASAJE* suelen incluir palabras como ‘siguiente’, ‘segmento’, ‘posterior’, ‘anterior’, ‘va con’, ‘incluye’, etc. También cubre los casos donde quienes tradujeron los originales han trabajado sobre una porción de texto que, aparentemente, no está incluida en el original (normalmente tres oraciones seguidas, en los bloques DP1 y DP3).

Los fenómenos de TEXTO* afectan a toda la traducción, y son por ejemplo los que requieren una actuación para introducir el juicio global de dicho texto. Los fenómenos cuyo dominio es el BLOQUE* comprenden

los que afectan a todas las traducciones evaluadas por un sujeto en un bloque dado. Por ejemplo, cuando un sujeto, cansado de evaluar, introduce una glosa en la octava traducción de un bloque en la que emite un juicio global sobre todas las traducciones que ha evaluado en dicho bloque. Por otro lado, cuando los sujetos emiten glosas que afectan a todas las traducciones evaluadas de varios bloques, están actuando en el dominio de la TAREA. Nótese que, para tres de los cuatro grupos de evaluadores, toda la tarea contiene cuatro bloques, pero que para los destinatarios la tarea completa contiene solo dos bloques (DP1 y DP3 o CT2 y CT4).

7.2.2. NATURALEZA

La **naturaleza*** del fenómeno es la variable más importante y también la más cuestionable, pues implica una interpretación del investigador, quien analiza el comportamiento de los evaluadores y trata de diferenciar entre tipos de fenómeno. Los valores han nacido del análisis cualitativo (y no se basan en escuela o corriente alguna sino en la naturaleza observable del fenómeno) y con ellos se ha tratado de agrupar los fenómenos de la manera más minuciosa y segura posible. Hay fragmentos en los que se da más de un fenómeno y en otros es difícil de tipificar. No obstante, la frecuencia de algunos fenómenos resulta obvia y sencilla de delimitar, como es el caso de la ortografía. Estas son las categorías:



- ❖ **Escritura***. Este apartado comprende las erratas, la ortografía, los nombres propios, la terminología, la puntuación y el formato:

ERRATA*. Fenómenos de mecanografiado. Normalmente, falta o sobra una letra, o hay una extraña que no puede sustituir fonológicamente a la original y que en el teclado se encuentra en las inmediaciones de la correcta; por ejemplo, «decidió», donde falta una *i* entre la *c* y la *d*. Incluye también los casos en los que se han producido errores con las herramientas de *copiar y pegar* texto.

PUNTUACIÓN*. Fenómenos relativos a puntos, comas y demás, y también a comillas, rayas, paréntesis, etc., como en «visitantes-varones», donde eliminarían el guión.

FORMATO*. Fenómenos de formato (negritas, subrayados, cursivas, saltos de línea, espacios en blanco, viñetas y enumeraciones, etcétera).

ORTOGRAFÍA. Fenómenos de ortografía, como en «hola de calor» (sobra la *h*).

NOMBRES PROPIOS*. Fenómenos de grafía o sintaxis de nombre propio. Nótese que se adopta siempre la perspectiva del evaluador. Por ejemplo, si señala «Iraq» para sustituirla por «Irak», la actuación se computa como una corrección de nombre propio, independientemente de que la RAE señale la forma «Iraq» como la correcta. El evaluador puede estar siguiendo otro uso, como el del *Libro de estilo* de *El País*. La diferencia fundamental con los restantes fenómenos ortográficos es que de éstos se asume el conocimiento en un ciudadano de cultura general media, mientras que el conocimiento de los nombres propios no siempre se da por supuesto, porque es mucho más variable. De ello es prueba que apenas hay mapas sin fenómenos en las denominaciones («Nice»; «India» y «La India»).

TERMINOLOGÍA*. Fenómenos que indican la falta de conocimiento sobre un tema que incluye términos especializados o exclusivos (ejemplo: «Al», por ‘aluminio’).

- ❖ **Gramática***. Comprende fenómenos de concordancia, de cohesión, de sintaxis y de pesos y medidas:

CONCORDANCIA*. Fenómenos de falta de coherencia gramatical entre los elementos. Esta falta de coherencia puede ser de varios tipos: de número (*la huella dactilares*), de género (*unas 3,6 millones*) o de tiempo verbal (*tomó*, por tomaba).

COHESIÓN*. Tiene que ver con la sistematicidad de las soluciones a lo largo de la traducción. Ejemplo: cuando el evaluador señala que el traductor ha escrito unas veces «Irak» y otras «Iraq» en el mismo texto.

SINTAXIS*. Fenómenos sintácticos. Ejemplo: «Se le acusa de conducir por encima del límite de velocidad establecido, provocando la muerte a un motorista el pasado mes de agosto» (incorrecto uso del gerundio). Incluye también irregularidades relativas a preposiciones, artículos, adverbios y pronombres. Ejemplo: «El mundo en esta semana», donde se elimina la preposición.

PESOS Y MEDIDAS*. Fenómenos de pesos y medidas. Ejemplo: «grados centígrados», que los evaluadores prefieren sustituir por el símbolo correspondiente. Abarca también los casos en los que se opta por

escribir los números en cifras o letras. La conversión de magnitudes habituales se supone parte de la cultura general, aunque la preeminencia del sistema métrico hace que pronto caiga en el olvido. De los traductores, sin embargo, se espera siempre que sean duchos en la materia, especialmente en lo relativo a las costumbres de conversión, que varían de un grupo comunicativo a otro. Por ejemplo, en la bolsa española es habitual no convertir los dólares a euros, como lo es usar el punto como decimal. Se trata de un índice difícil de reducir cuantitativamente pero muy informativo sobre la pericia del traductor. Se incluye en esta sección pues se espera que los evaluadores hayan sistematizado e interiorizado, esto es, gramaticalizado, sus conocimientos y comportamiento al respecto.

- ❖ Redacción*. Cubre los fenómenos relativos a la propiedad, la claridad y el uso:

PROPIEDAD*. Incluye fenómenos relacionados con el gusto personal del evaluador, con palabras de un registro distinto de la tónica general del texto o de un tono diferente del que emplearía el evaluador. Es una categoría relativamente subjetiva aunque a veces las distintas opciones cuentan con argumentos en su favor, como la utilización del estilo impersonal en los textos técnicos. Otro ejemplo: «Americans» traducido como ‘americanos’, que algunos evaluadores cambian por ‘estadounidenses’. Nótese que la propuesta de sustitución debe estar relacionada de manera semántica o referencial también con el original.

CLARIDAD*. Fenómenos sobre la incomprensibilidad del texto o la confusión que pueden provocar determinadas partículas, como los demostrativos. Se incluyen también los casos en los que el evaluador opta por explicitar un dato que, a su juicio, la versión del traductor no aclara. Por ejemplo, sustituir «aquellos» por «los visitantes» para aclarar una referencia.

USO*. Se refiere a los casos sobre uso arraigado, es decir, sobre fenómenos de calcos, colocaciones, términos inventados y preferencias retóricas de la lengua. Por ejemplo, «la huella dactilar» sustituido por «las huellas dactilares» por considerar que el plural es la opción sancionada por el uso.

- ❖ Interpretación*. Este grupo contiene fenómenos relativos a diferencias en la comprensión del original o el modo en que el evaluador traduciría un segmento textual:

DIVERGENCIA*. Fenómenos sobre la coincidencia (o falta de ella) entre la interpretación del original por parte de evaluador y traductor. En general, los evaluadores lo consideran un error muy grave. Ejemplo: «igual de pesimista que cuando llegó», frente a «más pesimista que cuando llegó».

OMISIÓN*. Fenómenos sobre falta de información respecto del texto original. Ejemplo: añadir «de medios de comunicación» tras el punto en el que el traductor sólo indica «ejecutivos».

PERSPECTIVA*. Fenómenos sobre decisiones típicamente traductológicas (como la necesidad de explicar o no un término cultural, la

utilización del «tú» o del «usted», la preferencia por un neologismo o un término en otro idioma, etcétera) que difiere de la adoptada por el traductor. Ejemplo: cuando un evaluador sugiere que al programa «US-VISIT» se añada la traducción española entre paréntesis «(Visita a EE UU)».

- ❖ Especiales*. Para garantizar la solvencia del análisis, se han estipulado dos categorías a modo de salvaguarda:

COMBINACIÓN*. Fenómenos que el evaluador considera en la misma actuación. Suele consistir en una glosa que le sirve al evaluador para resumir las bondades y defectos de un segmento (o texto) determinado y, en ocasiones, va acompañado del juicio global del texto o de un juicio de calidad sobre un segmento inferior al texto completo. Ejemplo: «Mi nota para esta traducción es Mal (M). Hay fragmentos de texto sin traducir, fallos en la puntuación, errores ortográficos, errores de sentido y calcos sintácticos».

DESCONOCIDO*. En ocasiones no resulta claro a qué tipo de fenómeno aluden los evaluadores, por ejemplo, porque su actuación se ha limitado a marcar o clasificar en un grupo amplio de fenómenos. Esta categoría comprende el remanente de fenómenos que no corresponden de manera rotunda a las categorías anteriores. Por ejemplo, en la oración marcada «El Presidente de la Comisión, Romano Prodi, apuntó que la forma de financiación propuesta generaría menos dinero» no está claro si se trata de un error de registro, concordancia, formato, divergencia en la interpretación u otros.

Los fenómenos de escritura y de gramática se distinguen de los de redacción e interpretación en que hay una forma correcta estipulada por un organismo regulador (RAE). En ese sentido, son errores binarios en la tipología de Pym (1991b), pues hay una forma correcta de uso obligado. Los restantes son cuestión de grado y se presume que una parte de los hablantes —no necesariamente los destinatarios— puede pasar por alto el fenómeno, es decir, no reparar en él. En principio, cabe esperar que las actuaciones sobre los primeros fenómenos sean más coincidentes, pues están normalizados. Por otra parte, no es posible adscribir los fenómenos incluidos en el grupo de naturalezas especiales a ninguno de los dos bloques (normalizados* u opinables*).

7.2.3. REACCIÓN

El uso de cambios como las clasificaciones y, especialmente, de glosas, permite conocer la **reacción*** del evaluador ante los fenómenos que halla. En el caso de las clasificaciones, los códigos de colores a menudo sirven para distinguir errores de distinto nivel (por ejemplo, a veces se utiliza el subrayado en amarillo para los errores leves y el rojo, para los

graves). Las glosas, por su carácter abierto, pueden contener diversos términos y expresiones que sirven para distinguir entre varios niveles de gravedad. Parece existir, por tanto, una suerte de gradación en las reacciones de los evaluadores, que dependen de la importancia que asignan a los fenómenos aludidos y que abarcan desde posiciones muy negativas a otras más bien positivas. La observación minuciosa de los datos ha aconsejado dividir las en cuatro categorías, a saber:

Negativa	<ul style="list-style-type: none"> • Corregir, criticar o marcar un segmento determinado
Muy negativa	<ul style="list-style-type: none"> • Incidir en la mala calidad de un segmento
Positiva	<ul style="list-style-type: none"> • Indicar que se ha traducido bien un determinado segmento
Neutra	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse en un tono distinto a la crítica o la alabanza

Cuadro 20. Resumen de reacciones al fenómeno

En las reacciones **NEGATIVAS***, la actuación del evaluador se orienta a denunciar una mala decisión del traductor. Esta categoría se asigna por defecto, pues el análisis muestra que, en general, los evaluadores actúan para señalar errores. No obstante, a veces se utilizan ciertos elementos que permiten agrupar los fenómenos bajo las demás categorías. Las admiraciones (!), los insultos, las ironías sobre el traductor o algunos intensificadores, como «muy», conllevan la clasificación de las reacciones como **MUY NEGATIVAS***. Otros términos que aparecen en las glosas codificadas como muy negativas son las siguientes: ‘pésimo’, ‘fatal’, ‘muy mal’, ‘??’, ‘no nativo’, ‘¿¿’, ‘WTF’, ‘deja mucho que desear’, ‘bastante’, ‘eh?’, ‘ein?’, ‘totalmente’, ‘realmente’, ‘va a ser que no’, ‘completamente’, ‘imposible’, ‘peor’, ‘ridículo’, ‘gordo’, ‘grave’ o ‘serio’. Se incluirían también los casos de clasificaciones en los que se distingue entre errores graves y menos graves. Evidentemente, aquí vendrían los primeros. De todos modos, cuando la clasificación no distingue errores por su importancia sino según naturaleza, no se aplica este filtro de reacciones *muy negativas*.

En las reacciones **POSITIVAS***, el sujeto señala que lo marcado es una buena traducción o que el traductor ha tomado una buena decisión. Normalmente, las glosas positivas incluyen términos como ‘excelente’,

‘perfecta’, ‘muy buena’, ‘buena’, ‘muy bien’, ‘bien’, ‘bueno’, ‘ok’, ‘aceptable’, ‘satisfactoria’, ‘gusta’, ‘adecuado’ o ‘apropiado’. También se han tenido en cuenta los casos de clasificaciones en los que se destacan las soluciones buenas (por ejemplo, en verde).

Por último, en las reacciones NEUTRAS* la glosa o, en su caso, la información que indica la clasificación, no critica ni alaba el fragmento señalado, sino que hace referencia a cualquier otro aspecto de la evaluación (se corresponde, habitualmente, con comentarios metaevaluativos o procedimentales). También incluye los casos en los que la glosa introduce elementos de vacilación o contradictorios («está bien, pero ha fallado en...»). Ejemplos de reacciones neutras serían «*to be checked*» o «explicar en clase».

7.2.4. PERCEPTIBILIDAD

Algunas actuaciones pueden ser de carácter positivo (como indica la existencia de reacciones positivas), esto es, que figuran para señalar la bondad o idoneidad de una formulación. Por ello, parece más conveniente concebir las coincidencias en las actuaciones (la **perceptibilidad***) como índices de notoriedad de un fenómeno, que no es necesariamente un error. Obviamente, los evaluadores coinciden parcialmente en sus actuaciones. El número de evaluadores que concuerdan es variable y hay fenómenos señalados por un número inferior de evaluadores que otros de menor calado e, incluso, errores graves que pasan desapercibidos. Un somero repaso de la fenomenología indica que se dan coincidencias, aunque pueden diferir en la longitud del segmento marcado (por ejemplo, señalando un sintagma completo donde otro sólo señala su núcleo), en la naturaleza de la actuación (un evaluador sustituye una expresión mientras otro añade una glosa) y en el diagnóstico y la solución propuesta. Así, la coincidencia remite difusamente a un segmento del texto, esto es, a la identificación de un fenómeno. Así concebidos, los fenómenos son más o menos salientes según el número de evaluadores que coinciden en destacarlos. Los fenómenos señalados por todos los evaluadores de la muestra (en este caso, los 88 informantes) se denominan aquí fenómenos *absolutos*.

Aunque bastantes actuaciones parecen subjetivas, en ocasiones podemos afirmar con exactitud qué motiva la actuación del evaluador, sobre todo, en los casos en que incluye, suprime o sustituye algo en el texto (por ejemplo, la adición de una hache para subsanar una falta de ortografía), y también cuando utiliza una glosa en la que explicita la

naturaleza de su intervención. Una vez establecido el cómputo general, la especial configuración de fenómenos salientes en una evaluación concreta se puede entender como indicativa de determinados rasgos del evaluador. Por ejemplo, un evaluador puede tender a coincidir en todos los fenómenos salientes, salvo en los ortográficos.

Cabe la posibilidad de que un fenómeno más perceptible incida más en la clasificación cualitativa que uno de similar calado detectado por menos evaluadores. También conviene comprobar si una traducción que aglutina un mayor número de fenómenos salientes resulta peor clasificada cualitativamente.

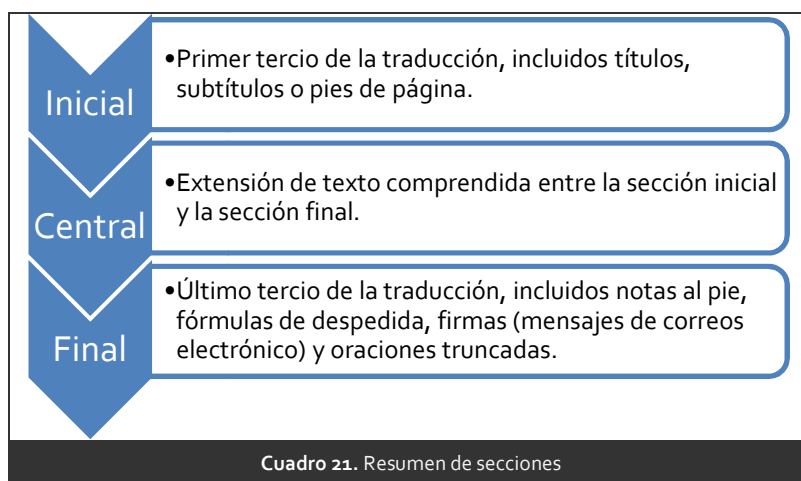
Finalmente, el contraste de este parámetro con otros (como la causa del fenómeno o el juicio global) puede resultar muy informativo: las causas podrían dar cuenta sobre los elementos que atraen más la atención de los evaluadores o sobre los fenómenos que los sujetos consideran menos permisibles.

7.3. ANÁLISIS TRANSVERSALES

7.3.1. SEGMENTACIÓN

Desde un principio se previó que la ubicación de ciertas **secciones*** textuales influyera en su evaluación, eso es, que los evaluadores podrían prestar más atención a algunas secciones u oraciones de los textos por su lugar en el texto. Ciertas secciones son más llamativas que otras (por ejemplo los títulos), como demostraría una diferencia notoria en la cantidad relativa de actuaciones, o que éstas influyan más en el juicio global. Un ejemplo sería el de un evaluador que hallara un error grave en el último párrafo de un texto y, con él fresco en la memoria, clasificara la traducción como de una calidad inferior a la que podría haber correspondido al conjunto del texto. Otro ejemplo sería el de un evaluador que encontrara varios errores graves en la primera línea de una traducción y, condicionado desde el comienzo, se cebara con el resto de la traducción y la evaluase de manera más exigente. Por último, podría haber evaluadores que no trabajaran todo el texto, sino que eligieran ciertos párrafos (y entonces sería interesante conocer cuáles) y otros que utilizaran las primeras líneas para aclimatarse al tema de la traducción y al texto, sin señalar ningún error, por grave que fuera, y sin valorar la calidad del texto desde el principio.

Las consideraciones precedentes aconsejaron dividir los textos en secciones, de manera que pudieran estudiarse los distintos parámetros no solo para las traducciones al completo, sino también segmentadas. Teniendo en cuenta estos detalles, cada traducción se dividió en tres secciones, INICIAL*, CENTRAL* y FINAL*. Para la **segmentación***, se tomó el total de palabras de cada traducción y se ha dividido entre tres. Cada una de las tres secciones contiene las oraciones completas que han caído de ese lado, más las oraciones que al iniciarse la segmentación aparecían cortadas entre dos secciones pero contenían más palabras en dicha sección. Por ejemplo, si se dispone de una traducción de 540 palabras y 20 oraciones, cada sección contendría, en principio, 180 palabras. No obstante, habría con toda probabilidad dos oraciones cortadas, por ejemplo, la 7 y la 14. Si la oración 7 tuviera 12 palabras y, al efectuar el corte, 8 cayeran en la sección inicial, la oración completa se computaría como perteneciente a la sección inicial (con lo que la sección inicial contaría con 184 palabras). Si la oración 14 tuviera 15 palabras y 9 cayeran en la sección final, la oración entera pertenecería a esta (con lo que la sección final contaría con 186 palabras). Al final se obtendría una sección inicial de 184 palabras y 7 oraciones; una sección central de 170 palabras y 6 oraciones; y una sección final de 186 palabras y 7 oraciones.



Además, se ha considerado separadamente la primera y la última oración de las traducciones, pues su ubicación podría arrojar resultados especiales. Se les ha aplicado el nombre global de **polos*** y se distingue entre TÍTULO* (o primera oración) y CIERRE* (o última oración). El título suele ir destacado tipográficamente o separado, sin puntuación, por un salto de línea. Para evitar, finalmente, que los posibles efectos atribuidos a la

posición del título se confundan con los que podrían deberse a la utilización de una **tipografía*** más llamativa, para algunos análisis se ha distinguido también entre segmentos DESTACADOS* tipográficamente y segmentos NO DESTACADOS*.

7.3.2. ORDEN

Para estudiar los fenómenos y actuaciones se ha tenido en cuenta también el orden* de los textos y los bloques en la tarea de evaluación pues, al igual que puede ocurrir con las secciones dentro de un texto determinado, las traducciones podrían evaluarse de distinto modo dependiendo del momento en que se realice dicha evaluación, y dependiendo de lo que se haya evaluado antes o después. En §III.2 se expresa la hipótesis de que el cansancio puede influir en la evaluación y, acaso, en el juicio global. Las últimas traducciones, de este modo, se verían afectadas positiva o negativamente por la actividad anterior.



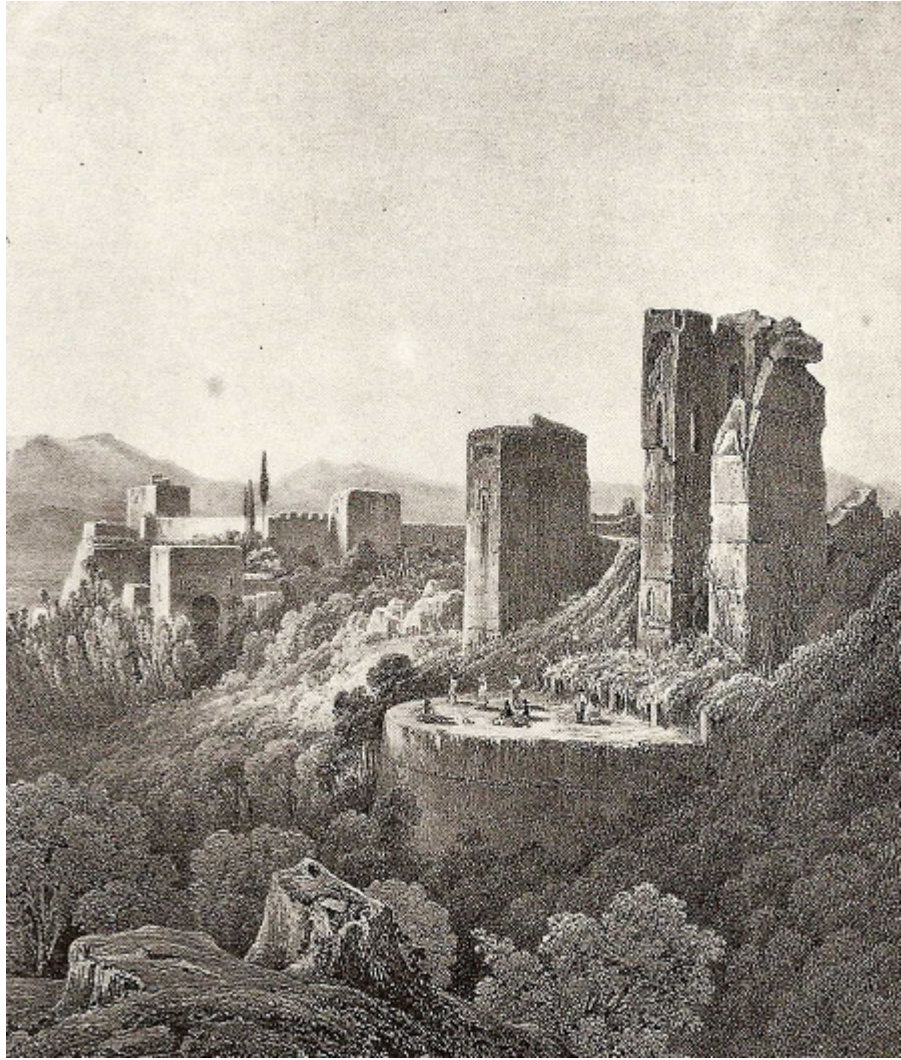
También se consideró la posibilidad de que los evaluadores poco expertos, como estudiantes y destinatarios, empezaran evaluando de una manera muy exhaustiva y, a medida que devinieran conscientes de la cantidad de trabajo implicado por su grado de atención al detalle, fueran cejando en entusiasmo, pasando a evaluar de una manera más práctica. Esto vale igual para las traducciones de un mismo bloque como para los bloques entre sí, pues la tarea de evaluación se entregó y recogió de manera paulatina, sucesiva y controlada. Cabía esperar en algún caso un efecto de progresión e, incluso, de aprendizaje de la evaluación. Algunos

de los procedimientos expuestos en los apartados siguientes tienen en cuenta este posible efecto.

Los efectos de orden, en resumen, se han tenido en cuenta en tres dominios: el de la tarea (para el que se tienen en cuenta los cuatro **bloques**: DP1*, CT2*, DP3* y CT4*); el del bloque (para el que se comparan tres **tramos**: el I*, que incluye las traducciones 1 a 4 de cada bloque; el II*, las 5-8 y el III*, las 9-12) y la propia traducción (que contrasta los distintos parámetros para las tres **secciones**, INICIAL, MEDIA y FINAL, comentadas en el apartado anterior). El cuadro siguiente resume las distintas categorías:

7.3.3. JUICIO GLOBAL

Sin duda, el apartado más atractivo para estudiar la evaluación de traducciones es el de la categoría cualitativa adjudicada a cada una. Más adelante se verá si la categoría se corresponde con alguno de los parámetros. Ahora se comenta la manera general en que los 88 sujetos de nuestro estudio han evaluado las 48 traducciones. Recuérdese que los evaluadores no recibieron indicaciones ni pautas sobre lo que debían considerar buena o mala traducción ni sobre la naturaleza de la tarea (revisión, corrección, evaluación), sino que tenían que trabajar las traducciones según su propio criterio. En el encargo de evaluación se pidió a los sujetos que clasificaran cada traducción en una escala de cuatro opciones: MUY MALA*, MALA*, BUENA* y MUY BUENA*. La eliminación *a priori* de un posible grupo adicional (regular) entre las categorías de mala y buena es intencional, pues hay una tendencia general a incluir un mayor número de traducciones en este grupo hipotético que en el resto, lo cual resta precisión a la valoración de la calidad pues se aprecian menos las diferencias (De Rooze 2003). Para facilitar los procedimientos estadísticos con el programa SPSS se le asignaron los siguientes valores numéricos a las cuatro categorías: muy mala, 1; mala, 2; buena, 3 y muy buena, 4. Gracias a esta conversión, se ha podido calcular medias, desviaciones típicas, correlaciones y otros estadísticos, y el parámetro del **juicio global*** ha podido contrastarse con otros muchos parámetros.



IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. TEXTOS

En §III.5 se describe cuantitativamente a los textos en sus proporciones objetivas. La meta de este apartado es componer una detallada imagen de lo realizado por los sujetos para después poder cotejar las variaciones de cada uno o de cada grupo. Por ello, se presentan los datos desde la perspectiva de los textos, también con la intención de establecer potenciales correlatos de calidad independientes de los sujetos. Así, aquí se relacionan cantidad y calidad o, acaso, se rechaza tal relación. Los resultados se han obtenido mediante operaciones estadísticas realizadas sobre una matriz de SPSS v15.0 que contiene más de 370 variables, con un total de 48 casos, uno por texto. El análisis ha sido exhaustivo pero algunas variables como, por ejemplo, *Reacción* muy negativa* / por bloque / en el cierre** aportan escasa información y no se mencionan. Para poder comparar los resultados de cada traducción con los de las demás, se han multiplicado los datos reales por un índice que equipara la longitud de los parámetros considerados en el corpus por longitud y número de evaluadores. Para ello, primero se ha compensado la diferencia en número de palabras calculando los resultados por cada 100 palabras. Después se ha neutralizado el posible efecto de la diferencia en el número de sujetos evaluadores mediante reglas de tres. Finalmente, el índice se ha calculado multiplicando los dos valores anteriores.

La Tabla 7 muestra el valor del índice de compensación* para cada texto. Todas las demás tablas mencionadas en este apartado se hallan en el Anexo 1.2.

DP ₁				DP ₃				CT ₂				CT ₄			
Texto	Palabras	Evaluadores	Índice	Texto	Palabras	Evaluadores	Índice	Texto	Palabras	Evaluadores	Índice	Texto	Palabras	Evaluadores	Índice
1	886	5 6	0,18	1 3	768	5 4	0,21	2 5	562	7 5	0,21	3 7	575	7 4	0,21
2	814	5 6	0,19	1 4	776	5 4	0,21	2 6	680	7 4	0,17	3 8	624	7 4	0,19
3	895	5 6	0,18	1 5	769	5 4	0,21	2 7	656	7 4	0,18	3 9	593	7 4	0,20
4	783	5 6	0,20	1 6	651	5 4	0,25	2 8	605	7 4	0,20	4 0	583	7 4	0,20
5	851	5 6	0,18	1 7	615	5 4	0,26	2 9	613	7 4	0,19	4 1	580	7 4	0,21
6	973	5 6	0,16	1 8	635	5 4	0,26	3 0	613	7 4	0,19	4 2	569	7 4	0,21
7	790	5 6	0,20	1 9	526	5 4	0,31	3 1	635	7 4	0,19	4 3	557	7 3	0,22
8	765	5 6	0,21	2 0	1303	5 4	0,13	3 2	587	7 4	0,20	4 4	553	7 3	0,22
9	929	5 6	0,17	2 1	755	5 4	0,22	3 3	611	7 4	0,19	4 5	327	7 3	0,37
1 0	1090	5 6	0,14	2 2	574	5 4	0,28	3 4	658	7 4	0,18	4 6	566	7 3	0,21
1 1	1006	5 6	0,16	2 3	656	5 4	0,25	3 5	582	7 4	0,20	4 7	532	7 3	0,23
1 2	1067	5 6	0,15	2 4	638	5 4	0,26	3 6	624	7 2	0,20	4 8	542	7 2	0,23

Tabla 7. Índice de compensación en revisiones

1.1. ACTUACIONES

1.1.1. CANTIDAD

Lo primero que se ha analizado es cuánto actúan los sujetos sobre los textos. Los sujetos realizan más actuaciones* en DP₁* que en los demás bloques*, independientemente de la longitud de los textos. En todos los bloques (y, especialmente, en DP₁), la mayor profusión de actuaciones se concentra en las secciones inicial* y final* de cada texto. En general, además, los sujetos actúan más sobre los textos divulgativos. No obstante, en los títulos*, las actuaciones son proporcionalmente menos numerosas que en los textos técnicos.

Dentro de cada bloque, la cantidad de actuaciones disminuye paulatinamente de I* a III*, lo que —si no guarda relación con el juicio de calidad— se puede atribuir a un efecto de cansancio o de estilización y homogeneización de la actividad. En títulos y oraciones finales no se advierten variaciones significativas entre tramos*, aunque hay un ligero aumento sucesivo en los cierres, lo que parece sustentar la hipótesis de una estilización u homogeneización de la actividad como efecto de aprendizaje, en detrimento de la del cansancio de los evaluadores. En

cuanto a la influencia de la materia*, en los textos técnicos se aprecia un aumento de las actuaciones en III respecto de II*, aunque este fenómeno podría deberse a que CT4-III incluye más actuaciones en los dominios* de la tarea y el bloque, que suelen corresponderse con juicios globales. En el Cuadro 23 se puede apreciar el estudio de atipicidad* (valores atípicos) de este parámetro (Gráficos 162-186, Anexo 2.1.1). Todas las tablas correspondientes a la cantidad de actuaciones pueden consultarse en el Anexo 1.2.1.

Bloques, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ T25 (en CT2): en total, por bloque y en las actuaciones efectuadas por bloque en las secciones iniciales y central. ▪ T19 (en DP3): en el título. ▪ En el cierre: T36 (CT2) y T45 (CT4). 	
Tramos, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En total: T9 (DP1-III). ▪ Sección inicial: T6 (DP1-II) y T9 (DP1-III). ▪ Sección central: T3 y T4 (ambos en DP1-I) y T9 y T24 (en DP1-III y DP3-III respectivamente). ▪ Sección final: T8 (DP1-II) y T9 (DP1-III). ▪ Título: T19 (DP3-II). 	
Materias	
Divulgación política	Comunicación técnica
<ul style="list-style-type: none"> ▪ T19: en la cantidad total, la sección final y, respecto a II, el título. ▪ T16: respecto a I, el cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ T45: sobre el cierre.
Cuadro 23. Textos atípicos en cuanto a la cantidad de actuaciones	

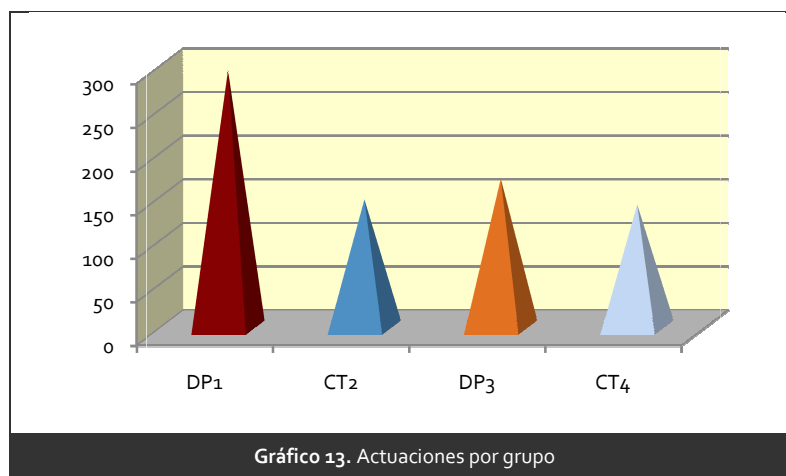
BLOQUES

DP1 contiene una cantidad mayor de palabras (32,3%) y concentra el 38,7% de las actuaciones, con una media de 295,27 por traducción (Tabla 37). Tras aplicar el índice de compensación (Gráfico 13), resulta evidente de todos modos que los sujetos corrigen con mayor ahínco DP1, independientemente de la longitud de los textos.

En CT2*, DP3* y CT4*, el porcentaje es más o menos parecido y podría ser síntoma de que, tras la primera tanda de traducciones (DP1), los evaluadores han encontrado un modo satisfactorio de abordar la tarea y se atienen a él hasta el final. Las actuaciones sobre las traducciones de CT4 son las menos numerosas (media: 141,34) y representan tan sólo el 18,5% del total.

Cuando se considera las secciones textuales (inicial, media y final de cada texto), en la inicial de DP1 las actuaciones son más numerosas

(39%) que en las de los demás bloques. En la final, DP1 aglutina también el 39,3% de las actuaciones. En otras palabras, los sujetos no solo tienden a actuar más en DP1, sino que lo hacen especialmente al principio y al final de las traducciones más que en ningún otro lugar.

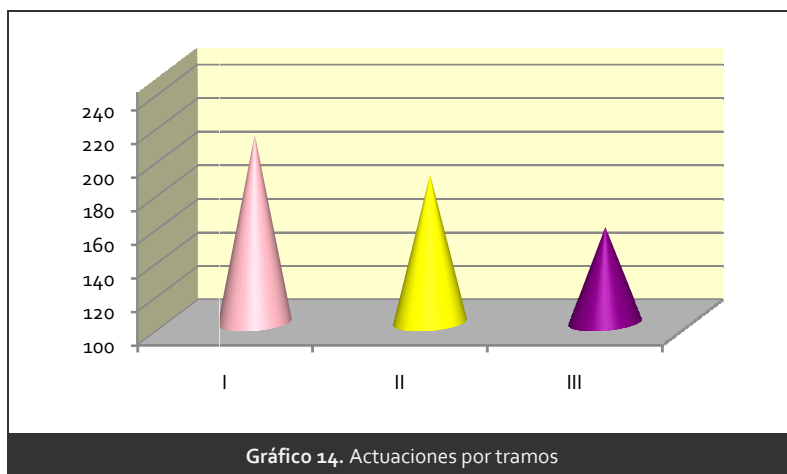


La propia forma de los títulos de los originales permite explicar que en ellos las actuaciones son menos numerosas (17,8%) en DP3 que en el resto de bloques (entre 19,8% de DP1 y 35,8% de CT4). Para el cierre destacan las actuaciones de DP3 (38,5%) y DP1 (29,5%) y están a un nivel inferior y más parecido CT4 (16,9%) y CT2 (15%). Como el orden de evaluación fue DP1, CT2, DP3 y CT4, este dato, junto con la variación en la cantidad de actuaciones entre los bloques CT2 y DP3 (18,2% y 23% respectivamente) apunta a un posible efecto de materia; esto es, en general, los sujetos actúan más sobre los textos divulgativos. Parece haber, además, un efecto de aprendizaje, como indica el salto en el número de actuaciones a partir de DP1.

TRAMOS

Para observar si se producían efectos de orden* en las traducciones dentro de cada bloque, estos se dividieron en tramos. El tramo I agrupa las traducciones 1-4 de cada bloque. El tramo II agrupa las traducciones 5-8; y el III, las 9-12. Como cada tramo tiene cuatro traducciones, cada uno cuenta con 16 textos, esto es, la suma de los tramos correspondientes de cada bloque (Tabla 38). El Gráfico 14 muestra el paulatino descenso en la cantidad de actuaciones dentro de los bloques. El tramo I (con el 38,7%) contiene más actuaciones que el II (34,4%) y este, a su vez, más

que el III (26,9%). Este descenso podría deberse a una combinación de cansancio y de estilización o normalización de la atención de los sujetos sobre ciertos fenómenos*.



El análisis de tramos por secciones inicial, media y final de cada texto no arroja diferencias importantes, pues en todas se produce un descenso gradual en el número de actuaciones. Esto es, el efecto de mayor concentración de actuaciones en las secciones inicial y final en DP1 parece independiente del efecto de la reducción de intervenciones en ese y en los demás bloques.

En cuanto a las actuaciones en el título y en el cierre de cada texto, la cantidad está más igualada (sobre todo, en el cierre) y ronda el 33% en todos los tramos aunque se advierte también un ligero efecto creciente: I, 30,12%; II, 35,52%; III, 34,36. Aunque tenue, este aumento parece apoyar más la hipótesis de una posible estilización u homogeneización de lo observado que el cansancio, pues obra contracorriente del descenso general de actuaciones de tramo a tramo.

MATERIAS

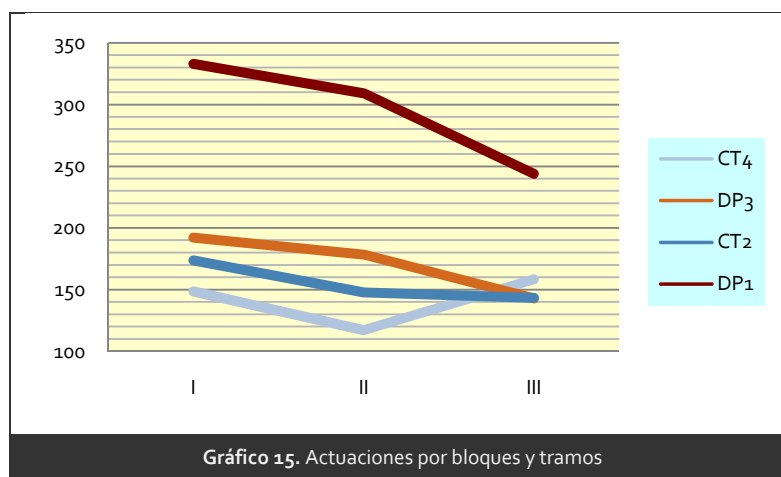
Las Tablas 39 y 40 presentan los resultados por materias, divulgación política (DP) y comunicación técnica (CT). Como puede apreciarse en la Tabla 39, la cantidad de actuaciones por tramo y secciones de los textos de divulgación política (DP1 y DP3) es similar al de la Tabla 38.

En los textos de comunicación técnica (bloques CT2 y CT4, Tabla 40), los resultados son ligeramente diferentes. El tramo I sigue conteniendo más actuaciones que los otros dos, pero éstas disminuyen en

II para después aumentar en III. Este valle se produce en las tres secciones y, de hecho (y a diferencia de los textos divulgativos), en los textos de comunicación técnica III aglutina más actuaciones en la sección* final que en la inicial. Como era de esperar ante este resultado, en el cierre cada tramo contiene, de media, más actuaciones que el anterior. No obstante, en los títulos, I sigue siendo el más profuso y II el que contiene menos actuaciones. Estos datos también socavarían la hipótesis del cansancio y reforzarían la de la estilización u homogeneización de lo observado en la tarea. Como quiera que los sujetos tiendan a actuar menos en los textos técnicos que en los de divulgación, el aumento en III podría ser síntoma de una mayor seguridad de los sujetos en la tarea en esta materia, sustentada por la experiencia acumulada en los tramos anteriores de los respectivos bloques técnicos.

BLOQUES Y TRAMOS

Por último, la Tabla 41 muestra las actuaciones por bloques y tramos. Se observa (Gráfico 15) una reducción sucesiva de actuaciones entre los tramos, salvo que CT4-III aglutina más actuaciones, no sólo que CT4-II, sino también que CT4-I.



Parece, por tanto, que el efecto apuntado más arriba no se debe a la materia, sino al orden: al final de CT4 se acumulan actuaciones que, posiblemente, tengan su razón en el lugar de esas traducciones. En concreto, podrían ser glosas* en el dominio de la tarea, que introdujeran el juicio global* de todas las traducciones.

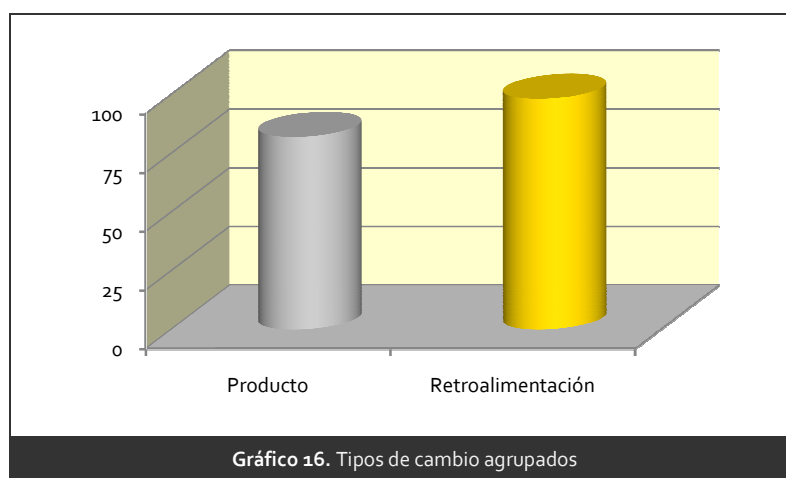
1.1.2. CAMBIOS

El recuento de cambios* lleva a conocer cuánto ha sido necesario modificar el texto por parte de los evaluadores. Los textos contienen, de media, más cambios de retroalimentación* que orientados al producto*, aunque los más numerosos son los realces* y las sustituciones*. Además, en DP1 hay más orientados al producto, mientras que en los demás bloques predominan los de retroalimentación. Los cambios de retroalimentación están más diseminados por los textos, como indica el hecho de que no haya valores atípicos en este tipo de cambios. Por tramos, en III se producen más anclajes* que inclusiones*, al revés que en I y II; y en I se aprecian más realces que sustituciones, también al contrario que en II y III. T9 (en DP1-III) es, por otra parte, especialmente profuso en la mayor parte de tipos de cambio. Las tablas correspondientes a este parámetro pueden consultarse en el Anexo 1.2.2 y los gráficos de atipicidad (187-212), en el Anexo 2.1.2.

Totales	
▪	Anclajes: T25 y T45 por exceso y T20, por defecto.
▪	También, por exceso: T6, en clasificaciones; T3 y T9, en realces; T4, en inclusiones; T4 y T9, en supresiones y T3, T4, T8 y T9, en sustituciones.
▪	Respecto a los cambios orientados al producto, por exceso: T4, T8 y T9.
Bloques	
▪	Por exceso, supresiones: T4 y T9 (en DP1) y T16 y T24 (en DP3).
▪	Por exceso, anclajes y supresiones: T20 (en DP3).
▪	Por exceso, T25 (CT2): anclajes, inclusiones, sustituciones y cambios orientados al producto.
▪	Por defecto, inclusiones: T34 (CT2).
▪	Por exceso, anclajes en CT4: T45 y T48.
Tramos	
▪	En I, por exceso: T25 y T45 (anclajes) y T4 (supresiones, sustituciones y cambios orientados al producto).
▪	En II, T20 por defecto respecto a los anclajes; y T8, por exceso, respecto a las sustituciones.
▪	En III, T9 en realces, inclusiones, supresiones, sustituciones y cambios orientados tanto al producto como a la retroalimentación.
Cuadro 24. Textos atípicos en cuanto a los cambios	

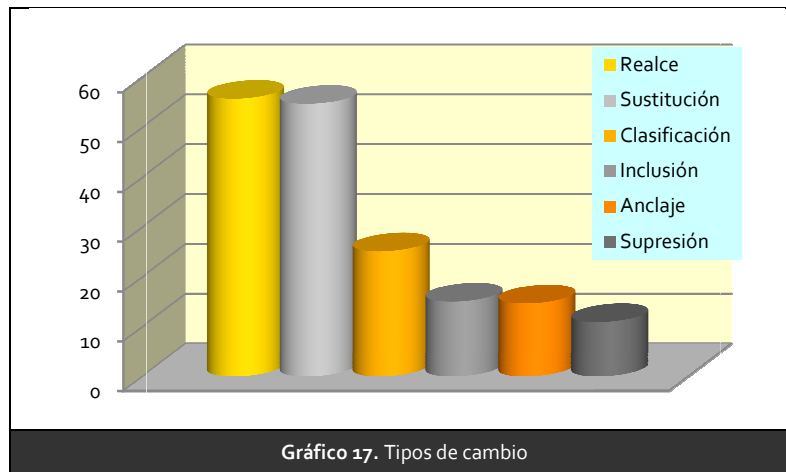
TOTAL

El Gráfico 16 presenta los tipos de cambio en dos tendencias: los orientados a la retroalimentación o *feedback* —anclaje (que implica glosa), realce y clasificación*— y los orientados al producto: sustituciones, supresiones* e inclusiones.



El total de cambios entre estas dos orientaciones no difiere en demasía; aunque los cambios orientados a la retroalimentación son algo más numerosos que los orientados al producto.

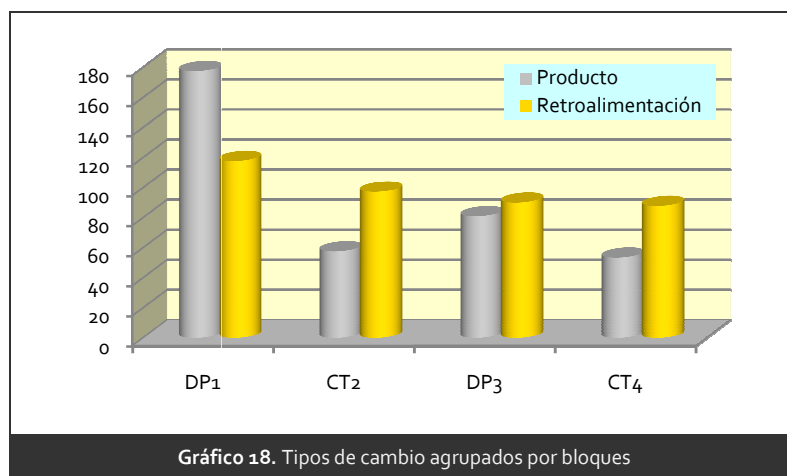
Como muestra el Gráfico 17, las actuaciones más numerosas son (en orden descendente) realces, sustituciones, clasificaciones, inclusiones, anclajes y supresiones (Tabla 42).



Entre las maneras de actuar sobre el texto (anclaje —que acompaña a la glosa—, clasificación, realce y modificación del texto [que incluye la supresión, la sustitución y la inclusión]) es esta última la más común, seguida por poco del realce. Los sujetos suelen actuar para mejorar el texto y dejarlo listo para su utilización.

BLOQUES

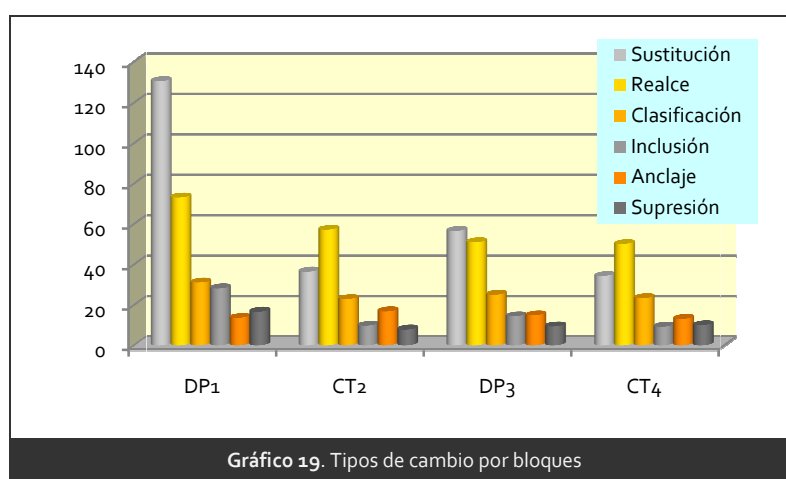
El Gráfico 18 y la Tabla 43 muestran las diferencias entre tipos de cambio, por bloques. Considerando que DP1 aglutina el mayor número de actuaciones y CT4, el menor, cabría esperar que DP1 contuviera también el mayor número de cada uno de los tipos de cambio y CT4, el menor. Así sucede con los realces y, especialmente, con las sustituciones y las inclusiones. En supresiones y clasificaciones, DP1 sigue siendo el bloque que más contiene, pero el de menor número es CT2. En los anclajes (que suelen llevar a un comentario del evaluador), el bloque con más casos es CT2 y con menos, CT4.



Los cambios de retroalimentación están distribuidos de una manera relativamente uniforme en los bloques, habida cuenta de la tendencia general a actuar menos según avanza la tarea. En cambio, en los orientados al producto se produce un salto considerable entre DP1 (49,2%) y el resto. Nótese, además, que sólo en DP1 se hallan más cambios orientados al producto que a la retroalimentación. El segundo bloque con más cambios orientados al producto es DP3 (22,4%), mientras que los bloques de comunicación técnica muestran un porcentaje parecido (CT2, 13,5% y CT4, 14,8%). En definitiva, los cambios de retroalimentación muestran una incidencia notoriamente menor de la materia que los orientados al producto, en los que el salto entre DP1 y los demás es notoriamente mayor y los bloques de comunicación técnica contienen menos actuaciones.

El Gráfico 19 muestra en detalle la progresión de los tipos de cambio entre bloques (Tabla 42). Los tipos de cambio más igualados son anclajes, clasificaciones y realces. Es decir, estos cambios se distribuyen de

manera parecida en los cuatro bloques. En los restantes hay diferencias mayores, especialmente, entre DP1 y el resto. Por ejemplo, en DP1 el número de sustituciones es significativamente mayor que en los demás y hay un repunte en DP3, mientras que en los bloques técnicos se producen más reales. El análisis muestra que el repunte en DP3 se debe, principalmente, a las sustituciones y, en menor medida, a las inclusiones.

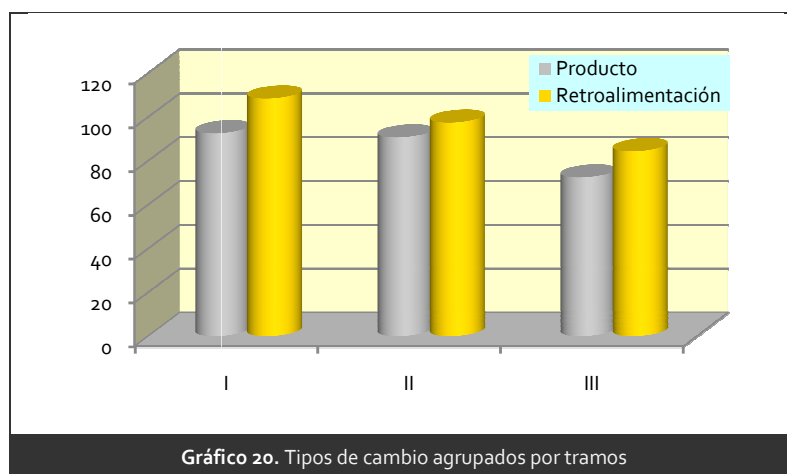


Los cambios más costosos, en términos de tiempo y exigencia intelectual, van reduciéndose a lo largo de la tarea: sustituciones, inclusiones y supresiones son menos constantes entre bloques que los cambios orientados a la retroalimentación. Por otra parte, los textos técnicos contienen un menor número de cambios orientados al producto.

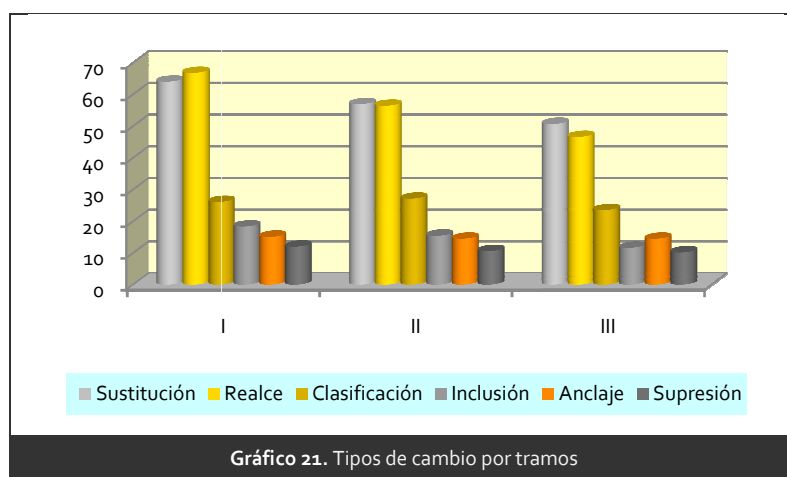
TRAMOS

Como muestra el Gráfico 20, por tramos se confirma la disminución de casos dentro de cada bloque (Tabla 44), aunque no se advierten diferencias de comportamiento entre las dos tendencias de actuación. En todos los tramos se dan más cambios orientados a la retroalimentación y las diferencias entre orientaciones son escasas. Quizás cabe señalar que en las actuaciones orientadas al producto el salto entre I y II es menor. En general, por tanto, parece que los sujetos no varían su manera de evaluar dentro de los bloques: una vez escogida una orientación, la mantienen hasta el final del bloque, aunque los cambios orientados al producto son más constantes entre I y II. Cotejando con el Gráfico 19 se observa que la mayoría de cambios orientados al producto se concentran en DP1-I,

mientras que CT2 y CT4 contienen la mayor parte de cambios de retroalimentación de manera equilibrada entre tramos.



Contrastados los tipos de cambio por separado (Tabla 45), apenas hay diferencias. Aunque se producen más clasificaciones en II que en I, las diferencias no son muy grandes (los resultados giran al torno del 33% por tramo). El Gráfico 21 muestra los tipos de cambios en los tres tramos.



En I, los realces son más comunes que las sustituciones, al contrario que en II y en III pero las diferencias son más bien irrelevantes. En III los anclajes son más numerosos que las inclusiones y las supresiones. Podría tratarse de un síntoma de mayor seguridad o de cambio de estrategia: los anclajes suponen, en general, ofrecer un comentario aunque no

necesariamente una nueva opción para el segmento textual del que se trata. Así, los sujetos podrían haber realizado inclusiones y supresiones en tramos anteriores y, al advertir la frecuencia de un determinado fenómeno, podrían haberse decidido después a incluir una glosa.

BLOQUES Y TRAMOS

Por bloques y tramos (Gráfico 22; *cf.* también Tabla 46), se produce una disminución sucesiva de actuaciones salvo en CT4-III, que contiene más actuaciones que el resto. Esto es, no hay diferencias entre los tipos de cambio de retroalimentación y los orientados al producto, pues la disminución general se aprecia por igual en los tres primeros bloques y en las dos orientaciones de cambios.

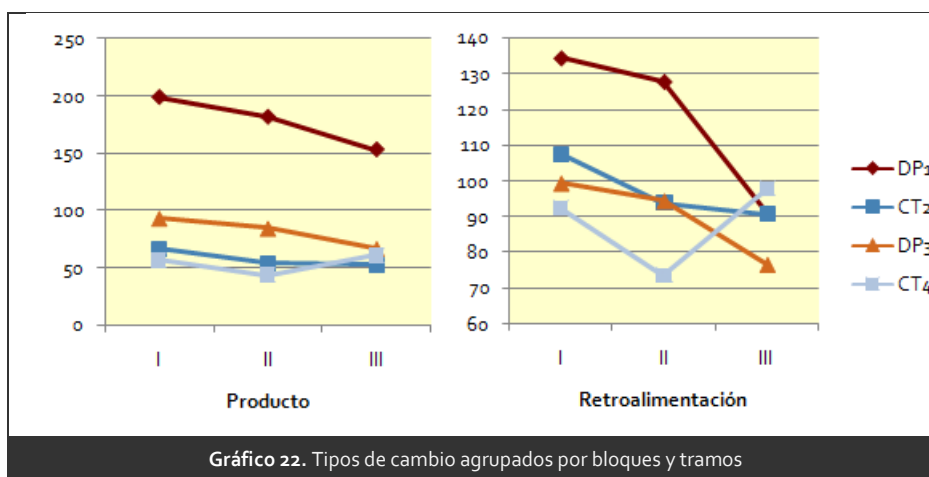


Gráfico 22. Tipos de cambio agrupados por bloques y tramos

En los cambios orientados al producto se aprecia una distribución muy parecida para los tres primeros bloques, mientras que en CT4-III se introduce un número mayor de cambios que en CT4-II. El bloque CT4 también cuenta con más cambios orientados a la retroalimentación en III, por lo que no se puede afirmar que el aumento tenga que ver con la orientación. Por otro lado, el descenso en actuaciones en DP1-III es más acusado entre los de retroalimentación que en los orientados al producto. Es posible que se deba a que en DP1 es donde más cambios totales se producen y los sujetos, en los últimos textos del bloque, están ya algo cansados y marcan menos. Así, un hipotético efecto de aprendizaje en cuanto al esfuerzo óptimo para ejecutar la tarea se produciría más entre los cambios de retroalimentación que entre los orientados al producto.

1.1.3. GLOSAS

Lo siguiente que se ha analizado es la cantidad de glosas que ha recibido cada texto de media, en total y según las categorías incluidas en los parámetros de ubicación*, aportación*, fuente* y aplomo*.

Como viene siendo la norma, en DP1 se producen muchas más glosas que en los demás bloques. El análisis por secciones textuales no presenta variaciones, pues suele haber también más glosas en los primeros bloques que en los últimos. Los títulos contienen más glosas en CT4 y los cierres, en DP1. T4 contiene un número de glosas muy superior al resto de traducciones. Otros valores atípicos pueden explicarse por la mayor o menor compleción de la tarea de traducción (esto es, muchas glosas advierten que determinada traducción está incompleta). Por tramos, se aprecia una disminución paulatina en el número de glosas. T9 (en DP1-III) es atípico en su tramo. El tramo CT4-III contiene muchas más glosas que CT4-I y CT4-II, en contra de la tendencia general pero coincidiendo con otros datos pormenorizados arriba (Tabla 41).

CANTIDAD

Las tablas de este parámetro pueden consultarse en el Anexo 1.2.3; los gráficos de atipicidad (213-226), en el Anexo 2.1.3.

Total, por exceso
▪ T4.
Bloques
<ul style="list-style-type: none"> ▪ T25 (en CT2), por exceso: en la sección central y en la final. ▪ T36 (en CT2), por exceso: en el cierre. ▪ T19 (en DP3), por exceso: en el título. ▪ T20 (en DP3), por defecto: sección final. ▪ T45 (en CT4), por exceso: cierre, sección central y título. ▪ T48 (en CT4), por exceso, cierre.
Tramos, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En III, por exceso en la sección inicial y central: T9. ▪ Por exceso: T3 y T4 (en I), respecto a la sección central; T45 (III), título y T19 (II), título y cierre.
Cuadro 25. Textos atípicos en cuanto a la cantidad de glosas

BLOQUES

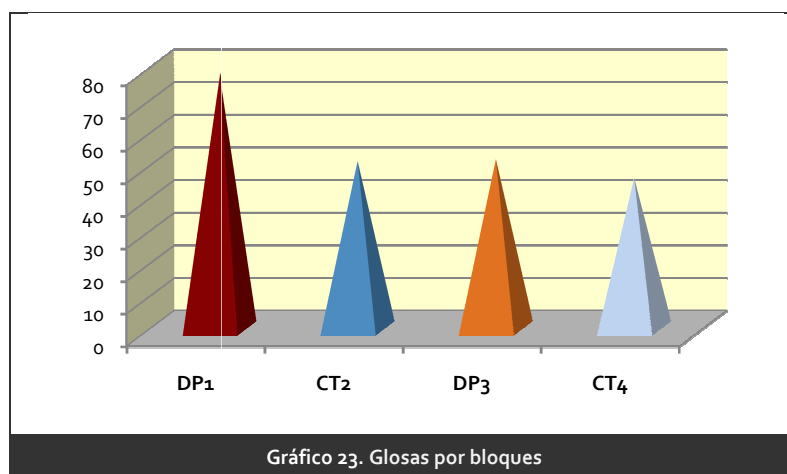
Extraídos los valores atípicos, se ha computado en la muestra un total de 2682,52 glosas, con una media de 57,07 por traducción (Tabla 47). La traducción con menor número de glosas (T41) tiene una media de 29,82; la que tiene más (T4), 108,80. También hay más glosas en DP1 que en los

demás bloques. No obstante, la diferencia no es tan notoria como en las actuaciones. Tal vez los sujetos comentan ciertos aspectos la primera vez que aparecen y deciden no repetirlo cuando vuelven a aparecer más adelante en el propio bloque o en los siguientes (CT2, DP3 o CT4). De hecho, los sujetos no comentan tantas cosas al final como al principio de cada bloque, y se produce un descenso paulatino de glosas a medida que se evalúan los bloques sucesivos, con lo que parece haber un efecto interno de orden. Así, es posible que DP1 sirva para ajustarse a la tarea; a partir de ahí los evaluadores se habrían formado una noción del nivel medio de calidad de las traducciones y podrían haber ajustado, en consecuencia, aspectos de su ejecución de la tarea, como la cantidad de glosas. Por otra parte, los bloques divulgativos, DP1 y DP3, contienen más glosas que el resto. No obstante, el efecto de materia observado en análisis anteriores también es más tenue en las glosas y la diferencia se debe eminentemente a DP1; el ligero repunte en DP3 puede deberse nada más que a la exigencia del texto.

T10, T11 y T12 tienen una extensión sensiblemente mayor que la media de DP1; no obstante, el número de glosas desciende considerablemente en estos textos (Tabla 48). En los cambios, una disminución paulatina que no correlacione con el juicio global podría interpretarse como síntoma de un cambio en el evaluador, que emitiría juicios globales similares sobre textos quizás detectando o centrándose más en fenómenos específicos (probablemente, repetidos) pero, en cualquier caso, actuando sobre un número menor de ellos. En las glosas, el cambio podría deberse más al cansancio del evaluador. Es decir, un número inferior de glosas no respondería necesariamente a una mayor calidad de las traducciones, sino a un cierto abandono por parte del evaluador, concentrado ya en la formación de un juicio global.

Esta hipótesis se sustenta en la observación de que en CT2 hay un número considerablemente mayor de glosas en la primera traducción que en las restantes, aunque la media del bloque no difiere tanto de las de los siguientes: por bloques, DP1 contiene una media de 78,45 glosas; CT2, de 51,34; DP3, de 51,90 y CT4, de 46,13 (Gráfico 23). En DP3 y CT4 —sobre todo, en este último— se observa una mayor homogeneidad en el número entre textos, lo que parece indicar que, llegados a este punto, los sujetos han fijado unos niveles de atención, calidad y demanda de la tarea, y la mantienen. Desde esta perspectiva, al comenzar la segunda sesión de evaluación (CT2), los sujetos habrían olvidado la paulatina reducción en número en DP1, que la realidad del esfuerzo invertido en la primera traducción de CT2 habría recordado para provocar entonces una reducción

abrupta e inmediata. Se trataría, por tanto, de un refuerzo del efecto de aprendizaje experimentado en la evaluación de las traducciones de DP1.



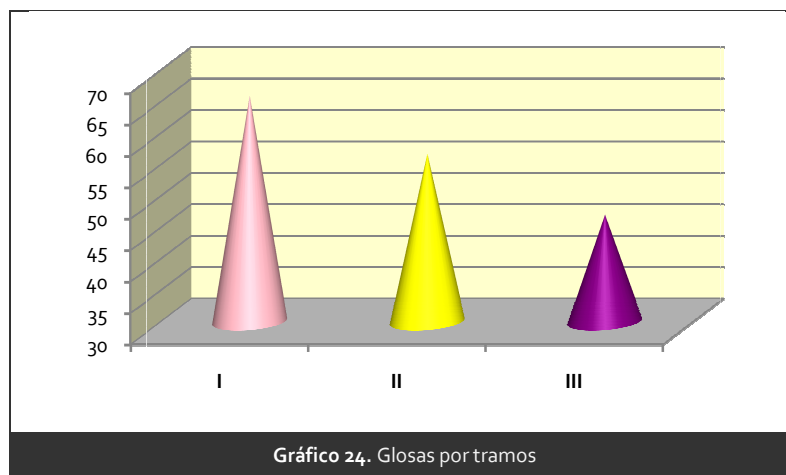
Las tres secciones de cada texto presentan distribuciones parecidas en el porcentaje de glosas (Tabla 47). En general, disminuye su cantidad. La excepción es la sección final de DP3, que incluye más glosas que la sección equivalente de CT2. Como se ha señalado, la mayoría de traducciones de DP3 están inacabadas y muchos evaluadores han llamado la atención sobre ello mediante glosas.

CT4 presenta más glosas en los títulos que los demás y en esta ocasión es DP1 el que tiene menos. De nuevo, la propia forma de los títulos permite explicarlo: las versiones españolas del título de DP1 son muy breves (de 1 a 4 palabras), mientras que los títulos de los bloques técnicos eran más extensos y complejos conceptualmente. En el cierre, DP1 contiene el 26,8% de las glosas; CT2, el 19,1%; DP3, el 36,2% y CT4, el 17,8%.

TRAMOS

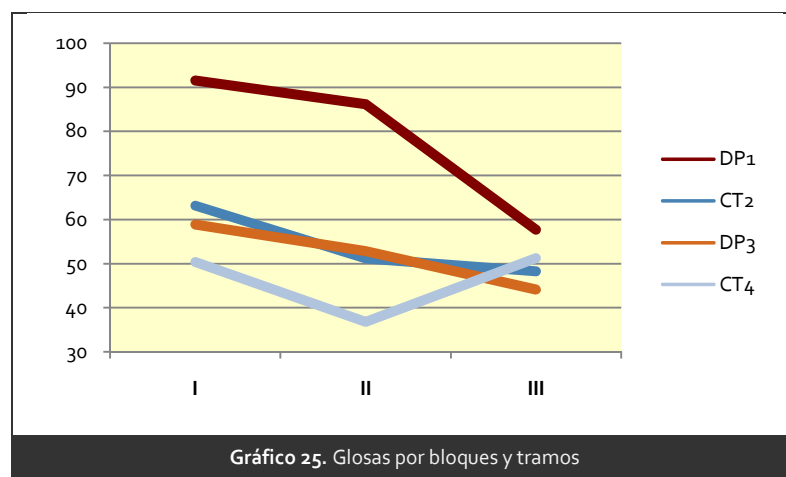
El Gráfico 24 muestra la media de glosas por traducción en los tres tramos. Extraídos los valores atípicos, entre tramos se produce una disminución en el número de glosas: 1055,26 en I, 907,5 en II y 705,10 en III (Tabla 49), lo que confirma el análisis entre bloques. Esta disminución entre tramos se halla también tomando los datos de las secciones inicial y final, aunque la diferencia entre el porcentaje de glosas entre I y III es menor en la final (6 puntos) que en la inicial (15). En la sección central* aglutina más glosas II (37,5%) que I (34,1). Como ocurría con las actuaciones (cf. Tabla 38), el porcentaje de glosas de los polos*, analizado

por tramos, está distribuido de una manera más uniforme, pues todos los valores rondan el 33%.



BLOQUES Y TRAMOS

Por bloques y tramos (Tabla 50), se aprecia que en los tres primeros bloques las glosas van disminuyendo gradualmente, mientras que en CT4-III las glosas aumentan mucho respecto de los tramos anteriores.



En los tres primeros bloques se produce una disminución parecida en el número de glosas entre I y III, aunque la disminución en DP1 es mucho más pronunciada. Parece que, llegados a un punto de la sesión, los sujetos se hallan realmente cansados de introducir glosas, seguramente porque han introducido muchas en las ocho primeras traducciones: entre

DP1-II y DP1-III se aprecia una diferencia de alrededor de 25 glosas por traducción. El bloque CT4 sigue una lógica diferente, pues CT4-III aglutina más glosas (51,25 de media), seguido de CT4-I (50,36) y CT4-II (36,79). El Gráfico 25 muestra la media de glosas por bloque y tramo.

UBICACIÓN

Extraídos los valores atípicos, la mayoría de las glosas, 1542,79 se realiza al margen* (Tabla 51). El Gráfico 26 muestra que también aparecen muchas en el texto*. Se prefiere la glosa al final* que al principio* del documento. Son poco numerosas las que se hacen en hoja aparte*.



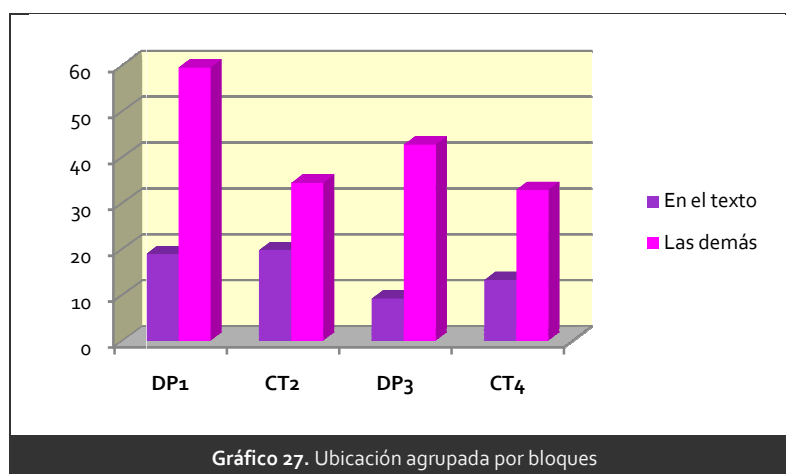
El tipo de glosa más numeroso según su ubicación es la efectuada al margen —esto es, la glosa que se ancla al texto pero no lo altera. Los sujetos prefieren actuar sobre el archivo de la traducción directamente, según se infiere del escaso número de glosas aparte (en un documento o soporte distinto al de la traducción evaluada). Las glosas al principio y al final suelen contener los juicios de valor o consideraciones finales o previas; entre ambas, los sujetos prefieren las segundas. Esta diferencia puede deber a que tendían a hacer constar que la traducción estaba incompleta el final del documento. Las tablas correspondientes a este parámetro pueden consultarse en el Anexo 1.2.3 y los gráficos de atipicidad (227-244), en el Anexo 2.1.3.

Bloques	
▪	Por exceso, glosas aparte: T12 (DP1), T24 (DP3), T48 (CT4) y T25 y T36 (CT2).
▪	Por defecto, glosas aparte: T26, T28 y T29 (CT2).
▪	Por exceso, glosas al principio: T19 (DP3) y T45 (CT4).
▪	Por exceso, al final: T45 (CT4).
▪	Por defecto, al final: T20 (DP3).
▪	Por exceso, al margen: T25 (CT2).
Tramos, todos por exceso	
▪	Aparte: en I, T26, T27, T28 y T37 y en III, T24, T36 y T48.
▪	Al final, en II: T18 y T19.
▪	En III: T9, al margen y aparte y T45, al principio y al final.

Cuadro 26. Textos atípicos en cuanto a la ubicación de la glosa

BLOQUES

El Gráfico 27 muestra las glosas según su ubicación en dos apartados: las efectuadas en el texto y todas las demás (Tabla 52).

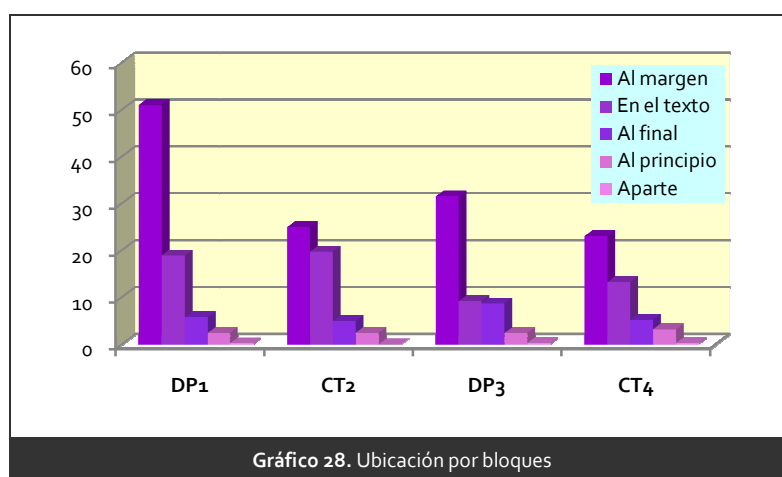


La razón es que las primeras alteran el texto de tal modo que imposibilitan su uso inmediato, mientras que las demás pueden suprimirse o «escondarse» fácilmente, sobre todo si el evaluador ha realizado la tarea en pantalla, utilizando la herramienta de revisión del procesador de textos MS Word; así lo han hecho más del 90% de los sujetos.

Las glosas en el cuerpo del texto se dan mucho más en DP1 (31%) y CT2 (32,3%), con independencia de su materia. En cambio, las demás glosas son más numerosas en los textos divulgativos (36,1% en DP1 y 25,9% en DP3). Este fenómeno puede ser una consecuencia del aprendizaje de los evaluadores más legos, que habrían comenzado a introducir comentarios en el texto para después advertir que no es un método muy

apropiado o quizás habrían aprendido a usar la herramienta de revisión del procesador una vez comenzada la tarea.

En los valores siguientes, los decimales son producto de aplicar los índices de compensación (*cf.* p. 276). Hay 733,15 en el texto y 280,54, al final. DP1 (Tabla 53, Gráfico 28) registra una media total de 51,08 glosas al margen por traducción, muy por encima de la media de CT2 (24,97), DP3 (31,54) y CT4 (23,06). La frecuencia de las glosas en el texto es menor para todos los bloques: 18,93 por traducción en DP1; 19,73, en CT2; 9,19, en DP3 y 13,24, en CT4. Las glosas al principio del texto son comparativamente escasas (2,58 por traducción), aunque la media de CT4, 3,16, destaca de las demás: DP1, 2,41; CT2, 2,43 y DP3, 2,36. En las glosas al final, DP1 registra una media por texto de 5,76 glosas; CT2, de 4,91; DP3, de 8,69 y CT4, de 5,18. Por último, las glosas aparte son las menos numerosas: no llegan a la media de una glosa por traducción en ninguno de los bloques. Los que más se acercan son DP3 y CT4 (0,24).

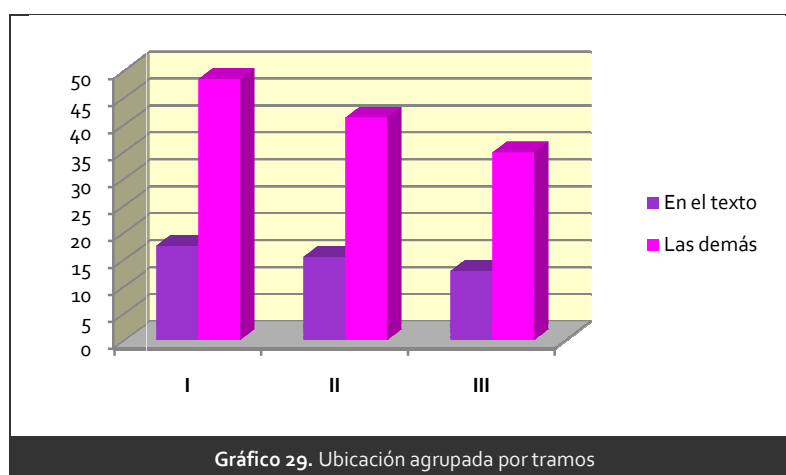


Como se ha señalado, en DP3 hay un número considerablemente mayor de glosas al final (8,69) que en el resto —DP1, 5,76; CT2, 4,91 y CT4, 5,18 (Tabla 53)— porque muchos traductores no había logrado completar su traducción y la mayoría de evaluadores señaló al final del texto que faltaban párrafos por traducir, algo que ocurre solo de manera anecdótica en el resto de bloques.

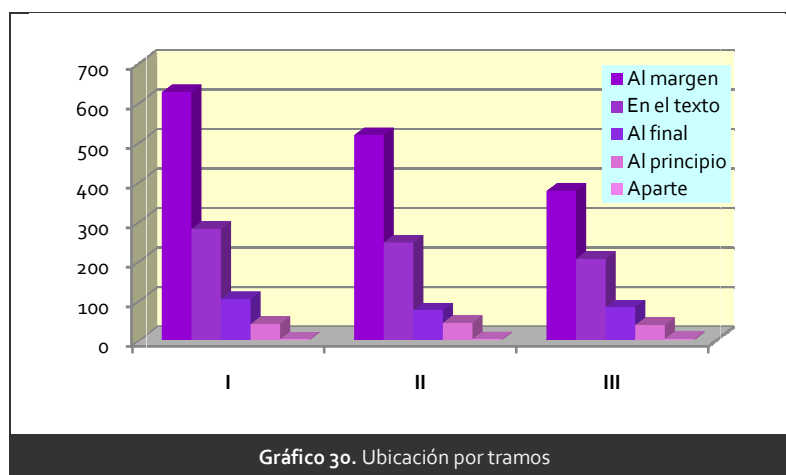
La distancia entre las glosas al margen y el resto es mayor en los textos divulgativos y, especialmente, en DP1. En todos los bloques la segunda más numerosa es la glosa en el texto, aunque la distancia con la tercera (al final) es nimia en DP3.

TRAMOS

La disminución entre tramos de glosas en el texto es prácticamente similar a la de todas las demás (Gráfico 29, Tabla 54).



El Gráfico 30 presenta la ubicación de las glosas, por tramos (Tabla 55). Como se puede comprobar, los tres tramos contienen un número parecido de glosas al principio: I, un total de 40,82; II, de 43,77 y III, de 38,18.



Las diferencias entre tramos en las glosas al final también son pequeñas, especialmente entre II y III. Por otro lado, el número de glosas al margen y en el texto disminuye progresivamente entre I y III. Especialmente brusca es la disminución en las glosas al margen, que pasan del 41,2% de I al 24,8% de III. Las glosas efectuadas al final y al principio suelen servir

también para introducir el juicio global o comentarios más o menos generales que, al parecer, y por contraste con las glosas al margen y en el texto, son menos susceptibles de ser obviadas por el cansancio del evaluador o por un hipotético efecto de adaptación del esfuerzo o de aprendizaje.

BLOQUES Y TRAMOS

El Gráfico 31 cruza los resultados del análisis por bloques y tramos (Tabla 56). En los textos divulgativos, las glosas en el texto son más numerosas en II que en I, para descender en III, mientras que los demás tipos de glosas disminuyen a medida que avanza la tarea. En CT2 todas las glosas disminuyen de CT2-I a CT2-II, y también entre CT2-II y CT2-III. En CT4, las glosas en el texto son más numerosas en CT4-I (60,64) que en CT4-III (58,01) y CT4-II (40,25) mientras las restantes glosas superan a las insertas en DP1 también. Así, podría darse un ligero efecto de materia dependiente también del tipo de sujeto.

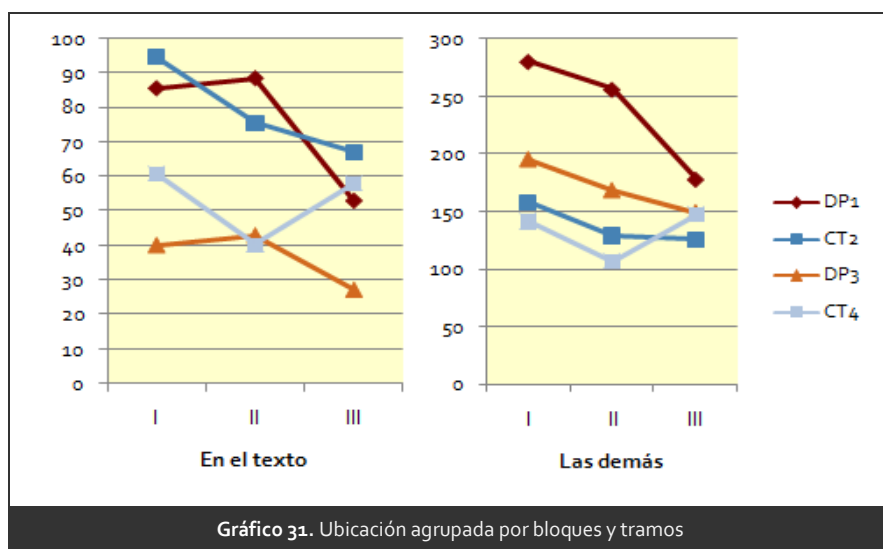
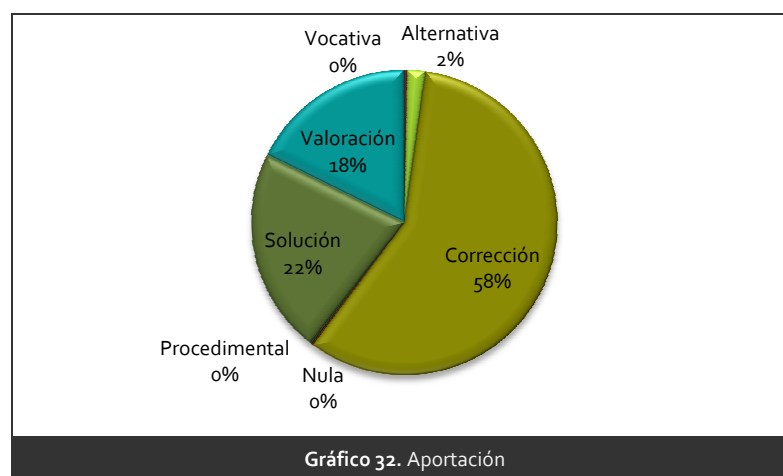


Gráfico 31. Ubicación agrupada por bloques y tramos

APORTACIÓN

Las glosas suelen servir para corregir aspectos del texto o informar sobre tipos de errores. Aparte de señalar el error, se puede intentar enmendar (solución*, segundo tipo más numeroso), valorar el segmento (o pasaje o texto) y, en menor medida, ofrecer alternativas* y llamar la atención del investigador (Gráfico 32).



Obviamente, la glosa cumple la misma función que las modificaciones aunque, al hacerse al margen, pueden implicar, por parte del evaluador, una mayor conciencia del investigador (y, por tanto, estar menos enfocadas a la utilización directa del producto). Podría haber un efecto de economía de esfuerzos: que haya más correcciones que soluciones puede deberse a que cuesta más ampliar la información que limitarse a destacar el error. Las tablas correspondientes están en el Anexo 1.2.3 y los gráficos de atipicidad (245-273), en el Anexo 2.1.3.

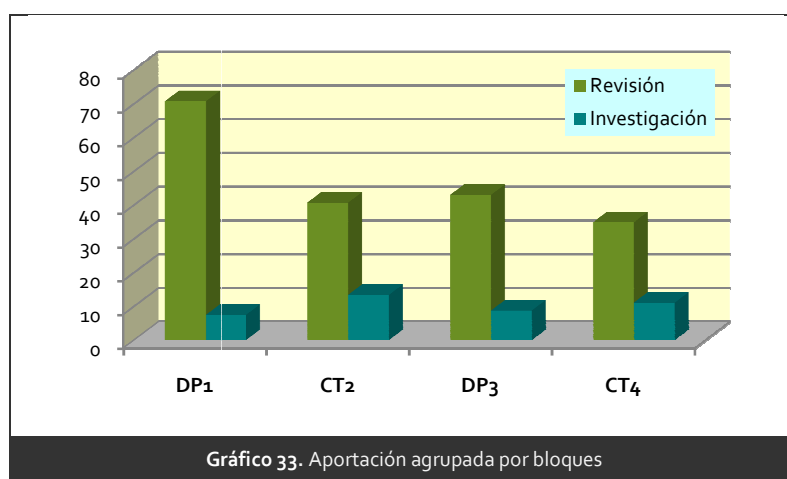
Total, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vocativas: T15, T44 y T45. ▪ Procedimentales: T13, T19 y T37. ▪ Solución: T1, T3 y T25.
Bloques
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En CT2, T25 por exceso: glosas de revisión, alternativa y solución. ▪ Glosas de investigación: por exceso, T45 y T48 (CT4) y por defecto, T20 (DP3). ▪ Procedimentales en DP3, por exceso: T13 y T19. ▪ En CT4, por exceso: T45 (corrección, nulas y valoración), T38 (nulas), T37 (procedimentales) y T48 (procedimentales y valoración).
Tramos, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En II: T19 (procedimentales) y T44 (vocativas). ▪ En III: T9 (alternativa, corrección, solución y revisión en general), T24 (corrección), T45 (vocativas y de corrección) y T48 (procedimentales).
Cuadro 27. Textos atípicos en cuanto a la aportación de la glosa

Apenas hay casos de aportaciones nulas* (Tabla 57). Las glosas de corrección* (las que señalan un error sin aportar otras informaciones) son las más numerosas, con una media de 32,39 casos por traducción, seguidas de las de solución y valoración*. Las glosas de solución son mucho

más numerosas en DP1 que en el resto de los bloques. Las glosas vocativas* (las que invocan o se dirigen al lector de la evaluación) son cada vez más numerosas y las procedimentales* (que explican el modo de evaluar), cada vez menos. En conjunto, las glosas de investigación* —procedimentales, valoración y vocativas— se extienden de manera más equilibrada entre bloques que las de revisión* —alternativa, corrección y solución. Por tramos, las glosas de valoración son las que muestran una evolución dispar pues, al contrario que el resto y como era de esperar, hay más en III. De hecho, las glosas de investigación se diferencian de las de revisión en que son más numerosas en III que en I o II. Por bloques y tramos estos dos tipos de glosas (revisión e investigación) muestran también patrones diferentes. Los valores atípicos suelen coincidir con los textos que abren o cierran bloque.

BLOQUES

Las glosas que aportan correcciones, soluciones o alternativas son revisiones o nuevas versiones indirectas —si fueran directas, sustituirían directamente el segmento en cuestión en el cuerpo del texto— del evaluador para mejorar la traducción. Las glosas de valoración, procedimentales y vocativas parecen orientarse a informar al investigador sobre aspectos potencialmente pertinentes de un proyecto de investigación del que los evaluadores se sienten partícipes. Para este cálculo se deja fuera a las glosas nulas, que no caben en ninguna de las dos categorías agrupadas. El Gráfico 33 contrasta estas dos orientaciones (Tabla 58).

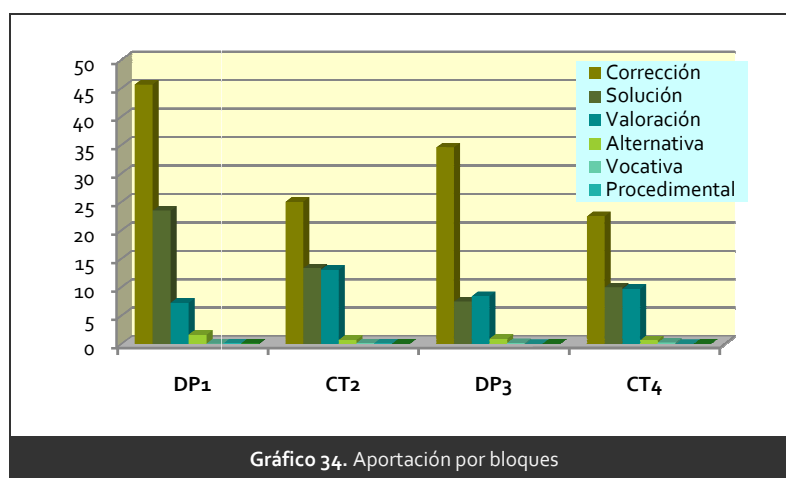


Las glosas enfocadas a la revisión son mucho más numerosas en DP1 (38,6% de los casos) que en el resto de bloques (CT2: 18,9%; DP3: 23,4%

y CT4: 19%). Sin embargo, las glosas enfocadas a la investigación son menos numerosas, precisamente, en DP1, aunque el bloque en que destacan es CT2: DP1, 19,9%; CT2, 35,6%; DP3, 22,3% y CT4, 22,2%. Las glosas enfocadas a la revisión muestran un descenso sustancial tras DP1 y aproximadamente se mantienen en los tres últimos bloques. Esto podría apuntar a un efecto de aprendizaje o cansancio de los evaluadores, quienes reducirían sus esfuerzos tras DP1. Este efecto no se aprecia en las glosas enfocadas a la investigación, más regulares en toda la tarea aunque ligeramente más numerosas en los bloques técnicos. En este caso podría tratarse de un efecto de materia: ante un segmento en el que se sospecha un error, pero dudando de potenciales formulaciones correctas, el evaluador optaría por dirigirse al investigador, disimulando de este modo sus dudas.

Especiales se pueden considerar las glosas vocativas y procedimentales, pues implican una mayor conciencia en el evaluador de que su ejecución va a ser, a su vez, evaluada. Las glosas procedimentales disminuyen a lo largo de la tarea (0,15 en DP1; 0,13 en CT2 y 0 en DP3 y CT4). Por el contrario y aunque en realidad hay muy pocos casos, las glosas vocativas son cada vez más numerosas (0,10 en DP1; 0,19 en CT2; 0,21 en DP3 y 0,29 en CT4). El aumento paulatino de glosas vocativas entre bloques podría deberse también a una creciente seguridad en el evaluador, quien decide dirigirse al investigador para establecer un vínculo de igualdad. Así lo corrobora el descenso entre bloques de las glosas procedimentales, por las que el evaluador explica al investigador cómo está ejecutando la tarea. Analizados por sujetos, no obstante, los resultados son algo más complejos: los sujetos 69, 72 y 87 insertan glosas vocativas y los sujetos 8, 11, 12, 16, 24, 61, 64, 67, 76, 79, 82 y 88, procedimentales (en cantidad decreciente). Así, los primeros parecen interesados en establecer un vínculo con el evaluador y los segundos son conscientes de que van a ser evaluados. Sólo dos sujetos, el profesional* 72 y el docente* 85, utilizaron ambos tipos de glosa, lo que podría interpretarse como que eran conscientes en todo momento de que su trabajo iba a ser revisado o evaluado por un investigador y pasaron de la preocupación por explicar su actividad a la seguridad de dirigirse directamente a quien iba a hacerlo.

El Gráfico 34 muestra la media ponderada de glosas según aportación por bloque (Tabla 59). En todos los bloques son más numerosas las glosas que incluyen correcciones. El segundo lugar es para las que ofrecen soluciones, salvo en DP3, que es para las valoraciones. No obstante, la diferencia entre estos dos tipos de aportación es reducida tras DP1.



DP1 tiene una media de 45,65 glosas de corrección; CT2, de 25,07; DP3, de 34,59 y CT4, de 22,50. La glosa que aporta una solución es la siguiente más común, sobre todo en DP1 (23,48 por traducción; CT2, 13,34; DP3, 7,49 y CT4, 9,98). Los sujetos ofrecen menos soluciones en los textos técnicos que en los divulgativos. Esto podría deberse a que cuanto más difícil el texto para el evaluador no especialista en la materia, tanto menos interviene éste en él. Además de este efecto de materia, podría darse uno de cansancio o aprendizaje, puesto que se reducen bastante a partir de DP1.

El tercer tipo más numeroso es el de valoración; en este caso, son más numerosas las glosas en los bloques técnicos (13,09 en CT2 y 9,73 en CT4) que en los divulgativos (7,25 en DP1 y 8,44 en DP3), quizás por una posible intención del evaluador de disimular su escaso dominio de la materia, como se ha señalado. Además, en DP1 se dan más glosas con alternativas, con una media de 1,67. Esto no parece consecuencia de la materia, pues las traducciones de DP3 tienen una media de sólo 0,96 glosas con alternativa por traducción. Así, las glosas que ofrecen alternativas podrían implicar una cierta inseguridad en el evaluador (o un malentendido «respeto» por el traductor).

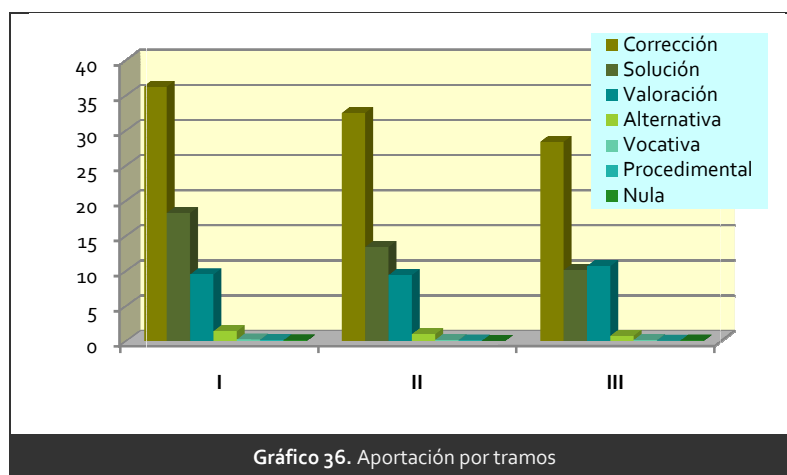
TRAMOS

El Gráfico 35 muestra las glosas divididas en las orientadas a revisión y a evaluación (Tabla 60). Las glosas enfocadas a la revisión son cada vez menos numerosas: 41% en I, 34,4% en II y 24,5% en III. La reducción es todavía más sostenida entre los tramos que entre los bloques, lo que sustenta un posible efecto de aprendizaje también dentro de los bloques. En cambio, las glosas enfocadas a la investigación son más numerosas en

III: I, 32,4%; II, 31,8% y III, 35,9%. Así, el efecto de aprendizaje o cansancio se daría en las glosas orientadas a la revisión, mientras que los sujetos se sentirían más inclinados a informar directamente al investigador al cerrar cada sesión, esto es, al concluir la evaluación de las traducciones de un bloque, que es donde se producen más valoraciones conjuntas sobre bloques y la tarea al completo.



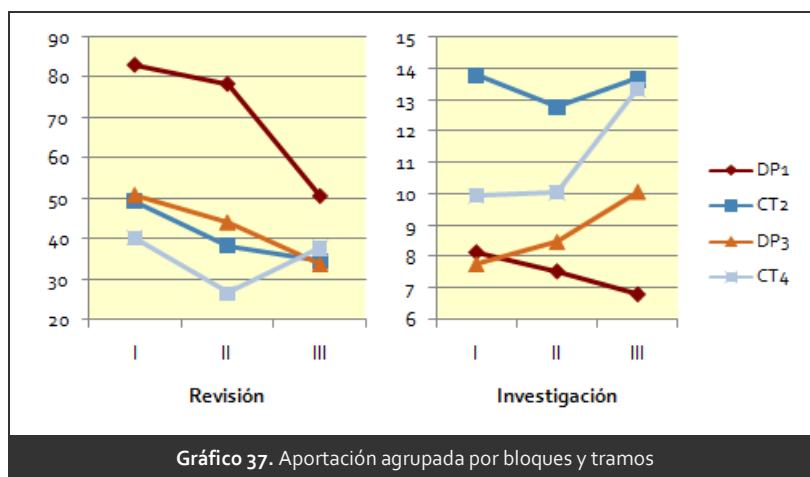
Como, en general, las glosas descienden de un bloque al siguiente, era de esperar que descendiese también el número de glosas dentro de cada bloque, esto es, de un tramo al siguiente. Y así es en algunos tipos de glosa (Gráfico 36, Tabla 61).



Las mayores diferencias se encuentran en las de solución (45,5% en I, 33,4% en II y 21,1% en III) y las que proponen una alternativa (47,1, 33,2 y 19,7%). En otros tipos, sin embargo, los resultados contradicen la tendencia: las glosas de valoración muestran un porcentaje parecido en I y II (32,1 y 31,8%, respectivamente) y algo superior en III (36,1%); esto puede deberse a que la parte final de los textos suele servir para introducir el juicio global de la traducción y entra, por tanto, en lo razonable, pues el evaluador tiende a emitir su juicio una vez considera concluida su tarea y, a veces, incluye un juicio global de las traducciones del bloque o, incluso, de la tarea completa. Las escasas vocativas descienden para después aumentar ligeramente (I, 47,2%; II, 25% y III, 27,7%), como ocurre con las procedimentales (I, 64,7%; II, 16,2% y III, 19,1%) y las nulas (I, 39,8%; II, 23,7% y III, 36,6%).

BLOQUES Y TRAMOS

El Gráfico 37 muestra que las glosas enfocadas a la revisión tienden a disminuir entre tramos (Tabla 62), aunque las glosas de CT4-III son más numerosas (37,82) que las de CT4-II (26,73). Esto puede deberse, simplemente, a que estas traducciones están peor que las de CT4-II (véase juicio global en la Tabla 8, p. 326) y, por ello, necesiten de un mayor número de enmiendas.



Para las glosas enfocadas a la investigación, se aprecian diferentes patrones. En DP1, se da una disminución constante (I, 8,14 de media; II, 7,54 y III, 6,82). En CT2, III supera a II (I, 13,78; II, 12,79 y III, 13,66). Por último, los dos últimos bloques (DP3 y CT4) muestran una progresión sostenida entre I, II y III. El notorio aumento para las glosas enfocadas a

la investigación entre I, II y III en los últimos bloques —y en especial, sus últimos tramos— puede deberse a que contienen más glosas relativas al texto en su conjunto o a la creciente seguridad que los impulsa a dirigirse abiertamente al investigador.

FUENTE

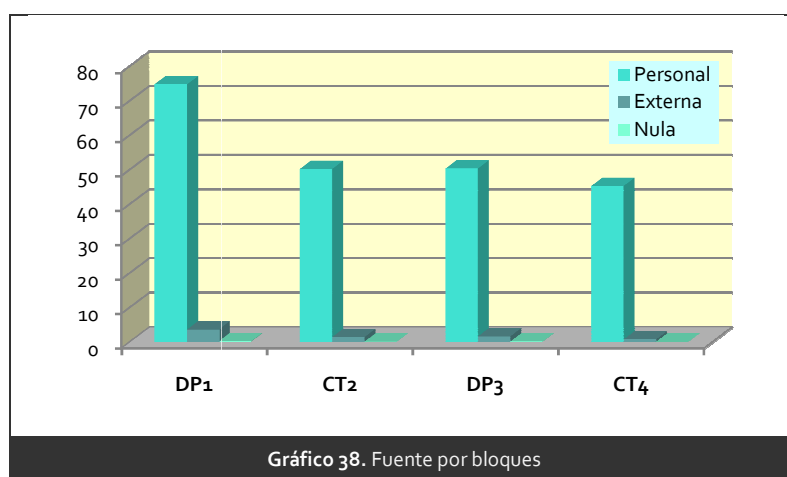
Las fuentes personales* son las más numerosas y suelen disminuir entre bloques y entre tramos. El tramo III contiene más glosas de fuente externa* y nula que II. Al cruzar bloques y tramos, se observa que las glosas personales están más equilibradas que las externas; por otra parte, las externas se dan más en los primeros tramos que en los últimos, sobre todo en los textos técnicos. Las tablas correspondientes a este parámetro pueden consultarse también en el Anexo 1.2.3 y los gráficos de atipicidad (274-285), en el Anexo 2.1.3.

Total, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personales: T3 y T4.
Bloques, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En CT2, T25 respecto a las personales. ▪ En CT4, T39 (externas) y T38 y T45 (nulas).
Tramos, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En II: T6 (externas). ▪ En III: T9 (externas y personales).
Cuadro 28. Textos atípicos en cuanto a la fuente de la glosa

Desde la perspectiva de la fuente de información indicada en las glosas (Tabla 63), apenas hay nulas (2%). Sustentados o escudados en el principio de autoridad, en general, los sujetos no justifican sus decisiones con fuentes externas, pues la mayoría de las glosas son de fuente personal (53,76 de media). Cuando lo hacen, además, no es tanto para justificar decisiones controvertidas de evaluación como para subrayar fenómenos claros. La media por traducción de glosas de fuente externa es de 1,83 (3%). Desde la perspectiva de esta investigación, de ello se sigue que las actuaciones cuya razón suponen los evaluadores de dominio público no se explican, por lo que dejan al lector sin saber su motivación y si hay una fuente de referencia externa que refrende la corrección. Como se ha pedido a los informantes que realicen la tarea según su costumbre, en los docentes esta ausencia es especialmente grave cuando no son fenómenos opinables, pues la existencia misma de un error indica la necesidad de subsanar el desconocimiento de una norma, de uno u otro modo.

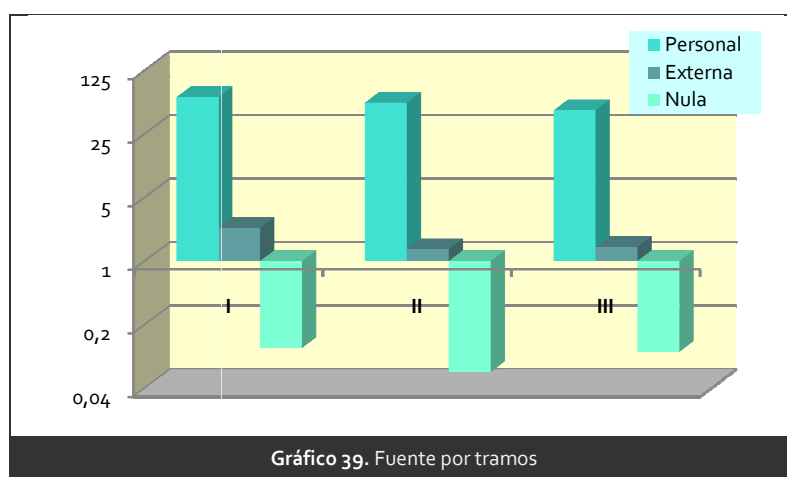
BLOQUES

Tras el descenso habitual entre DP1 y CT2, se produce un leve repunte en DP3 para después registrar una caída mayor en CT4 (Tabla 64). El Gráfico 38 ilustra que casi todas las glosas son personales. Desde esta perspectiva, los datos apuntan a un proceso de ajuste del esfuerzo a las demandas de la tarea tras DP1.



TRAMOS

El Gráfico 39 muestra (una escala logarítmica en base 5) la cantidad de glosas según su fuente, por tramos (Tabla 65).

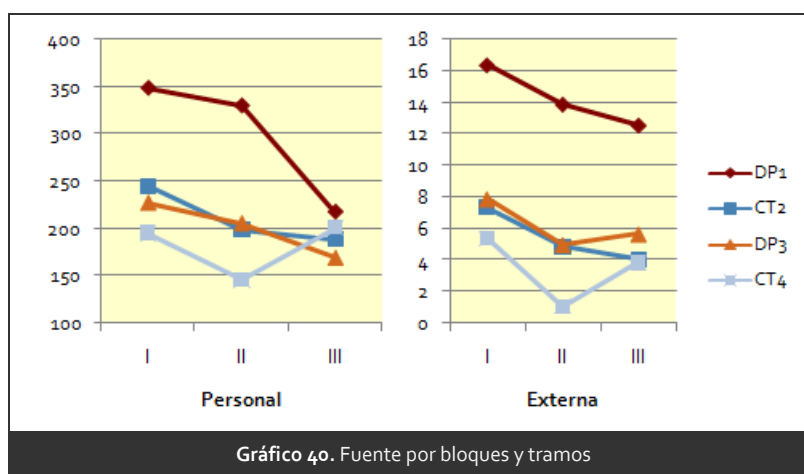


El valor más numeroso, el de fuentes personales, presenta una disminución paulatina entre los tres tramos. Las glosas de fuente externa son más

numerosas en I (47%), descienden en II (25,6%) y repuntan ligeramente en III (27,3%). Las glosas de fuente inidentificable (nulas) siguen el mismo patrón. Desde esta perspectiva, lo más notorio es la constancia de los valores entre tramos.

BLOQUES Y TRAMOS

El Gráfico 40 muestra los resultados por bloques y tramos; se ha prescindido de las glosas nulas porque apenas aparecen (Tabla 66).



En DP1 y CT2 disminuyen entre tramos las glosas de todo tipo de fuente, aunque el primero contiene más de ambos tipos. En CT2, el porcentaje de glosas externas es pequeño, sobre todo en CT2-III. En DP3, las glosas de fuente personal disminuyen de modo constante, mientras que las de fuente externa muestran un ligero repunte: I, 7,88; II, 5,01 y III, 5,67. En CT4, III contiene más glosas personales que los tramos precedentes del mismo bloque, lo cual contrasta con la disminución general de los demás bloques. En cuanto a las glosas de fuente externa, se da un aumento en III, aunque no llega a rebasar I, cuyo porcentaje es realmente importante, pues ronda el 50%. A la luz de las similitudes entre CT2 y DP3, los resultados parecen señalar que la materia no incide en los sujetos para indicar el origen o sustento de su glosa. Así, las diferencias en DP1 y CT4 pueden deberse a otros motivos; en el primer caso, probablemente a un efecto aprendizaje, mientras que en el segundo, a la propia calidad de los textos.

Una posible explicación de que las glosas externas tiendan a acumularse más en los primeros tramos es que, tal vez, los evaluadores piensen que basta con citar la fuente externa la primera vez que actúan con un fenómeno repetido, y dejan de explicitarla en lo sucesivo. Esto se

acentuaría en los textos técnicos y, sobre todo, en CT4, donde quizás ya estén un poco cansados de corregir.

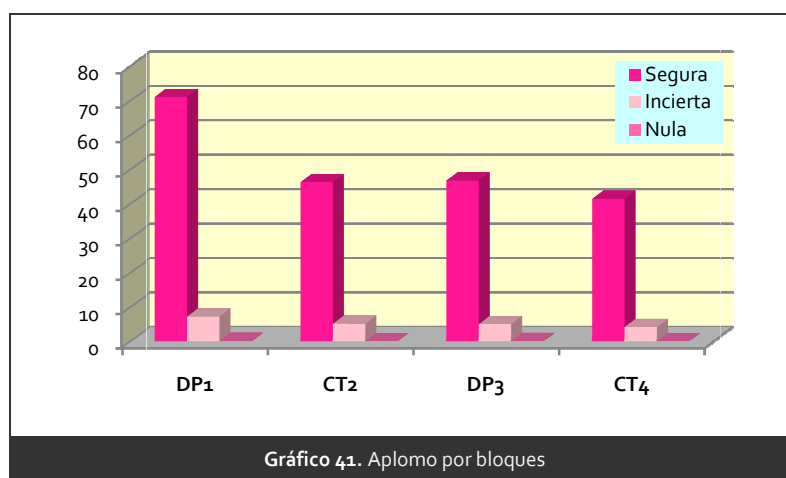
APLOMO

La mayoría de las glosas son de tipo seguro (Tabla 67), esto es, no expresan inseguridad ni vacilación algunas, con una media de 51,09 ocurrencias por texto y una distribución parecida a la de las glosas de fuente personal del análisis anterior. De las de tipo incierto solo hay una media de 5,49 por texto, mientras que las nulas tienen una incidencia muy baja. En definitiva, cuando un sujeto introduce una glosa, está seguro de la corrección en 9 de cada 10 veces, aunque hay excepciones. En el Anexo 1.2.3 se pueden hallar las tablas correspondientes a este parámetro y en el Anexo 2.1.3, los gráficos de atipicidad (286-297).

Total, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nulas: T1. ▪ Seguras: T4.
Bloques, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En CT2: T25 respecto a las seguras. ▪ En CT4: T38 (nulas) y T45 (inciertas y nulas).
Tramos, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En III: T9 (seguras).
Cuadro 29. Textos atípicos en cuanto a la fuente de la glosa

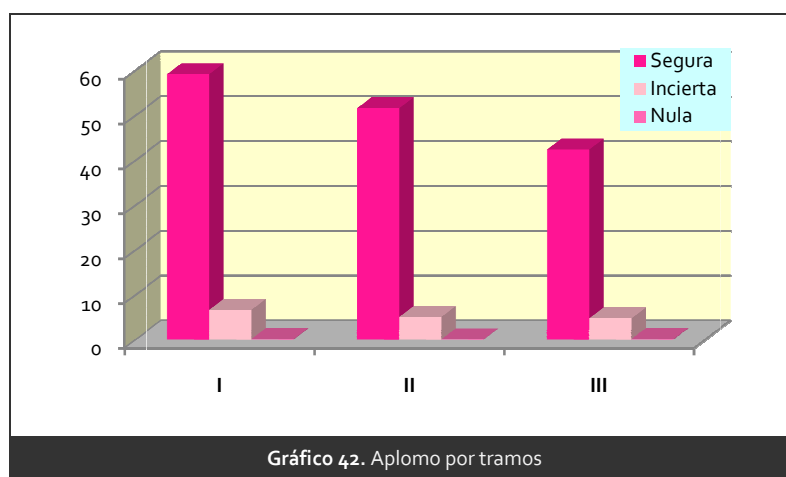
BLOQUES

En DP1 hay un total de 86,44 glosas por texto; en CT2, 61,85; en DP3, 60,28; y en CT4, 46,32 (Tabla 68). De las seguras, la media es realmente alta: en DP1, 71,06 por traducción; en CT2, 46,30; en DP3, 46,75; y en CT4, 41,48. El Gráfico 41 muestra que hay más glosas en los textos divulgativos que en los técnicos. Especialmente brusco es el salto entre DP1 y el resto. En general, hay más glosas en los divulgativos que en los técnicos, y la tendencia se cumple tanto en las glosas seguras* como en las inciertas*, con porcentajes similares.



TRAMOS

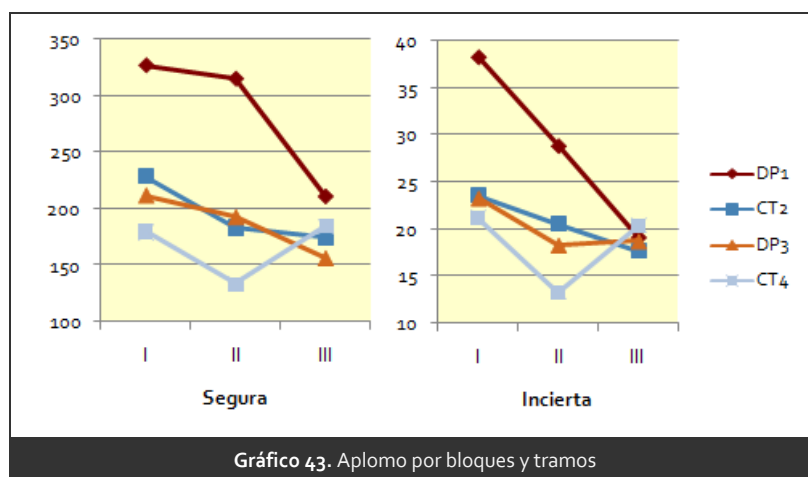
El Gráfico 42 muestra las glosas según aplomo por tramos (Tabla 69). Apenas se dan glosas nulas. Glosas seguras e inciertas, salvando las diferencias de volumen a favor de las primeras, muestran un descenso gradual y constante, más claro en las seguras. De hecho, la diferencia entre las disminuciones respectivas de seguras e inciertas es notable: cada salto de las seguras es del tamaño de todas las inciertas o mayor, así que —en comparación— las inseguras serían casi una constante.



La única diferencia reseñable es que la disminución más brusca se produce en las glosas inciertas entre I (40,4% de los casos) y II (30,8%).

BLOQUES Y TRAMOS

El Gráfico 43 cruza los datos por bloques y tramos. En general, se produce una disminución entre ambos (Tabla 70). Se ha prescindido de las nulas porque apenas hay casos.



En DP1 y en CT2, la disminución de glosas entre los tramos es constante en ambos tipos, más abrupta entre II y III. En DP3 las glosas seguras disminuyen también dentro del bloque pero las inciertas, no: I, 5,83; II, 4,57 y III, 4,68. En CT2 y DP3 hay un cierto equilibrio entre las glosas seguras de II y III. CT4-III tiene gran cantidad de glosas, aunque sólo las seguras superan en número a las de CT4-I. El tramo CT4-II es el que menos glosas contiene de los tres, independientemente de su aplomo. En DP1-II hay un número considerablemente mayor de glosas seguras que en DP1-III, y en CT4 ocurre lo contrario.

También se aprecian diferencias en las glosas de tipo incierto. En DP1-I hay muchas más glosas inciertas que en DP1-II y, también, en DP1-II que en DP1-III. El bloque CT2 es el más equilibrado entre tramos, aunque hay una ligera disminución en CT2-III. En los últimos dos bloques hay menos glosas inciertas en II que en los demás tramos. En CT4-III, el porcentaje de glosas inciertas es bastante superior al del resto de tramos del bloque. Este efecto también se aprecia en las glosas seguras.

En resumen, los primeros tramos de DP1 contienen mayor número de glosas que el resto, independientemente del aplomo. Por el contrario, CT4-III es el que más glosas aglutina en su bloque, también con independencia del aplomo. Parece que, en general, el aplomo no afecta en la distribución de las glosas en los bloques y tramos.

1.2. FENÓMENOS

1.2.1. DOMINIO

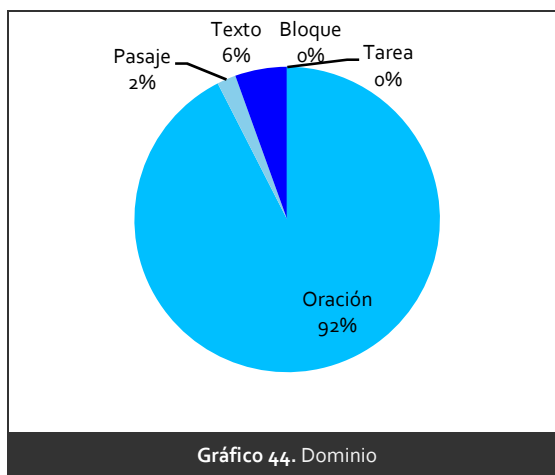
Las actuaciones sobre fenómenos en el dominio de la oración* son las más numerosas, con mucha diferencia. Las siguen las que inciden sobre fenómenos de texto* y de pasaje* y, a cierta distancia, las de bloque. Extraídos los valores atípicos, el dominio de tarea no aparece, con lo que puede afirmarse que la actuación sobre este tipo de fenómenos es anecdótica y solo se da en determinados textos (generalmente, los finales). Las actuaciones sobre fenómenos cuyo dominio es el pasaje son más numerosas en CT2 y las textuales*, en DP3. Los fenómenos infratextuales* suelen estar más distribuidos entre bloques que los textuales. Especialmente llamativa parece la aglomeración de fenómenos textuales en CT4. Los diferentes tipos de fenómeno según dominio están muy equilibrados entre tramos. Los datos completos sobre este parámetro pueden consultarse en las tablas contenidas en el Anexo 1.2.4 y los gráficos de atipicidad (298-314), en el Anexo 2.1.4.

Total, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oración: T3, T4, T8 y T9. ▪ Pasaje: T23. ▪ Texto: T19 y T45. ▪ Bloque: T1, T12, T13, T17, T18, T24, T25, T36, T37 y T38 (la mayoría son textos que abren o cierran bloque). ▪ Tarea: T24, T36, T44 y T48 (salvo T44, todos cierran bloque).
Bloques
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, en DP1 y respecto al bloque: T1 y T12 (primera y última traducción). ▪ Por exceso, en CT2: T25 (oración y texto) y T36 (bloque y tarea). ▪ Por exceso, en DP3: T23 (pasaje) y T24 (bloque y tarea). ▪ Por exceso, en CT4: T37 (bloque), T43 (texto), T44 (tarea) y T48 (bloque y tarea). ▪ Por defecto, en DP3: T20 (texto).
Tramos, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En I: T4 (oración) y T37 (bloque). ▪ En II: T19 (texto), T17 y T18 (bloque) y T44 (tarea). ▪ En III: T9 (oración), T23 (pasaje), T36 y T48 (bloque) y T24, T36 y T48 (tarea).
Cuadro 30. Textos atípicos en cuanto al dominio de los fenómenos

El Gráfico 44 muestra los resultados relativos al dominio del fenómeno (Tabla 71). En primer lugar, hay una clara supremacía de los fenómenos oracionales e infraoracionales, que suman una media total ponderada de 158,22. A mucha distancia se encuentran los fenómenos cuyo dominio es

el texto (9,44), el pasaje (3,39), el bloque (0,01) y, por último, la tarea (0, una vez extraídos los valores atípicos).

A mucha diferencia de los fenómenos oracionales siguen, en este orden, las actuaciones cuyo dominio es el texto y el pasaje. La cantidad de actuaciones sobre fenómenos de bloque o tarea es anecdótica. Las aproximaciones analíticas a la tarea tienen poco en cuenta consideraciones más allá de la oración

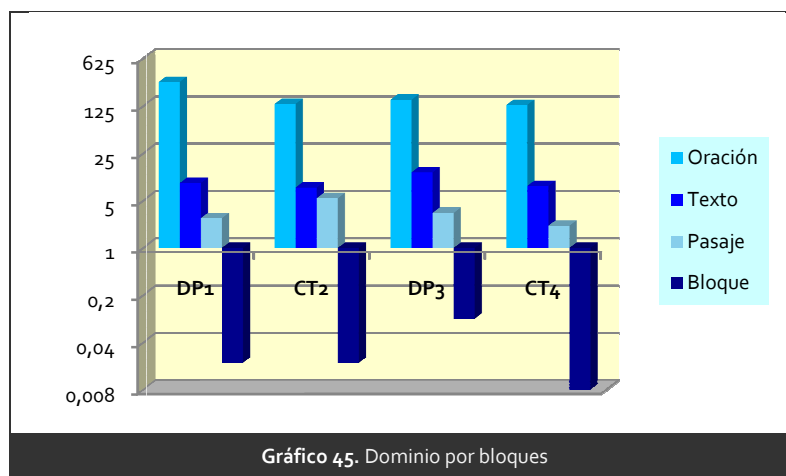


como, por ejemplo, los casos de cohesión o formato textual. Por otro lado, quienes basan sus evaluaciones en aproximaciones holísticas y no analizan el texto tan minuciosamente no dejan —tantas— huellas de su labor en las traducciones; de ahí el escaso número de fenómenos que afectan al texto, el bloque o la tarea.

BLOQUES

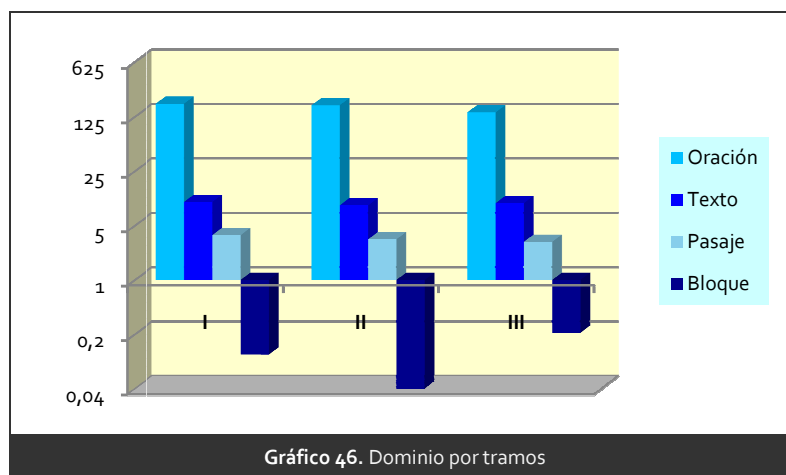
La distribución es muy dispar (Tabla 72). Los fenómenos de dominio oracional son más numerosos en DP1 (41,1%) que en el resto de bloques, aunque no se produce una reducción paulatina y DP3 (22,3%) contiene más casos que CT2 (18,8%). En el dominio del pasaje, el porcentaje por bloques es el que sigue: DP1, 20,6%; CT2, 40,9%; DP3, 22,6% y CT4, 15,9%. El mayor número de fenómenos identificados en CT2 puede deberse a que, como era el primero técnico, los sujetos se fijaran más en aspectos amplios para no centrarse en aspectos terminológicos o conceptuales, en los que no se sentían tan seguros. En el dominio del texto, DP1 contiene el 25,9% de fenómenos identificados; CT2, el 20,4%; DP3, el 34,1% y en CT4, el 19,6%. Esto es, los sujetos atienden más a los fenómenos textuales en los de divulgación que en los técnicos. El pico de DP3 podría deberse a que se trata de un texto monotemático completo mientras que DP1 es una colección de noticias breves inconexas, por lo que necesariamente incita a menos consideraciones que lo afecten en su totalidad. Los de bloque presentan los siguientes porcentajes: 13,3% en DP1; 13,3% en CT2 y 73,4% en DP3. Extraídos los valores atípicos, no hay

actuaciones sobre fenómenos de dominio de tarea (ni, en CT4, de bloque). El Gráfico 45 ilustra los datos de dominio por bloques (nótese la escala logarítmica en base 5), aunque no se han incluido los datos del dominio tarea.



TRAMOS

El Gráfico 46 evidencia el gran equilibrio entre tramos para las categorías de texto y pasaje (Tabla 73).



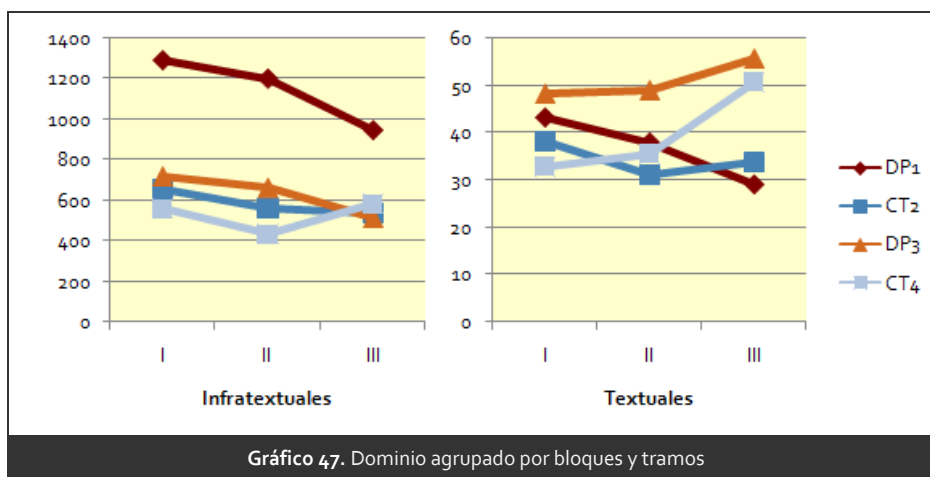
Los más igualados entre tramos son los de texto, pues en los tres presentan un porcentaje cercano al 33%. También igualada está la categoría de pasaje, aunque en III se aprecian menos casos. Los fenómenos en el dominio oracional están especialmente igualados en I (35,9%) y II

(36,4%), para caer en III (27,7%). Los fenómenos que afectan a todo el bloque tienden a aparecer en las últimas traducciones pues III concentra el 65% de fenómenos identificados de este dominio. De hecho, en II no hay casos de dominio de bloque. Extraídos los valores atípicos, no se aprecian fenómenos en el dominio de la tarea.

BLOQUES Y TRAMOS

Se plantea la hipótesis de que, como los fenómenos que afectan a la oración o a varias oraciones son casi siempre correcciones sobre el texto mientras que los que afectan al texto o a extensiones superiores son casi siempre valoraciones de calidad, su comportamiento podría ser distinto. Para comprobarlo, se han cruzado los datos de bloques y tramos. El Gráfico 47 agrupa los fenómenos identificados según sus tipos de dominio, agregados en dos bloques: por un lado, los de oración y pasaje (a los que se les ha denominado *infratextuales*) y por otro a los de texto, bloque y tarea (que se han llamado *textuales*).

En los fenómenos infratextuales, tres de los cuatro bloques muestran un descenso progresivo, más acusado en el caso de los textos de divulgación (Tabla 74). En CT4, sin embargo, los sujetos identificaron más fenómenos infratextuales en CT4-III que en los tramos anteriores. En cuanto a los fenómenos textuales, salvando las distancias, en DP1 se da una disminución similar a la de los fenómenos infratextuales. CT2 muestra un descenso entre I y II, pero un ascenso entre II y III. DP3 y CT4 muestran un ascenso constante ente tramos, muy marcado entre CT4-II y CT4-III.



El análisis parece confirmar, por tanto, diferencias entre ambos grupos: Las infratextuales presentan unos números más parejos entre bloques que las textuales. Sólo en CT4-III se produce un aumento claro en el número de infratextuales, en comparación con los otros dos tramos. Así, los sujetos no cambian mucho su aproximación excepto en el caso mencionado. Por otra parte, en los fenómenos textuales identificados se da una clara evolución, que pasa de reducir la cantidad paulatinamente al salto de CT4. Este ascenso abrupto puede deberse a la confluencia de anotaciones relativas a fenómenos de texto, bloque y tarea. En esa línea, el segundo ascenso más acusado, el de DP3-III, podría deberse a la confluencia de estos tres tipos de fenómenos en los destinatarios de ciencias sociales, que finalizaban ahí su tarea.

1.2.2. NATURALEZA

Como se explica en §III.7.2.2, los fenómenos de terminología*, sintaxis*, puntuación*, ortografía, nombres propios*, formato*, concordancia*, errata*, cohesión* y pesos y medidas* dependen de ciertas convenciones o normas (ortográficas, gramaticales u otras). Los restantes son más subjetivos u opinables, con lo que cabría esperar que las actuaciones sobre estos fenómenos fueran menos coincidentes. En el Anexo 1.2.5 pueden hallarse las tablas con todos los datos de este parámetro y en el Anexo 2.1.5, los gráficos de atipicidad (315-356) correspondientes.

Hay una cantidad parecida de fenómenos opinables* y normalizados*, aunque, en general, destacan los de divergencia en la interpretación* y propiedad* (opinables) y terminología (normalizado). Los fenómenos normalizados están distribuidos de una manera parecida a partir de DP1, mientras que los opinables son más numerosos en los bloques de divulgación política. Los fenómenos opinables son mucho más numerosos en I que los normalizados, pero en III están más igualados.

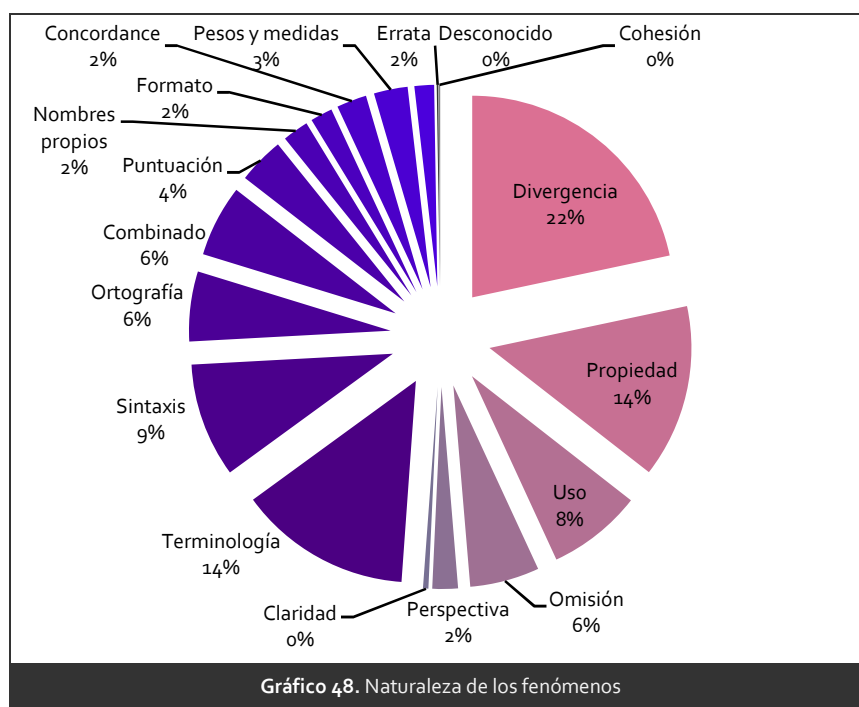
El fenómeno más señalado es el de divergencia en la interpretación, con una media de 36,23 casos por traducción (Tabla 75). Lo siguen propiedad, con 23,22 casos y terminología, con 23,15. Después están los fenómenos de sintaxis (15,32), uso* (12,67), combinación* (9,59), ortografía (9,37) y omisión* (9,32). A continuación están los fenómenos de puntuación (6,21), pesos y medidas (4,54), concordancia (4,02), nombres propios (3,48), perspectiva* (3,43), formato (2,98) y errata (2,61). Finalmente, se aprecia otro grupo: claridad* (0,7), cohesión (0,23) y casos desconocidos* (0,21).

Total, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En nombres propios, T3, T4, T6, T7, T9 y T11; en puntuación, T4; en formato, T3, T4, T6, T9, T10, T16, T18 y T48; en ortografía, T3 y T8; en cohesión, T3; en concordancia, T4, T8 y T15; en errata, T1, T4, T5, T7 y T47 y en sintaxis, T6 y T9. ▪ En propiedad, T1, T2, T3, T4, T6, T8 y T9; en claridad, T13, T17, T24 y T30; en omisión, T4, T16 y T25; en uso, T6, T8 y T9 y en divergencia en la interpretación, T8. ▪ En desconocidos, T10 y T23 y en combinados, T48.
Bloques
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, en DP1: T3 (cohesión), T4 (nombres propios, puntuación y omisión), T6 (pesos y medidas), T8 (ortografía) y T10 (desconocidos). ▪ Por exceso, en CT2: T25 (propiedad y omisión), T26 (erratas), T27 (formato), T28 (puntuación y ortografía), T29 (cohesión) y T30 (claridad y concordancia). ▪ Por exceso, en DP3: T16 (puntuación), T18 (cohesión), T19 (nombres propios y pesos y medidas), T20 (nombres propios), T21 (pesos y medidas) y T23 (desconocidos). ▪ Por defecto, en DP3: T20 (combinados). ▪ Por exceso, en CT4: T37 (desconocidos), T40 (terminología), T42 (puntuación), T44 (concordancia y ortografía), T45 (combinación), T46 (cohesión) y T48 (formato, combinación y erratas). ▪ Por exceso, respecto a los fenómenos opinables en conjunto: T25.
Tramos, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fenómenos normalizados: T3 y T4 (en I) y T6 (en II). ▪ En III: T9, en fenómenos de todo tipo.
Cuadro 31. Textos atípicos en cuanto a la naturaleza de los fenómenos

El Gráfico 48 muestra el porcentaje de cada naturaleza* de fenómeno respecto del total. El color indica si el fenómeno pertenece a un ámbito normalizado (añil) u opinable (rosa).

Que los fenómenos más frecuentes sean los de divergencia en la interpretación puede deberse en parte a la selección intencional de traducciones de calidad inferior para la prueba. De ser así, se apreciarían diferencias ente grupos de evaluadores, a los que se asumen destrezas lingüísticas distintas en español y en inglés. El gran número de fenómenos de propiedad indica que muchos sujetos consideran el texto también en el nuevo evento comunicativo, esto es, considerando la traducción por su calidad como texto de la lengua meta. La terminología está en un tercer puesto que probablemente se debe a que la mitad de la tarea se realizó sobre textos especializados. También destacables resultan los escasos fenómenos de formato y, sobre todo, ese último puesto de los de cohesión.

La suma de porcentajes de fenómenos de una y otra naturalezas se acerca al 50%, por lo que no se puede decir que una sea más frecuente que la otra. No obstante, cabe esperar que esa equiparación varíe entre grupos de evaluadores, especialmente en los destinatarios, ajenos al ramo, que tendrían menos conocimientos en las categorías más técnicas.

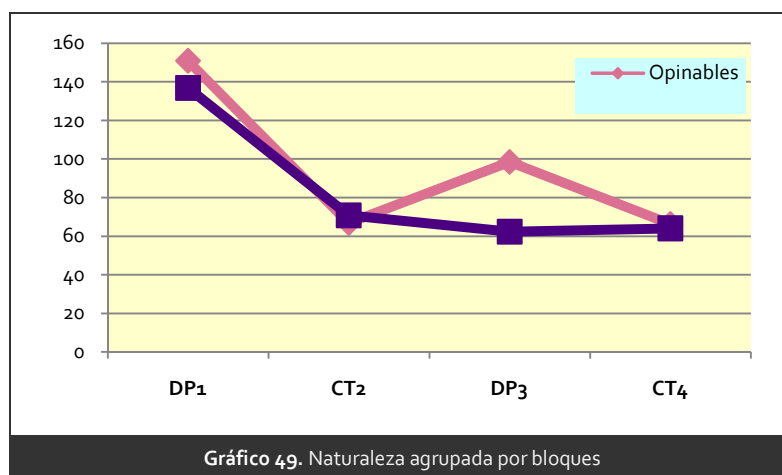


BLOQUES

El Gráfico 49 (Tabla 76) muestra la cantidad de fenómenos normalizados y opinables que aparecen en cada uno de los bloques de la tarea. Se han omitido los combinados y desconocidos, porque no se pueden adscribir a ninguna categoría (cf. §III.7.2.2). A partir de DP1, bajan bruscamente los fenómenos de ambos tipos. Hay una pequeña diferencia entre los fenómenos opinables y los normalizados: mientras los primeros son más numerosos en los bloques divulgativos (40% en DP1 y 26,1% en DP3), los normalizados son más numerosos en DP1 (40,95%) y después se estabilizan. De hecho, en los fenómenos normalizados la diferencia entre los dos últimos bloques es muy pequeña (18,67% en DP3 y 19,19% en CT4).

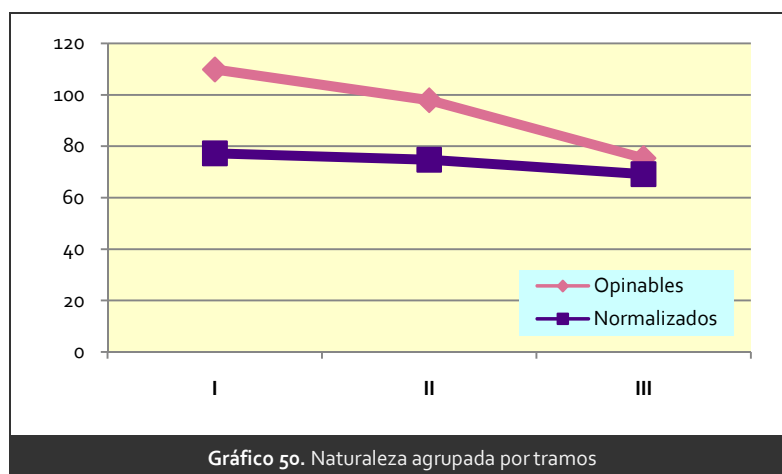
El descenso en fenómenos normalizados tras DP1 podría deberse a que los sujetos automatizaran formas económicas de corregir (como marcar solo la primera ocasión en que se detecta un error repetido) o también a que ajustaran su nivel de exigencia a una altura determinada por una conjetura sobre el nivel medio de calidad esperable y el nivel de expectativa que se asume en quien va a leer las evaluaciones. Por otro lado, que los sujetos actúen más sobre fenómenos opinables en los textos de divulgación política puede ser un efecto de materia, en la medida en

que los textos técnicos llevan aparejados modos y formas estilísticas que dejan menos margen al matiz.



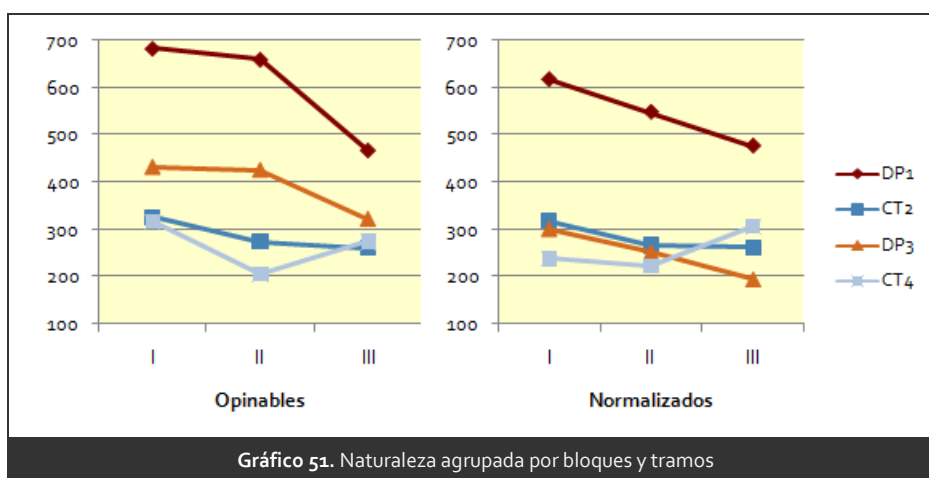
TRAMOS

El Gráfico 50 (Tabla 77) ilustra los fenómenos opinables y normalizados, por tramos. Ambos descienden paulatinamente de I a III, aunque el descenso entre los opinables es más acusado.



BLOQUES Y TRAMOS

El Gráfico 51 (Tabla 78) presenta la distribución de fenómenos según su naturaleza, por bloques y tramos.



En los tres primeros bloques siempre se produce una disminución en el número de fenómenos entre I y III, con independencia de su naturaleza (más acusada en los textos divulgativos, especialmente entre II y III)). En CT4, los fenómenos opinables caen drásticamente entre I y II y ascienden en III. En cuanto a los normalizados, el descenso entre I y II no es tan acusado, pero el repunte en II los ubica por encima de los fenómenos de I.

1.2.3. REACCIÓN

Este apartado expone los resultados relativos a la reacción de los sujetos ante los fenómenos. Los datos completos pueden consultarse en las tablas contenidas en el Anexo 1.2.6 y los gráficos de atipicidad (357-370) del Anexo 2.1.6.

Total, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negativas: T3, T4, T8 y T9. ▪ Muy negativas: T16 y T19. ▪ Neutras: T24, T36 y T48 (todos son últimos textos de sus respectivos bloques).
Bloques, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En CT2: T31 (positivas) y T25 (negativas). ▪ Neutras: T24 (DP3), T36 (CT2) y T48 (CT4).
Tramos, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En I: T4 (negativas). ▪ En II: T19 (muy negativas). ▪ En III: T9 (negativas) y, de nuevo, T24, T36 y T48 (neutras).
Cuadro 32. Textos atípicos respecto de la reacción a los fenómenos

Las reacciones adversas* están más igualadas que las demás en tramos y bloques. La gran mayoría de las reacciones son negativas* (156,05 de media). A mucha distancia, les siguen las muy negativas (9,55). Las positivas* (4,78) se dan más en CT2 y DP3, aunque también repuntan en las últimas traducciones (tramo III) de cada bloque. Las reacciones neutras* son las más escasas (1,21).

Por lo que se desprende de los resultados (Gráfico 52, Tabla 79), la función principal de la evaluación para los sujetos de este estudio es hallar y corregir o señalar errores, esto es, buscar lo que está mal.

T24, T36 y T48 suelen ser atípicos en cuanto a las reacciones neutras, en conjunto y respecto a sus bloques o tramos. Cabe señalar que las reacciones muy negativas, que tienden a ensañarse con la mala calidad de la traducción, redacción o comprensión, están por encima de las que elogian aciertos. En este aspecto también interesa comprobar las diferencias entre sujetos y grupos de población.

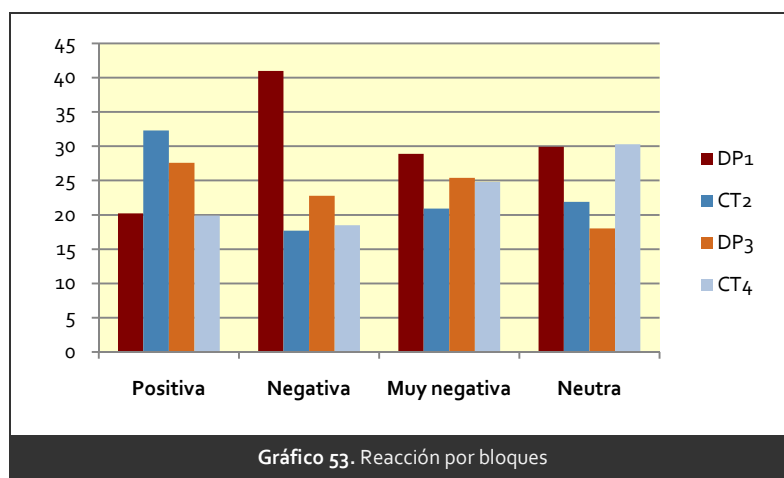


BLOQUES

El Gráfico 53 (Tabla 80) muestra la reacción ante los fenómenos, por bloques. Las reacciones negativas, las más numerosas, son más frecuentes en los bloques divulgativos (41% en DP1 y 22,8% en DP3) que en los técnicos (17,7% en CT2 y 18,5% en CT4). Las reacciones muy negativas también, aunque la diferencia es menor: 28,9% en DP1, 20,9% en CT2, 25,4% en DP3 y 24,8% en CT4. En cambio, las reacciones positivas son muy numerosas en CT2 (32,3%) y en DP3 (27,6%) mientras que tienen un porcentaje similar en DP1 (20,2%) y en CT4 (19,9%). Finalmente, las reacciones neutras son especialmente numerosas en CT4 (30,3%) y DP1 (29,9%); y algo menos en los otros dos (CT2, 21,9% y DP3, 18%).

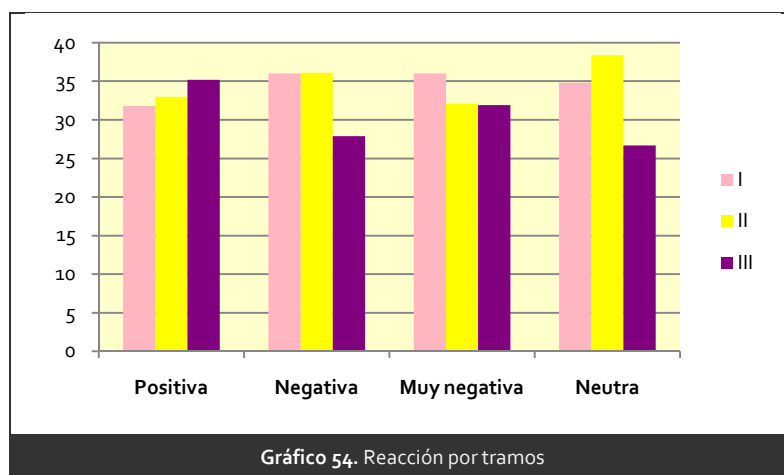
El porcentaje ligeramente mayor de reacciones positivas en CT2 y en DP3 puede estar relacionado con que estos bloques son, en general,

también los mejor valorados por los sujetos (Tabla 9, p. 327). De ser así, podría plantearse que una opinión positiva sobre un segmento concreto de un texto puede influir en el juicio de valor aplicable a todo el texto. En CT4 se producen más reacciones neutras, probablemente porque en este bloque hay más actuaciones textuales según el dominio (*cf.* Tabla 72, Anexo 1.2.4) que, generalmente, se usan para expresar un juicio global, acompañado a menudo de descripciones de los textos en las que se apuntan puntos fuertes y débiles.



TRAMOS

El Gráfico 54 ilustra las reacciones ante los fenómenos, por tramos (Tabla 81).



Los fenómenos que propician una reacción negativa se distribuyen de una manera similar en I (36%) y II (36,1%), y menor en III (27,9%). Los que provocan una reacción muy negativa son ligeramente más abundantes en I (36%) que en II (32,1%) y III (31,9%). En definitiva, las reacciones negativas y muy negativas empiezan fuerte dentro de cada bloque y se van reduciendo a medida que se avanza. Por el contrario, las reacciones positivas suceden más en las últimas traducciones de cada bloque; de hecho, van en aumento: un 31,8% en I, un 33% en II y un 35,2% en III. Los fenómenos neutros alcanzan su pico en medio del bloque para después descender: 34,8% en I, 38,4% en II y 26,7% en III.

BLOQUES Y TRAMOS

Para la división por bloques y tramos se ha distinguido entre fenómenos con reacciones negativas o muy negativas (denominadas para este análisis reacciones *adversas*) y *otras* reacciones (que engloban las positivas y neutras). El Gráfico 55 (Tabla 82) muestra la media de reacciones por tramos y bloques. Las reacciones adversas disminuyen en todos los bloques entre I y II. Esto podría obedecer a un ajuste de las expectativas de los evaluadores al avanzar en las traducciones de cada bloque y también, posiblemente, a una cierta insensibilización al encontrar repetidos fenómenos ante los que ya se ha reaccionado, que ya no producen la sorpresa o la indignación iniciales. Entre II y III, DP1, CT2 y DP3 siguen descendiendo, mientras que CT4-III asciende de nuevo (608,59) para situarse por encima de CT4-I (575,24). Este último resultado puede imputarse a una peor calidad de las traducciones, pero quizás también a la impaciencia de los evaluadores al ver casi concluida su tediosa tarea.

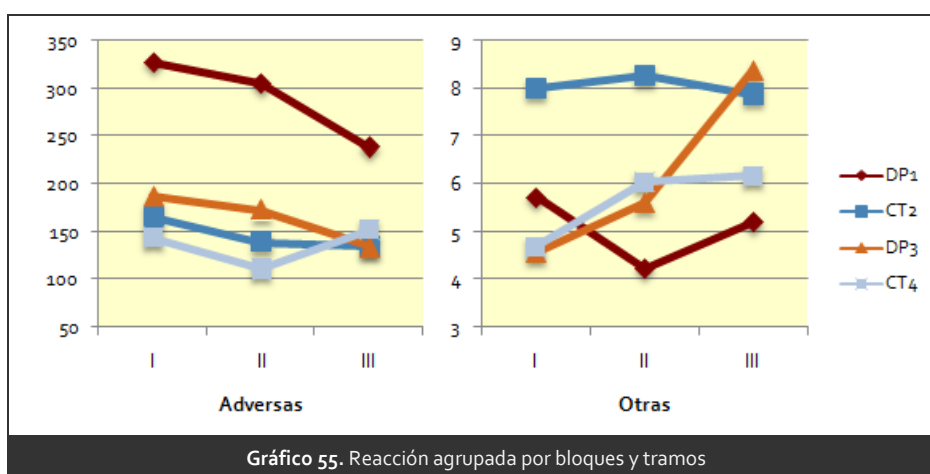


Gráfico 55. Reacción agrupada por bloques y tramos

Por otro lado, las reacciones no adversas aumentan de I a II en todos los bloques excepto en DP1: hay más reacciones no adversas en DP1-I (22,90) que en DP1-II (16,92). Esto podría corroborar las hipótesis de ajuste de expectativas e insensibilización por repetición. En cuanto a las diferencias entre II y III, en los textos divulgativos se da un ascenso que se puede contraponer a los descensos en las reacciones adversas. Así, podría postularse que la mayor existencia de reacciones positivas o neutras incide en que los evaluadores reaccionen con menor negatividad en otros segmentos de los mismos textos. Otra posibilidad es que, pasado el ecuador de las traducciones de un bloque y ajustado el nivel de expectativa, los evaluadores hubieran comenzado a premiar soluciones específicas ante errores repetidos.

En los bloques técnicos, por otra parte, la tendencia en la reacción es similar a las adversas (descenso en CT2, ascenso en CT4). No se puede ofrecer una hipótesis sólida al respecto, aunque el paralelismo podría explicarse como consecuencia del deseo de los evaluadores de mostrarse ecuanímenes ante textos cuyos contenidos comprenden tan solo parcialmente. Esto explicaría la similitud en las reacciones adversas en CT2: I, 32 casos de media; II, 33,07 y III, 31,47.

Las reacciones no adversas aumentan gradualmente entre I y III en DP3 y CT4, esto es, en los dos últimos bloques.

1.2.4. PERCEPTIBILIDAD

A continuación se analiza la distribución de los fenómenos según el número de sujetos que ha actuado sobre ellos, tomado como índice de perceptibilidad*: a mayor número de evaluadores, tanto más perceptible el fenómeno (más o menos saliente). Las diferencias en el número y tipos de fenómenos salientes podrían apuntar a pautas generales y particulares en la identificación de fenómenos como, por ejemplo, si un grupo incide más en un fenómeno o tipo de fenómeno particular; dentro de un grupo, podrían identificar a sujetos sistemáticamente más despistados o atentos que el resto.

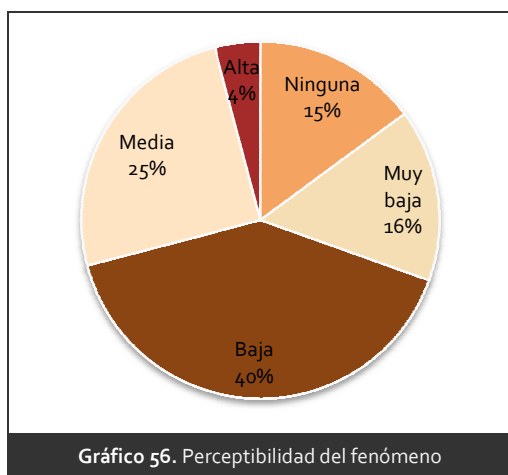
El número máximo de sujetos que ha actuado sobre un mismo fenómeno es de 40, con lo que no existen *fenómenos absolutos* (aspectos de la calidad identificados por los 88 evaluadores o por los 55 evaluadores prolijos*). En consecuencia, se han tenido en cuenta cinco categorías, que distinguen entre un total de 12 900 fenómenos (45 973 actuaciones individuales), según si han sido señalados por:

1. Un evaluador (Ninguna* coincidencia): en principio, muchos de estos fenómenos deberían responder a un error potencial del evaluador, una cuestión de gusto peculiar, por no compartida, o también el conocimiento o consideración de algo que ignoran todos los demás evaluadores. En cualquier caso, es bastante informativo que no haya coincidencia alguna en los más de 6500 fenómenos de esta categoría.
2. Dos y tres evaluadores (Coincidencia muy baja*): existe coincidencia, pero muy baja. Más de 1000 fenómenos corresponden a cada categoría.
3. Cuatro y doce evaluadores (Coincidencia baja*): existe una coincidencia clara. En todas las categorías hay entre 100 y 700 coincidencias.
4. Trece y veinticinco evaluadores (Coincidencia media*): la coincidencia es importante, pues ya supera el total de algunos grupos de evaluadores. Las categorías individuales contienen entre 23 y 98 coincidencias.
5. Veintiséis y cuarenta evaluadores (Coincidencia alta*): en estos fenómenos existe una coincidencia muy evidente, que supera la suma de los dos grupos de evaluadores más escasos. Entre todos los fenómenos no suman 100 (de hecho, son los 94 fenómenos más unánimes).

Más adelante, para análisis más minuciosos se agrupan los fenómenos de coincidencia muy baja, baja y media en una categoría intermedia* y se compara con los fenómenos con alta coincidencia y sin ninguna coincidencia. Los datos completos de este parámetro se hallan en las tablas contenidas en el Anexo 1.2.7 y los gráficos de atipicidad (371-388) del Anexo 2.1.7.

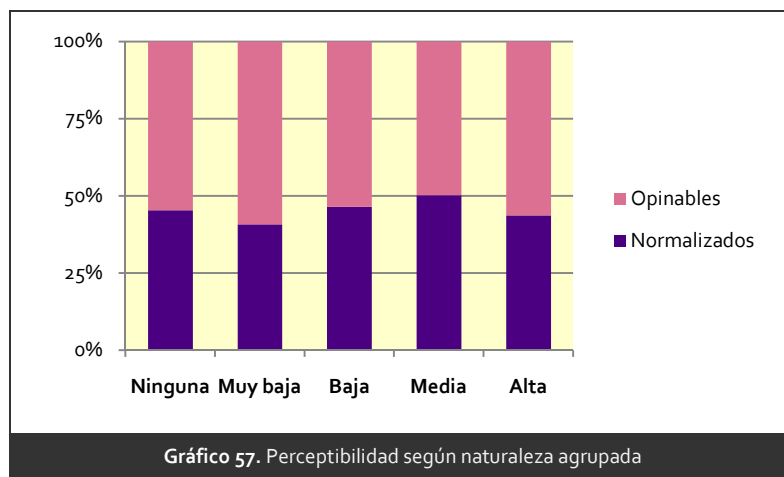
Total, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Coincidencia media: T₄ y T₉. ▪ Alta: T₃, T₄, T₆, T₈ y T₉.
Bloques, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En CT₂: T₂₅ (muy baja y baja coincidencia) y T₃₀ (alta).
Tramos, todos por exceso
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En I: T₃ (alta) y T₄ (media y alta). ▪ En II: T₆ y T₈, ambos en los de coincidencia media. ▪ En III: T₉ (baja, media y alta) y T₄₅ (media).
Cuadro 33. Textos atípicos en cuanto a la perceptibilidad de los fenómenos

El Gráfico 56 muestra que, aunque los fenómenos sin coincidencia son muy numerosos (15%), la inmensa mayoría de las actuaciones son «repetidas», esto es, han sido señaladas por más de un evaluador (Tabla 83). De entre ellas, la mayoría de fenómenos suscitan una coincidencia baja (73,84 de media por texto), media (49,74) y muy baja (28,52). Los fenómenos más coincidentes son los menos numerosos (7,55).



La tendencia es que un fenómeno sea detectado por una media de 4 a 12 sujetos (coincidencia baja). Sólo el 4% de los fenómenos son mayoritarios, es decir, marcados por al menos 26 sujetos, lo cual demuestra que los evaluadores están lejos de compartir criterios unánimes y que pocos fenómenos llaman indiscutiblemente la atención de los sujetos.

El Gráfico 57 muestra el porcentaje que fenómenos opinables y normalizados según su perceptibilidad (cf. Tabla 84). Recuérdese que los fenómenos combinados y desconocidos no se computan en ninguno de los dos grupos. Sorprendentemente, los fenómenos opinables son bastante más numerosos que los normalizados en cuatro de las cinco categorías: sólo entre los de coincidencia media (13 a 25 evaluadores) son más los normalizados, con una ventaja exigua.

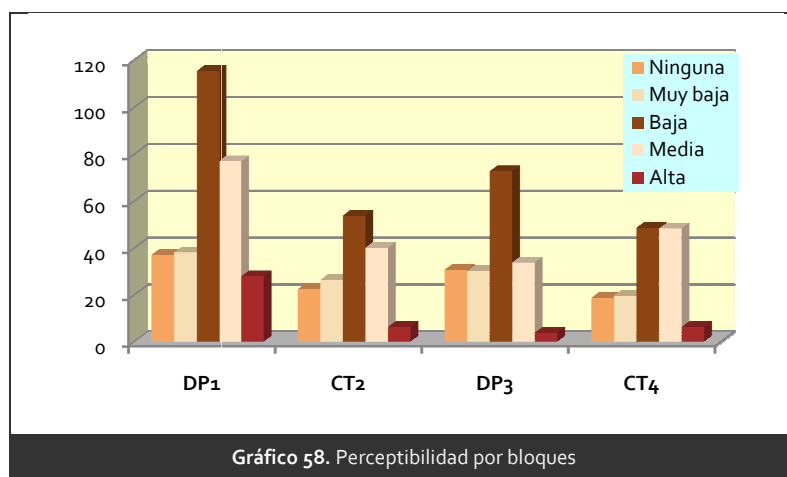


Parece, por tanto, que los sujetos se fijan más en los fenómenos no normalizados que en los normalizados, con independencia de si consideran que en su actuación van a coincidir con otros evaluadores. Además, la coincidencia es incluso mayor entre los fenómenos opinables que entre los normalizados en los más salientes, esto es, los de coincidencia alta. De

confirmarse estos extremos, los datos plantean dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, si es cierto que los evaluadores se ubican mentalmente en el lugar del destinatario idóneo, lo que se puede discernir al analizar los datos por grupo de evaluadores; en segundo lugar, si gran parte de los fenómenos señalados como erróneos en una traducción no caen dentro de los normalizados en una lengua, habida cuenta de que la coincidencia no puede ser gratuita, cabe cuestionarse los límites de la gramaticalización de las expresiones (*cf.* Langacker 1987) y la importancia de los errores sancionados para los traductores (*cf.* Muñoz [en prensa]).

BLOQUES

El Gráfico 58 evidencia que en todos los bloques los fenómenos más abundantes son los de coincidencia baja, aunque la diferencia con la segunda categoría (coincidencia media) es casi inexistente en CT4. Los bloques divulgativos contienen más fenómenos, en general, y no coincidentes, en particular (Tabla 85), aunque los bloques técnicos superan a DP3 en fenómenos de coincidencia media y alta. Además, CT4 es el bloque con un número menor de fenómenos de ninguna, muy baja y baja coincidencia.



En DP1 hay más fenómenos de todas las categorías que en el resto de los bloques; no obstante, el porcentaje que supone los fenómenos de este bloque respecto del total es muy superior en los de coincidencia alta (63,9%) que en el resto de categorías (en las que no alcanza el 41%).

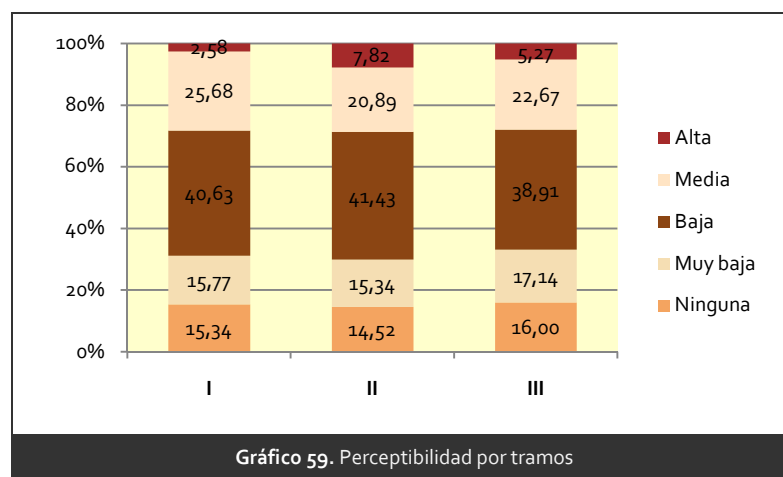
Los bloques técnicos no contienen tantos fenómenos individuales como los divulgativos, posiblemente porque los errores en los bloques

técnicos suelen ser formatos de cifras, conversiones de pesos y medidas, terminología, etcétera, mientras que en los de política la prosa es más compleja y aparecen más fenómenos opinables. El ascenso de la categoría de coincidencia media (y, en menor medida, la de coincidencia alta) en CT4, que queda casi a la altura de la de coincidencia baja, podría indicar una mayor coincidencia en los fenómenos o las actuaciones que en los bloques anteriores. Recuérdese que CT4-III contenía un fragmento que también aparecía en CT2; por lo tanto, los evaluadores podrían haber actuado influidos por un efecto de aprendizaje, al evaluar de nuevo lo mismo, y de ahí posiblemente la mayor coocurrencia en CT4.

TRAMOS

El Gráfico 59 muestra el porcentaje de fenómenos de todas las categorías en cada tramo. Aunque con datos muy igualados, parece que en III aumenta el peso de los fenómenos de ninguna y muy baja coincidencia, mientras que en II son más importantes los fenómenos de coincidencia baja y alta.

La distribución por tramos se muestra en la Tabla 86. Aunque los datos no son muy concluyentes, lo cierto es que los sujetos parecen identificar más fenómenos individuales y poco salientes al comienzo de los bloques que al final y, en sentido inverso, se centran más en los fenómenos salientes una vez adentrados en el bloque, sobre todo en las traducciones que conforman II.



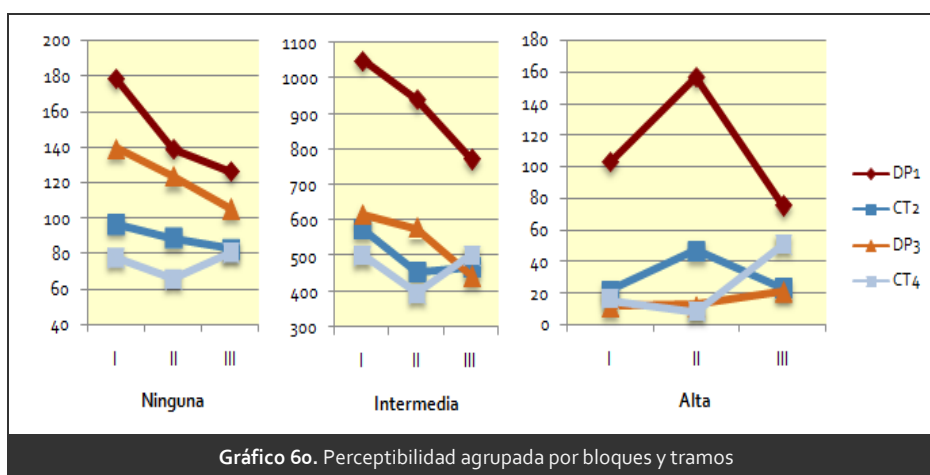
El ascenso en número de fenómenos salientes en II podría explicarse con un efecto psicológico: en I los sujetos han contextualizado y armado la

estructura mental, en II han automatizado la rutina y en III la automatización reduce el nivel de atención y dejan de percibir algunos fenómenos. No obstante, las diferencias son tan pequeñas que no parece recomendable hablar de tendencias generales.

BLOQUES Y TRAMOS

Para facilitar el análisis por bloques y tramos, el Gráfico 60 (Tabla 87) agrupa las categorías muy baja, baja y media en una categoría intermedia. En los bloques divulgativos, los fenómenos de ninguna coincidencia y los de la categoría intermedia presentan evoluciones parecidas entre bloques y tramos: salvando las distancias, presentan descensos constantes similares. Los bloques de comunicación técnica se distinguen de los divulgativos en la categoría intermedia en que ambos muestran un repunte entre II y III. Por último, en los de alta coincidencia se aprecia un fenómeno notorio de orden, donde la cantidad de fenómenos salientes desciende progresivamente en II mientras aumenta en III.

La existencia de más o menos fenómenos salientes en un tramo no guarda relación con el juicio de valor: II es el tramo peor valorado en DP1, y el mejor en CT2, y III es el mejor valorado en DP3 y el peor, en CT4. No obstante, el estudio del juicio global se incluye en el siguiente apartado.



1.3. JUICIO GLOBAL

Recuérdese (*cf.* III.7.3.3) que los sujetos tuvieron que asignar una calificación global a cada texto en una escala de cuatro niveles (muy mala*, mala*, buena* y muy buena*), y que a cada nivel, para su cómputo estadístico, se

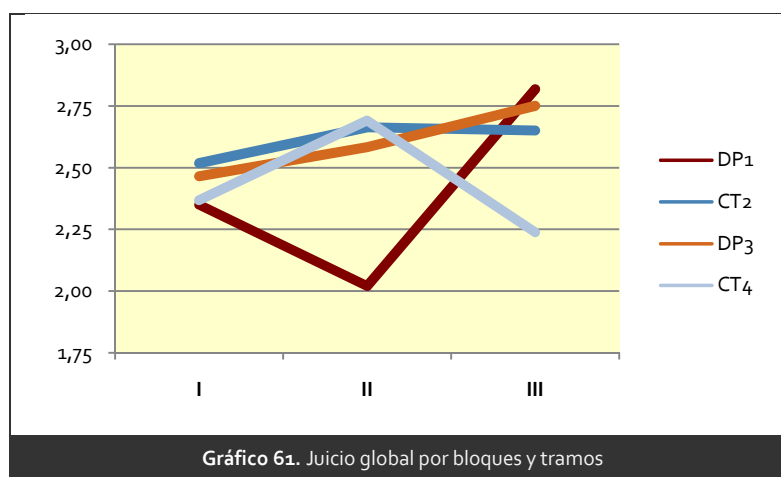
le asignó un valor entre 1 (muy mala) y 4 (muy buena). Los gráficos de atipicidad (389-391) pueden consultarse en el Anexo 2.1.8.

Por tramos la media del juicio global es la que sigue (Tabla 8): I, 2,43; II, 2,49 y III, 2,61. Es decir, están bastante igualados. Por bloques y tramos, en DP1, el tramo con un juicio global más alto —el mayor de la tarea— es III (2,82) seguido de I (2,35) y, por último, de II (2,02), que es, además, el tramo con el juicio global más bajo de la tarea (Tabla 9).

	DP1	CT2	DP3	CT4	Media
I	2,35	2,52	2,47	2,37	2,43
II	2,02	2,66	2,58	2,69	2,49
III	2,82	2,65	2,75	2,24	2,61

Tabla 8. Juicio global por bloque y tramo

Probablemente, establecido un nivel provisional de demanda en I, en II son inmisericordes. Luego, cada vez más acostumbrados, van nivelando sus extremos. Así, en CT2 los tramos muestran juicios globales muy parecidos, aunque el de I es más bajo. En DP3, el juicio global aumenta entre I (2,47) y III (2,75). Por último, en CT4 hay una gran diferencia entre el juicio global de II (2,69) y III (2,24); I está en medio (2,37). El Gráfico 61 desvela que CT2 y DP3 tienen unas medias en los tramos más parecidas (y casi paralelas), por encima siempre de un supuesto aprobado (que estaría en el punto 2,5). Por el contrario, DP1-II contiene juicios globales muy bajos y DP1-III, y CT4 tiene la mejor media en CT4-II y la peor en CT4-III.



La Tabla 9 muestra las valoraciones medias de cada traducción, por bloque y la media global. Si el mínimo aceptable de calidad se sitúa en el susodicho 2,5, entonces dos de los cuatro bloques (DP1 y CT4) suspenderían por la mínima, y los otros dos (CT2 y DP3) aprobarían también por la mínima. Teniendo en cuenta que DP1 recibía un mayor número de cambios y glosas, parece que el juicio global no guarda una relación inversamente proporcional con la cantidad de fenómenos apreciados. En principio, la materia tampoco parece tener relación con el juicio global, pues ambas cuentan con un bloque por encima de la media y otro por debajo.

Texto	DP1	CT2	DP3	CT4
1	2,56	25 2,28	13 2,48	37 3,01
2	3,00	26 2,64	14 2,94	38 2,71
3	2,08	27 2,73	15 2,50	39 2,00
4	1,76	28 2,42	16 1,94	40 1,75
5	2,06	29 2,76	17 2,55	41 3,04
6	1,67	30 2,13	18 2,75	42 2,64
7	2,57	31 2,93	19 1,67	43 2,72
8	1,78	32 2,83	20 3,36	44 2,36
9	1,78	33 2,63	21 3,10	45 1,86
10	3,51	34 2,73	22 3,02	46 2,26
11	2,92	35 2,74	23 2,86	47 2,41
12	3,06	36 2,50	24 2,02	48 2,42
Media	2,40	2,61	2,60	2,43
Media Total: 2,51				
Tabla 9. Juicio global				

En DP1, las traducciones mejor valoradas son 10 y 2; y las peor valoradas, 6 y 4. En CT2, 31 (en el bloque ocupa el puesto 7) y 32 (el 8) reciben una calificación más alta, mientras que 25 (el 1) y 30 (el 6) obtienen una calificación más baja. El juicio global de las traducciones 20 (el 8 del bloque) y 21 (el 9) está por encima del de las demás traducciones de DP3; por el contrario, 16 (el 4) y 19 (el 7) presentan un juicio global más bajo que el resto. Por último, en CT4 destacan las traducciones 37 (en el puesto 1 del bloque) y 41 (el 5) —por recibir juicios globales más altos— y 40 (el 4) y 45 (el 9), por recibir juicios globales más bajos que las demás traducciones.

El contraste por tramos de los juicios de valor con la cantidad de actuaciones (Tabla 38, Anexo 1.2.1) muestra que III acaparó menos actuaciones, pero los juicios de valor medios son parecidos. Naturalmente, el número de actuaciones no se relaciona necesariamente con su gravedad, pero la constancia de los datos permite aventurar que los

evaluadores van mitigando sus reacciones negativas, quizás insensibilizados por la repetición. Además, los puntos de partida coinciden sobremano, esto es, las notas asignadas a las primeras traducciones de cada bloque son muy parejas y, de hecho, suelen rondar la divisoria buena-mala. Esto puede indicar que el sujeto tiende a tomarlas como *tertium comparationis* de las siguientes, quizás evaluando varias antes de emitir sus juicios de valor.

2. SUJETOS

Esta sección aborda los datos por sujetos, con la intención de describir su comportamiento y buscar tendencias entre ellos. Los datos parten de las mismas evaluaciones pero se analizan desde dos puntos de vista diferentes (ordenados según los textos y según los sujetos), con el fin de hallar una imagen más completa de los resultados.

Sujeto	Palabras evaluadas	Índice	Sujeto	Palabras evaluadas	Índice	Sujeto	Palabras evaluadas	Índice	Sujeto	Palabras evaluadas	Índice
1	26 116	1,28	23	33 542	1	45	14 027	2,39	67	33 542	1
2	33 542	1	24	33 542	1	46	14 027	2,39	68	33 542	1
3	33 542	1	25	33 542	1	47	14 027	2,39	69	18 275	1,84
4	33 542	1	26	14 027	2,39	48	12 861	2,61	70	33 542	1
5	33 542	1	27	14 027	2,39	49	14 027	2,39	71	10 849	3,09
6	33 542	1	28	14 027	2,39	50	14 027	2,39	72	33 542	1
7	33 542	1	29	14 027	2,39	51	14 027	2,39	73	0	No válido
8	33 542	1	30	14 027	2,39	52	14 027	2,39	74	33 542	1
9	33 542	1	31	14 027	2,39	53	14 027	2,39	75	33 542	1
10	33 542	1	32	14 027	2,39	54	14 027	2,39	76	33 542	1
11	33 542	1	33	14 027	2,39	55	14 027	2,39	77	33 542	1
12	33 542	1	34	14 027	2,39	56	19 515	1,72	78	30 465	1,1
13	33 542	1	35	14 027	2,39	57	19 515	1,72	79	33 542	1
14	33 542	1	36	14 027	2,39	58	0	No válido	80	33 542	1
15	33 542	1	37	14 027	2,39	59	19 515	1,72	81	33 542	1
16	33 542	1	38	14 027	2,39	60	19 515	1,72	82	33 542	1
17	32 918	1,02	39	14 027	2,39	61	19 515	1,72	83	33 542	1
18	33 542	1	40	14 027	2,39	62	19 515	1,72	84	20 077	1,67
19	33 542	1	41	14 027	2,39	63	19 515	1,72	85	33 542	1
20	33 542	1	42	14 027	2,39	64	19 515	1,72	86	33 542	1
21	33 542	1	43	14 027	2,39	65	19 515	1,72	87	33 542	1
22	33 542	1	44	14 027	2,39	66	33 542	1	88	33 542	1

Tabla 10. Índice de compensación en sujetos

Como en el caso de los textos, se han multiplicado los datos reales por un índice que permite comparar los resultados independientemente de la cantidad de textos evaluados ya que, por una parte, no todos los sujetos completaron la tarea y, por otra, los destinatarios* potenciales sólo tenían que evaluar la mitad de la misma (dos bloques técnicos para los estudiantes de ciencias y los dos textos de divulgación para los estudiantes de diversas carreras pertenecientes al área de ciencias sociales). Para calcular el índice se ha dividido el número total de palabras con las que cuenta la tarea (33 542) entre el número de palabras que contienen las traducciones sobre las que ha trabajado cada evaluador. El valor resultante se ha aplicado a cada una de las variables que completan este estudio, multiplicando por este los datos reales. La Tabla 10 muestra el valor del índice de compensación para cada sujeto.

Para el análisis y discusión de los resultados se utilizan tablas explicativas (*cf.* Anexo 1.3), además de gráficos y correlaciones estadísticas entre las variables.

2.1. JUICIO GLOBAL

En esta sección se analizan los juicios globales otorgados por los sujetos. En Materiales y Métodos (*cf.* III.7.3.3.) y Textos (*cf.* IV.1.3.), este parámetro aparece al final; sin embargo, se ha preferido comenzar el análisis de los sujetos por el juicio global por considerar que puede servir para distinguir entre grupos de sujetos, y que dicha división resultará útil para el análisis del resto de parámetros.

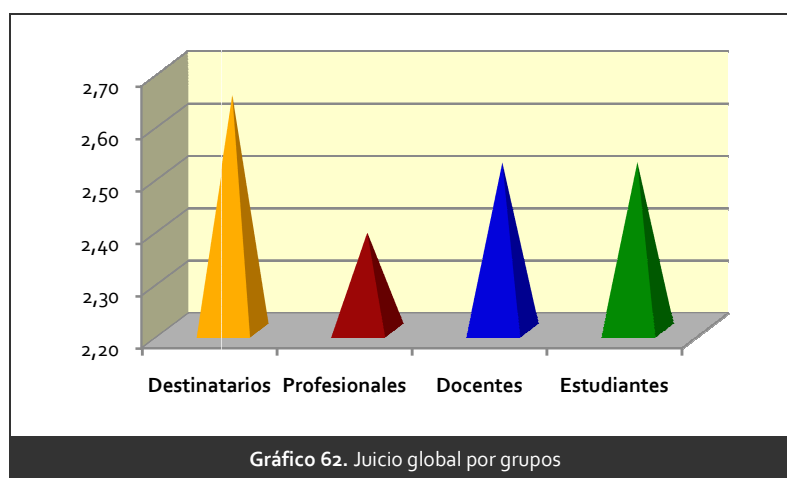
Destinatarios
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por defecto, sujeto 53 en total y I. ▪ Por defecto, sujeto 28 en I.
Profesionales
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por defecto en CT4, sujeto 75.
Docentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, sujeto 82 en total y I.
Estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por defecto, sujeto 5 en total, DP1, DP3, CT4, II y III. ▪ Por defecto, sujeto 6 en total, CT2, DP3, CT4, II y III. ▪ Por defecto, sujeto 12 en DP1. ▪ Por defecto, sujeto 2 en CT2. ▪ Por defecto, sujetos 7 y 9 en CT4.
Cuadro 34. Sujetos atípicos en cuanto al juicio global

Los cuatro grupos de evaluadores no diferían demasiado en sus juicios de valor, que tampoco dependían de la cantidad de actuaciones realizadas. Los destinatarios tendían a ser menos exigentes*, aunque los que enjuiciaron los textos técnicos fueron más severos. Por bloques, estudiantes* y profesionales ofrecieron juicios muy similares. Los docentes mexicanos fueron menos exigentes que los españoles. Dos estudiantes y un destinatario resultaron especialmente exigentes al compararlos con los restantes sujetos del mismo grupo de población y un docente, especialmente benévolo*. Los datos completos sobre este parámetro pueden consultarse en las tablas del Anexo 1.3.1 y los gráficos de atipicidad (392-412), en el Anexo 2.2.1. El Gráfico 62 muestra el juicio global medio de cada grupo, que puede estar entre 1 (muy mala) y 4 (muy buena). Eliminados los sujetos atípicos (Cuadro 34) por mor de la comparación intergrupal, la Tabla 11 muestra la media, el mínimo, el máximo y la desviación típica de la calificación que los sujetos otorgaron a las traducciones.

Grupo	Media	Mínimo	Máximo	Desv. típ.
Destinatarios	2,65	1,96	3,46	0,39
Profesionales	2,39	1,75	2,98	0,35
Docentes	2,52	2,02	2,85	0,26
Estudiantes	2,52	2,23	3,06	0,22
Total	2,56	1,75	3,46	0,34

Tabla 11. Juicio global por grupo

En general, todos los grupos valoran los textos de manera parecida: Por grupos, la media de los destinatarios (2,65) se ubica por encima de la media total (2,56). Los profesionales fueron los más exigentes, mientras que estudiantes y docentes presentaban una media similar (2,52). Aunque se comportan de manera distinta al evaluar los textos, los sujetos llegan a parecidos juicios de valor, lo que indica que hay coincidencias fundamentales en la evaluación que desembocan en juicios similares pues, independientemente de modos y baremos, el juicio global parece converger hacia un punto. Y ello a pesar de que unos realizan más actuaciones, y otros, menos (*cf.* p. 344); unos prefieren una evaluación escueta, otros prolija (*cf.* p. 338); unos introducen más glosas, otros menos (*cf.* p. 373); unos se centran en determinados tipos de fenómenos; otros, en otros (*cf.* p. 403), etcétera. Las coincidencias básicas apuntan, pues, a que la diferencia entre mercado y universidad, entre legos y evaluadores del ramo, no es especialmente grave, pues se da más en los modos que en los resultados.



Destinatarios y profesionales muestran dos tipos de evaluación: la escueta y la prolija (cf. p. 341). Mientras los destinatarios son más duros cuando analizan el texto de manera prolija, los profesionales lo son al evaluar escuetamente. Se comprobó si había valores atípicos con un diagrama de cajas pero no se encontró ninguno.

Grupo	Media	Mínimo	Máximo	Desv. típ.
Destinatarios	2,52	1,46	3,33	0,53
Profesionales	2,41	1,75	2,98	0,41
Total	2,48	1,46	3,35	0,40

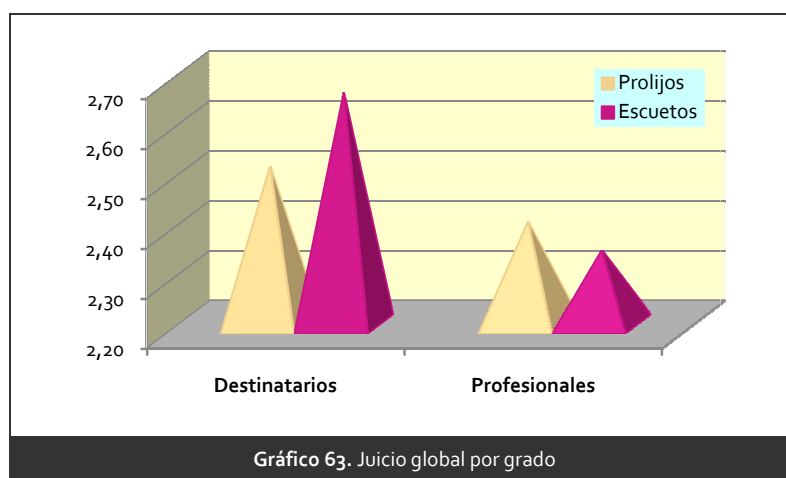
Tabla 12. Juicio global de evaluadores prolijos por grupo

La Tabla 12 muestra las calificaciones medias obtenidas por el grupo de evaluadores prolijos y la Tabla 13, las de los evaluadores escuetos.

Grupo	Media	Mínimo	Máximo	Desv. típ.
Destinatarios	2,67	2,00	3,46	0,39
Profesionales	2,35	2,04	2,50	0,21
Total	2,62	2,00	3,46	0,38

Tabla 13. Juicio global de evaluadores escuetos por grupo

El Gráfico 63 refleja la nimia diferencia entre el juicio global medio emitido por evaluadores escuetos* y prolijos.



2.1.1.1. ORDEN

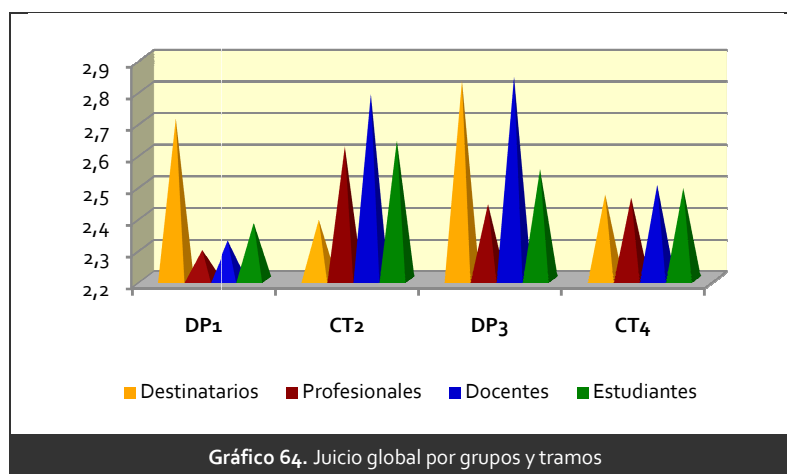
En este apartado se muestra el resultado del juicio global medio en los distintos grupos dividiendo la tarea por bloques y tramos, para observar si existe algún tipo de evolución. En la comparación se han suprimido los valores atípicos). La Tabla 14 presenta el juicio global por bloques.

	DP1	CT2	DP3	CT4
Media total	2,40	2,61	2,60	2,51
Destinatarios	2,71	2,39	2,83	2,47
Profesionales	2,29	2,62	2,44	2,46
Docentes	2,32	2,79	2,84	2,50
Estudiantes	2,38	2,64	2,55	2,49

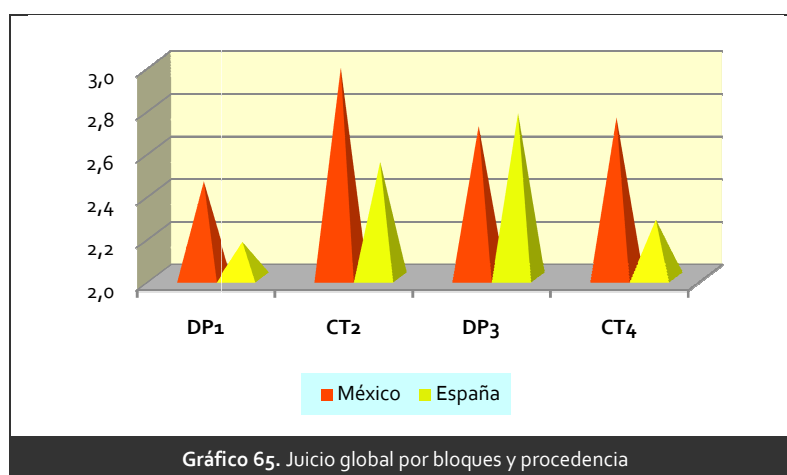
Tabla 14. Juicio global por grupo y bloque

Los destinatarios de los textos divulgativos otorgan calificaciones más altas que los de los técnicos mientras los grupos del ramo son muy exigentes en DP1 y después en CT4. El Gráfico 64 ilustra las diferencias en el juicio global entre bloques de los cuatro grupos. Para los profesionales, el mejor bloque es CT2, mientras que destinatarios y docentes valoran DP3 por encima. El bloque DP1 es el menos valorado en todos los grupos y el más homogéneo, salvo para los destinatarios (para los que es el segundo mejor valorado). Los docentes se muestran menos exigentes que los destinatarios y los estudiantes en tres bloques, y que los profesionales, en todos. Por el contrario, la similitud de patrones en profesionales y estudiantes, los más exigentes, es notoria. Parece que los estudiantes han interiorizado la aproximación a la calidad que les van a exigir en el

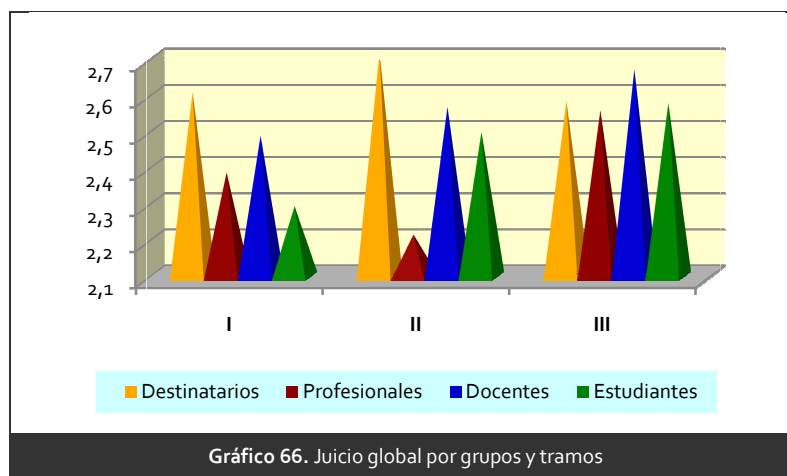
producto mientras que los docentes tendrían en cuenta que los traductores de los textos del estudio están en formación.



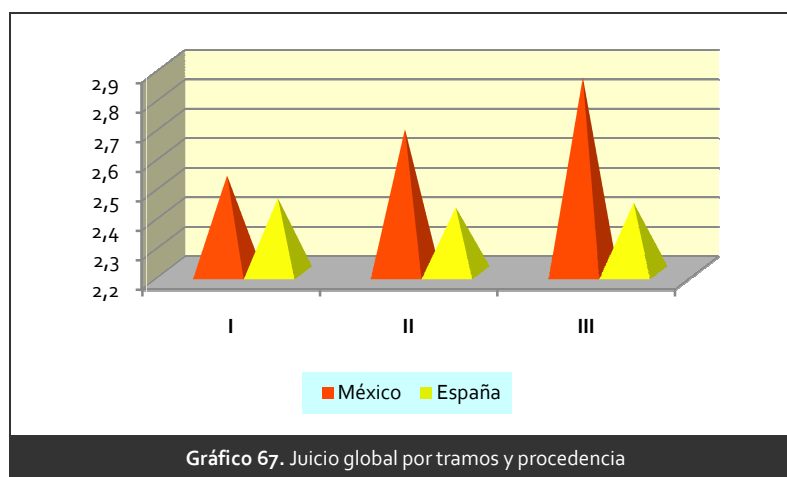
También es posible que el entorno educativo al que pertenecen los docentes pueda explicar este efecto; para comprobarlo, se ha dividido a los docentes entre los que proceden de México y de España. Los valores atípicos son el sujeto 82 en DP3 y los sujetos 81 y 82 en CT4. Los docentes españoles son bastante más duros que sus colegas mexicanos, excepto en DP3 (Tabla 88). La diferencia es importante en los textos técnicos. Salvo en DP3 (*cf.* Tabla 14, p. 332), los docentes españoles son tan exigentes como estudiantes y profesionales. El Gráfico 65 ilustra estos datos.



El Gráfico 66 presenta los juicios globales, por tramos (Tabla 89). Al eliminar los valores atípicos, se aprecia que las traducciones de III son las mejor valoradas por los evaluadores del ramo. Los destinatarios valoran mejor las que integran II.



Al dividir entre docentes mexicanos y españoles (Gráfico 67, Tabla 90) se observan diferencias, sobre todo, en las traducciones finales de cada tramo: los mexicanos suelen evaluarlas con calificaciones bastante más altas que los españoles.



Al comparar estos resultados con los de la Tabla 89, se advierte que los mexicanos tienden a compartir el nivel de exigencia de estudiantes y profesionales. El aumento del juicio global por tramos registrado en los

docentes mexicanos apunta a una insensibilización gradual del evaluador. Por otra parte, la mayor exigencia que, en general, muestran los docentes españoles puede responder a lo que afirma, preguntado al respecto, uno de estos: «un modo de garantizar que los futuros profesionales ofrecen en sus productos una calidad igual o superior a la esperada por los destinatarios es acostumbrarlos a un nivel de calidad superior ante posibles futuras relajaciones de la exigencia una vez abandonada la facultad».

2.1.2. EXIGENCIA

Se ha dividido también al total de los sujetos en dos grupos (benévolos y exigentes) para contrastar su comportamiento en el resto de parámetros. Para ello, se ha considerado exigente al evaluador por encima de la media y benévolo a aquél cuya evaluación se ubica por debajo, partiendo del juicio global medio de cada grupo: 2,62 en destinatarios, 2,39 en profesionales, 2,61 en docentes y 2,44 en estudiantes. Conforme a esto, hay 47 sujetos benévolos y 36 exigentes. Los otros cinco sujetos olvidaron asignar juicios de valor a los textos, con lo que no cuentan para estos cálculos. La Tabla 15 muestra los sujetos que, dentro de cada grupo, puntúan las traducciones por encima (fuente verde lima) y por debajo (carmesí) de la media de su grupo. En este caso, no se están comparando medias entre grupos sino entre sujetos, por lo que no se han eliminado los valores atípicos. En los destinatarios, aproximadamente la mitad quedan por encima y la otra mitad por debajo de la media. En el caso de profesionales y estudiantes, la mayoría son benévolos con relación a la media. La mayoría de docentes puntúan por debajo de su media, esto es, son exigentes.

Se ha coloreado en ocre el fondo de los subgrupos. En los destinatarios, el ocre corresponde a los 10 estudiantes de ciencias sociales, de entre los que cinco son benévolos; cuatro, exigentes y uno no calificó los textos. En los docentes, de los tres benévolos, dos son mexicanos. Además, los otros tres mexicanos, aunque por debajo de la media, ponen calificaciones relativamente altas. En los estudiantes, el sujeto 22 presenta una media (2,44) similar a la de su grupo; no obstante, se ha calificado de benévolo pues su media con tres decimales es de 2,444, mientras que la media de grupo es de solo 2,442.

La mayoría de los sujetos en cada uno de los grupos según exigencia* son prolijos (cf. Tabla 91). El 61% de los evaluadores benévolos y el

64% de los exigentes son prolijos, con lo que la aproximación a la evaluación de los sujetos no parece afectar a su nivel de exigencia (cf. p. 441).

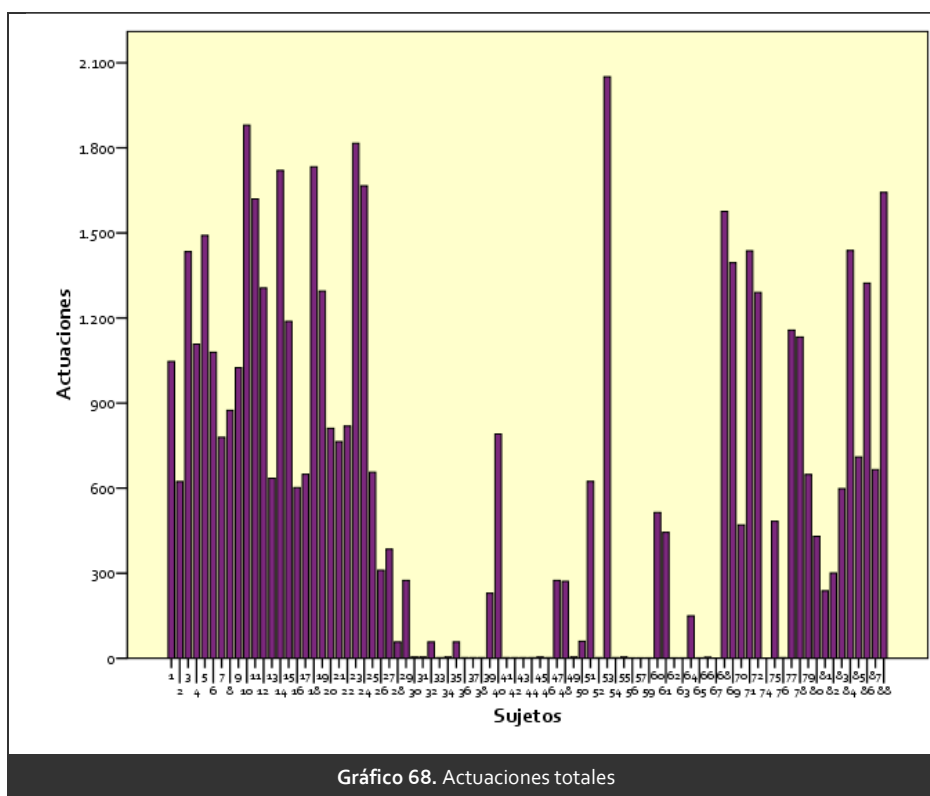
Destinatarios		Profesionales		Docentes		Estudiantes	
58	No puntúa	73	No puntúa	84	No puntúa	16	No puntúa
59	3,46	70	2,98	82	3,35	17	No puntúa
49	3,42	68	2,65	86	2,85	25	3,06
60	3,33	72	2,63	80	2,81	12	2,91
48	3,18	78	2,59	83	2,58	3	2,74
55	3,13	69	2,50	79	2,54	1	2,67
45	3,11	76	2,50	87	2,50	21	2,65
63	3,04	67	2,46	81	2,48	24	2,64
31	3,00	74	2,40	85	2,38	4	2,62
41	3,00	77	2,25	88	2,02	13	2,58
51	2,92	66	2,04			18	2,52
44	2,85	75	1,91			10	2,50
30	2,83	71	1,75			20	2,50
57	2,78					19	2,48
29	2,75					23	2,46
62	2,75					15	2,45
35	2,71					11	2,45
38	2,71					22	2,44
47	2,71					2	2,28
46	2,63					7	2,27
50	2,63					8	2,25
64	2,58					14	2,25
33	2,55					9	2,23
52	2,54					5	1,69
27	2,50					6	1,52
36	2,50						
37	2,50						
65	2,50						
34	2,46						
61	2,41						
39	2,38						
56	2,33						
42	2,17						
54	2,17						
43	2,13						
28	2,08						
26	2,04						
32	2,00						
40	1,96						
53	1,46						

Tabla 15. Juicio global medio por sujeto y grupo

2.2. ACTUACIONES

2.2.1. CANTIDAD

El Gráfico 68 muestra la gran variación entre sujetos (Tabla 92). La media por sujeto es de poco más de 606 para el total de la tarea. La desviación típica es demasiado alta, como lo es también la diferencia entre el valor mínimo (al menos un sujeto introdujo sólo una actuación) y el máximo (un sujeto introdujo 2050,62 actuaciones). Estos datos contienen decimales porque, para salvar las diferencias individuales, se aplicó un índice de compensación.



Las instrucciones demandaban de los sujetos un juicio de valor individual para cada traducción, así que se puede asumir, en principio, que un número de actuaciones similar al de las traducciones evaluadas correspondería a la emisión del juicio de valor, esto es, que los sujetos no habrían introducido ninguna anotación adicional. Al aplicar el índice de compensación, el mínimo de actuaciones puede crecer ligeramente, pues

algunas traducciones eran más breves y, en consecuencia, aunque con el mismo número de textos evaluados, dos sujetos pueden tener índices de compensación dispares. El sujeto que eleva más este número de actuaciones mínimas tras compensarlo llega a 59,75. Esta cantidad ronda un salto observable en los datos entre sujetos en cuanto a la cantidad de actuaciones, por lo que se decidió analizar si los que estaban por encima y por debajo de esa cantidad constituían estadísticamente dos grupos distintos, mediante una prueba-t para muestras independientes (Tabla 93). El p-valor era muy bajo ($<0,05$), así que había que observar la segunda fila —«no se han asumido varianzas iguales»— donde también resultaba menor de 0,05, por lo que, efectivamente, se trataba de grupos estadísticamente diferentes. En resumen, desde la perspectiva de la cantidad de actuaciones realizadas sobre los textos, e independientemente del grupo de población al que pertenecían, los evaluadores se pueden clasificar *grosso modo* en dos grupos: los 31 evaluadores escuetos —que apenas introdujeron más que los juicios de valor— y los 55 prolijos, quienes además realizaron otro tipo de actuaciones.

Los datos de los evaluadores escuetos, más uniformes que los de los prolijos, muestran que es inútil profundizar por bloque, tramo, sección, polos o segmentos destacados, salvo para confirmar que se limitan casi exclusivamente a emitir su juicio global en las partes del texto susceptibles de recibir estos tipos de actuación (esto es, al comienzo y al final de textos y bloques). Cabe destacar que no se dan evaluadores escuetos entre docentes y estudiantes de traducción y que, por otro lado, no existen diferencias importantes entre destinatarios y profesionales. Por ello, se optó por no diferenciar entre evaluadores benévolo y exigentes e, igualmente, por no analizar las evaluaciones escuetas en las variables siguientes —basadas, en consecuencia, en los datos de las evaluaciones prolijas— a excepción de las glosas en general y las correlaciones. No obstante, cabe señalar que entre los evaluadores escuetos se aprecian dos comportamientos diferenciados que permiten considerar dos subgrupos, pues 27 sujetos emitieron juicios individuales por bloque o tarea mientras que 4 lo hicieron para cada traducción. Finalmente, dentro de los atípicos, los sujetos 28 y 35 prefieren introducir sus juicios globales al comienzo de las traducciones y el sujeto 50 realiza actuaciones muy puntuales más allá de los juicios de valor.

En cuanto al grupo de evaluadores prolijos, éste podría, a su vez, dividirse en cinco subgrupos (*cf.* Gráfico 70). Profesionales y estudiantes son los más prolijos y los destinatarios, los menos. Por bloques, los destinatarios son los únicos que no actúan mucho más en DP1 que en el resto.

Entre los docentes existen pequeñas diferencias en cuanto a la cantidad de actuaciones por bloque dependiendo de la procedencia del evaluador y la experiencia docente en traducción técnica. Cuando las traducciones se consideran por tramos, el comportamiento de profesionales y estudiantes es especialmente parecido. Por secciones no hay muchas diferencias y los sujetos, salvo los profesionales, tienden a intervenir más en la inicial. Los destinatarios y, sobre todo, los docentes, actúan más sobre los títulos y profesionales y estudiantes, más sobre el cierre. En los segmentos destacados tipográficamente (pies de foto, títulos, subtítulos, epígrafes, firmas, etcétera), el porcentaje de actuaciones es mucho mayor en destinatarios que en el resto de grupos.

Evaluadores escuetos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, sujetos 28, 32, 35 y 50. ▪ Juicio global al principio, sujetos 28 y 35. ▪ No solo introduce juicios globales, sujeto 50.
Evaluadores prolijos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, sujeto 53 en total, CT2, CT4, I, II, III y las tres secciones. ▪ Por exceso, en CT4 también los estudiantes 10 y 18 y los docentes 86 y 88. ▪ Por exceso, en DP3 el docente 84 respecto a sus colegas en general, a los docentes en el campo de la traducción científica y a los docentes españoles. ▪ Por exceso, también en DP3 el docente 79 respecto a sus connacionales.
Orientación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, el docente 88 respecto a los orientados a la retroalimentación en las tres secciones ▪ Por defecto, el destinatario 61 respecto a los orientados al producto en las secciones central y final. ▪ Por exceso, el estudiante 14 en el título. ▪ Por exceso, en los segmentos destacados tipográficamente destacaron los estudiantes 1, 14 y 18 y el docente 86; en los no destacados, el destinatario 53.
Exigencia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, los estudiantes 5 (en DP3) y 14 (en DP3, III, título y segmentos destacados tipográficamente), los destinatarios 39 (segmentos destacados) y 53 (en CT2, DP3, CT4, III, secciones inicial y final y segmentos no destacados), el profesional 71 (en DP1 y III) y el docente 88 (III). ▪ Por defecto, los profesionales 68 (DP1) y 72 (cierre).
Cuadro 35. Sujetos atípicos en cuanto a la cantidad de actuaciones

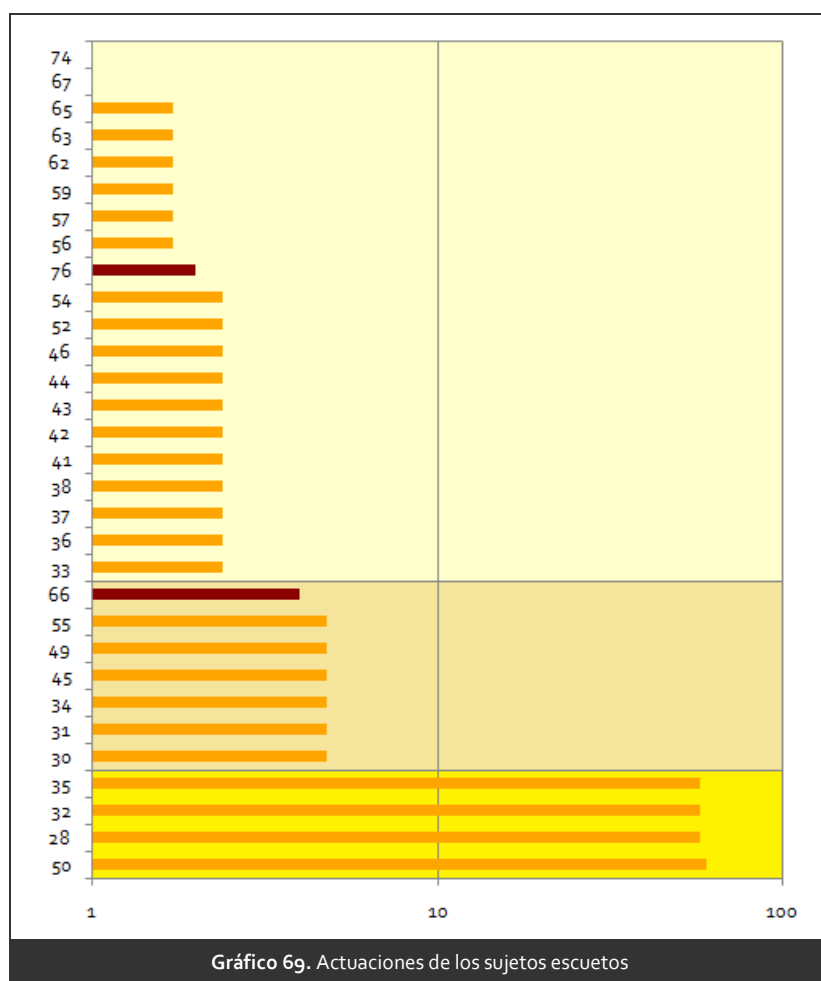
Considerando a los sujetos prolijos según su nivel de exigencia, los benévolo actúan más sobre los textos que los exigentes, especialmente en los bloques divulgativos. Por tramos, los exigentes suelen reducir drásticamente sus actuaciones en III, mientras que los benévolo solo lo hacen ligeramente. Por secciones, los benévolo actúan más en la sección final que los exigentes. En cuanto a comportamientos individuales atípicos

(Cuadro 35), lo son siempre por exceso el destinatario 53 (en general), el docente 84 (en CT4) y el estudiante 14 (en los títulos).

En este apartado se comentan también las correlaciones relativas al parámetro cantidad de actuaciones. La relación entre bloques de la misma materia es más importante, lo cual puede deberse a los destinatarios, distintos por materias y con comportamientos muy diferentes. Entre tramos, la relación es más fuerte entre II y III, salvo en profesionales y docentes, lo que podría relacionarse con el nivel de comprensión lingüística y textual. Las secciones están bastante relacionadas entre sí pero la relación entre título y cierre es casi insignificante (de hecho, por grupos no existe tal relación). Se aprecia una relación sustancial entre los segmentos destacados y no destacados ortotipográficamente; también entre grupos, excepto en los docentes. En todo caso, los datos completos sobre este parámetro se hallan en las tablas contenidas en el Anexo 1.3.2 y los gráficos de atipicidad (413-474), en el Anexo 2.2.2.

EVALUADORES ESCUETOS

Un total de 31 sujetos integran el grupo de evaluadores escuetos. Se aprecia una media de aproximadamente 10 actuaciones y una desviación típica no muy alta (Tabla 94). No obstante, el Gráfico 69 muestra claramente (se ha utilizado la escala logarítmica en base 10 para facilitar su lectura) que se pueden dividir en dos subgrupos, el segundo compuesto por los sujetos 28, 32, 35, 50, quienes introdujeron una glosa por traducción para incluir el juicio global de cada texto. Los otros 27 sólo introdujeron glosas al final de los bloques o de la misma tarea, donde incluyeron los juicios globales de todas las traducciones que conforman dicho bloque o tarea. Al eliminar el grupo de los cuatro evaluadores por texto, tanto la media como la desviación típica disminuyeron considerablemente (Tabla 95). La prueba de Levene (Tabla 96) da un valor de $p\text{-valor} = 0,756 > 0,05$ y, por tanto, se puede aceptar la hipótesis nula de que hay igualdad de varianzas o dispersión en los dos grupos. Entonces se pasa a la primera fila donde dice «se han asumido varianzas iguales» y se busca el $p\text{-valor}$ de la prueba «t» para igualdad de medias. El $p\text{-valor}$ vale $0,000 < 0,05$, con lo cual se rechaza que los dos grupos se comporten de igual forma (lo cual era obvio porque hay gran diferencia entre las dos medias).



Todos los estudiantes y docentes de traducción realizaron evaluaciones prolijas (Tabla 97). Entre los profesionales, hubo el doble de evaluadores prolijos que escuetos. Entre los destinatarios había muchos más escuetos (21 de 30 en ciencias puras y 6 de 9 en ciencias sociales). El gráfico presenta a los evaluadores escuetos, los profesionales con barras granate y los destinatarios, con barras naranja. Estos profesionales introducen muy pocas actuaciones: 1, 2 o 4. Los que introducen 1 o 2 actuaciones evalúan la tarea entera mientras que quien introduce 4 evalúa por bloques. Por otra parte, como se puede comprobar, los cuatro sujetos que emiten juicios de valor individuales para cada texto son destinatarios, a los que se suman 6 que evalúan por bloques y 17 que emiten juicios sobre la tarea entera.

En los destinatarios, la media de actuaciones totales por sujeto es de 2,84 y en los profesionales, de 2 (Tabla 98). Ambos realizan más

actuaciones en CT4. En los primeros, el segundo bloque con más actuaciones es DP3 y en los segundos, CT2. Por tramos, las actuaciones solo aparecen en el III, tanto en destinatarios como en profesionales. Por secciones, los profesionales solo utilizan la final (específicamente, el cierre), mientras que los destinatarios realizan actuaciones tanto en esta como en la inicial (en el título). En cuanto a los segmentos destacados tipográficamente, los destinatarios actúan cinco veces más sobre ellos que sobre los no destacados, y los profesionales, solo el triple. Dadas las circunstancias, más que al posible efecto de mejora perceptual por disparidad gráfica, los datos se explican por haber emitido los juicios de valor en glosas ancladas en segmentos ubicados al final o al principio del documento, que están marcados tipográficamente (el título, la firma en los textos de comunicación técnica).

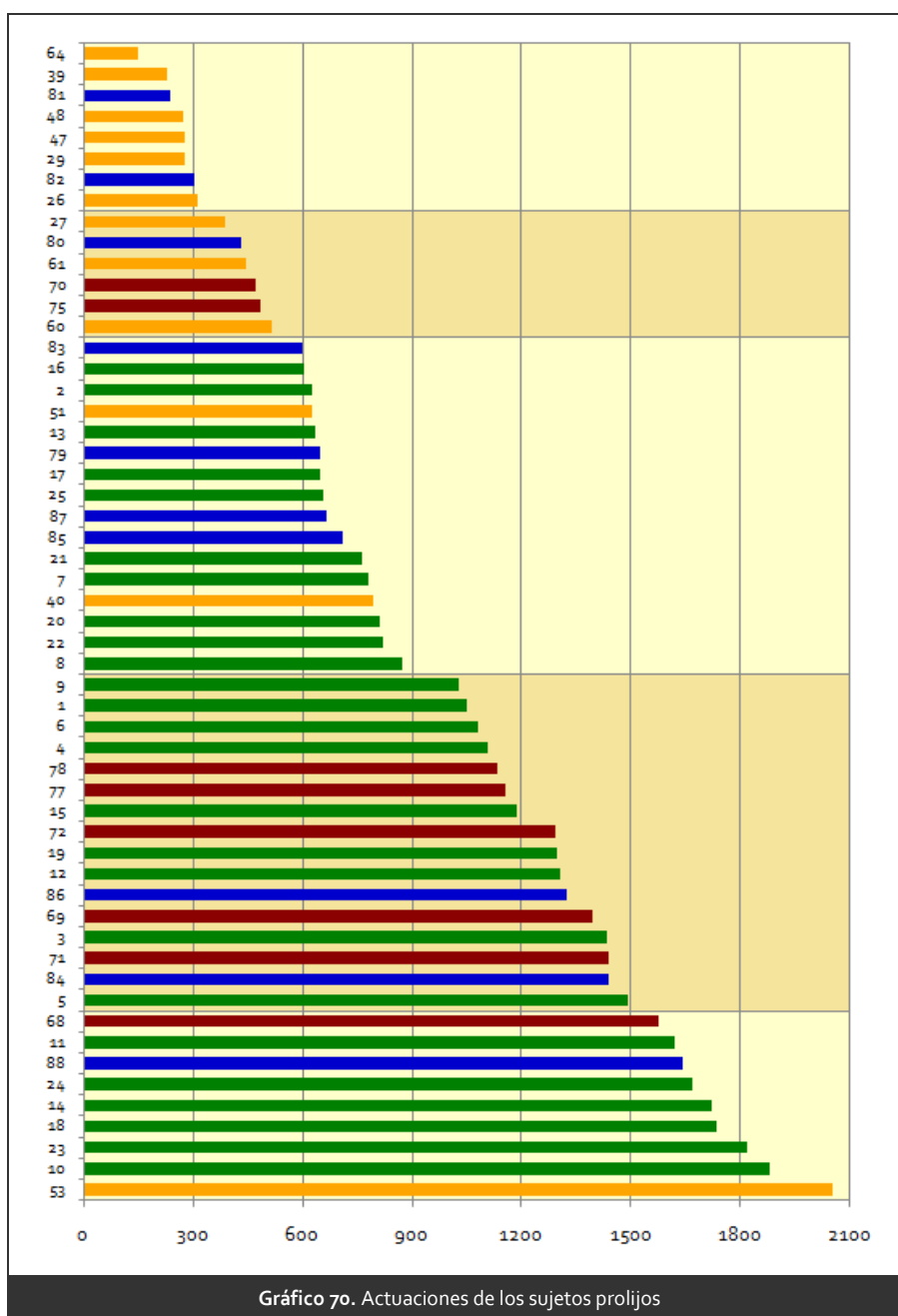
Los evaluadores escuetos constituyen un grupo muy uniforme, en el que apenas hay diferencias de comportamiento, aparte de las señaladas. No parece oportuno, pues, analizar el comportamiento de evaluadores exigentes y benévolo por separado, pues los resultados serían casi idénticos. Los sujetos atípicos se reparten entre los benévolo (28 y 32) y los exigentes (35 y 50) y, una vez apartados estos cuatro de los cálculos, la media de actuaciones en estos grupos es prácticamente similar. El análisis de los dos grupos según exigencia se retoma a partir del siguiente parámetro (p. 364) y se basa, como el resto de variables, en los evaluadores prolijos.

EVALUADORES PROLIJOS

En esta categoría hay un total de 55 sujetos. El Gráfico 70 ordena a los evaluadores prolijos según su número de actuaciones (Tabla 99). Las barras se han coloreado según el grupo al que pertenecen los sujetos: naranja, destinatarios; granate, profesionales; azul, docentes y verde, estudiantes. Al computarlos separadamente, la media ha ascendido bastante; la desviación típica se ha visto reducida, aunque sigue siendo alta. No obstante, el gráfico de caja 413 desmiente que los prolijos sean menos uniformes que los escuetos pues no muestra valores atípicos.

A simple vista parece haber cinco grupos, destacados alternando el color del fondo, que se caracterizan por realizar entre:

1. 1576 y 2050,62 (9).
2. 1025 y 1491 actuaciones (16) y
3. 598 y 874 actuaciones (16),
4. 384,79 y 514,28 actuaciones (6),
5. 149,64 y 310,7 actuaciones (8 sujetos),



Para confirmar si estos grupos eran estadísticamente diferentes en cuanto al número de actuaciones se realizó la prueba-t para muestras independientes (Tablas 100-103) en cada par —grupo 1 con el 2; grupo 2 con el 3; grupo 3 con el 4 y grupo 4 con el 5— y en todos los casos el p-valor resultante se situó por debajo de 0,05, con lo que no se podía aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias, esto es, el análisis confirma que los cinco grupos se habían comportado de manera diferente.

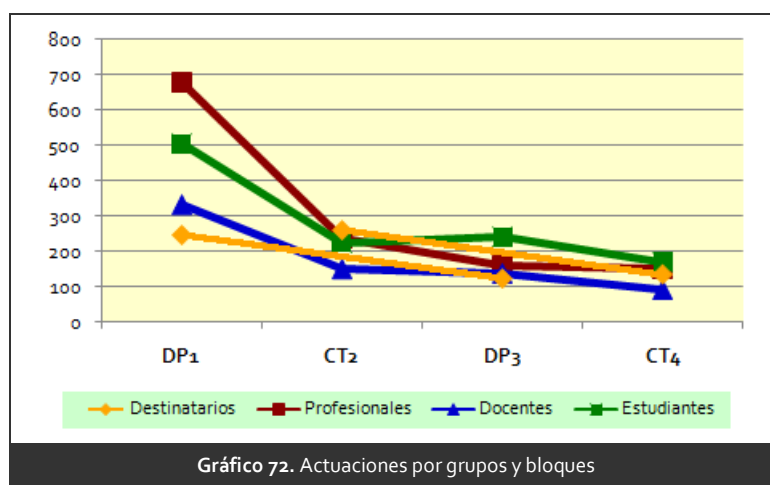


Dos docentes y seis destinatarios conforman el grupo 1. Tres destinatarios, dos profesionales y un docente pertenecen al grupo 2. A continuación, diez estudiantes, dos destinatarios y cuatro docentes conforman el grupo 3. Nueve estudiantes, cinco profesionales y dos docentes se incluyen en el grupo 4; y seis estudiantes, un destinatario, un profesional y un docente, en el 5. Así, la mayoría de destinatarios se aglutinaban en los dos primeros grupos (los de menos actuaciones) excepto uno, que presenta un comportamiento totalmente diferente al resto, pues ocupa el primer lugar en cantidad de actuaciones (grupo 5). Los estudiantes fueron más numerosos en los grupos 3 y 4. Los docentes estaban presentes en todos los grupos; mientras los profesionales se concentraron en el tercer y, sobre todo, cuarto grupo (Gráfico 70). Los destinatarios muestran una media de 388,06 actuaciones (Tabla 104); los docentes, de 799,39 (Tabla 105); los profesionales, de 1117,57 (Tabla 106) y los estudiantes, de 1144,79 (Tabla 107).

En el Gráfico 71, las barras representan estas medias. Como se puede comprobar, los dos grupos acostumbrados a ser evaluados por sus textos son muy prolijos. En los profesionales podría haber influido también su celo profesional, esto es, su empeño en dejar el texto listo para su uso.

BLOQUES

El Gráfico 72 presenta la evolución de la media de actuaciones de los grupos de sujetos, por bloques. Los destinatarios actúan más, en promedio, en CT2 y, seguidamente, en DP1 y CT4. Los profesionales disminuyen drásticamente el número de actuaciones entre DP1 y CT2 y, con mayor moderación entre los demás bloques sucesivos. Los docentes reducen sus actuaciones entre bloques, aunque la media de CT2 (150,48) está próxima a la de DP3 (138). La media de los estudiantes de traducción es mayor en los textos de divulgación que en los técnicos, aunque también reducen sus intervenciones notablemente entre los dos primeros.

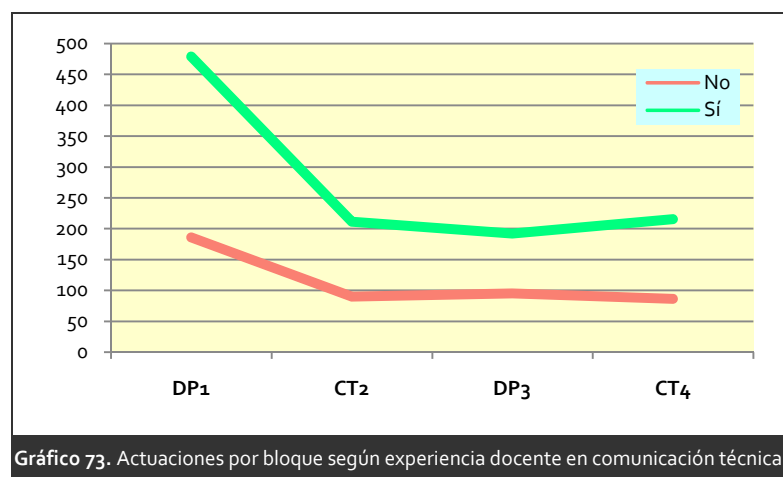


Salvo los destinatarios, todos los grupos actúan más en DP1 que en los siguientes. No obstante, como los destinatarios evaluaron bien DP1 y DP3, bien CT2 y CT4, en realidad todos los grupos reducen sus actuaciones entre el primer y el segundo bloque evaluado. Los profesionales siguen reduciendo mucho sus actuaciones entre el segundo y el tercer bloque, lo que quizás podría explicarse como aprendizaje, ajuste a la demanda de la tarea o, simplemente, cansancio, pues van actuando cada vez menos. En contraste, el descenso menor entre el primer y el segundo bloque se da en los docentes, los únicos habituados a evaluar series de traducciones de un mismo original. Los destinatarios de CT2 efectúan más actuaciones que los de DP1, quizás por ser más duchos en el tema, quizás porque su inglés deficiente facilita que se concentren en la terminología. No obstante, sólo 3 de los 12 evaluadores prolijos de este grupo trabajaron sobre los textos de divulgación política, por los 9 que evaluaron los de comunicaciones técnicas (hay que tener en cuenta que la

mayoría de destinatarios optaron por una evaluación escueta y que participaron 30 alumnos de ciencias puras, frente a solo 10 de ciencias sociales). Este factor podría explicar esta diferencia entre materias.

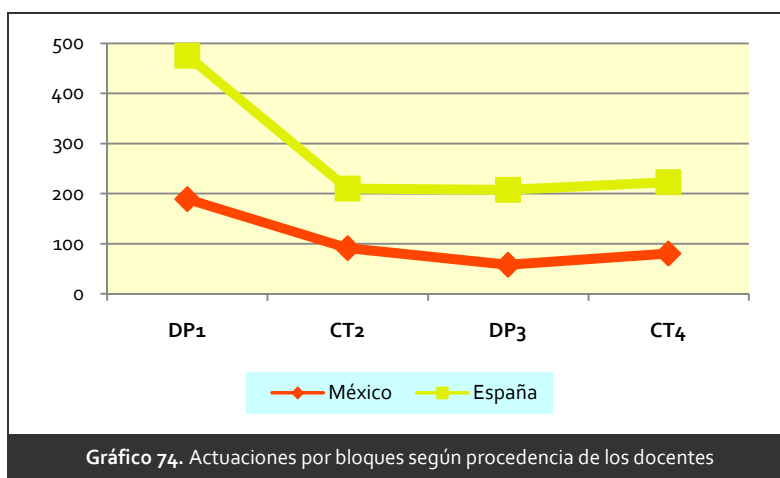
Los estudiantes actúan más en los textos divulgativos (DP1 y DP3), lo que podría ser un efecto de materia. En los docentes, se aprecia escasa diferencia entre las actuaciones en CT2 y DP3, con lo que interesaba comprobar si los que habían impartido asignaturas de traducción técnica mostraban un comportamiento distinto.

El Gráfico 73 (Tabla 108) presenta la evolución en la media de actuaciones de los docentes, separando a los que habían impartido asignaturas técnicas (*Sí*, en la leyenda) de los que no lo habían hecho (*No*). Los docentes que habían impartido clases de traducción científica y técnica actuaron más en CT2 y CT4 que en DP3, mientras que los que no lo habían hecho fueron más prolijos en los textos de divulgación. No obstante, las diferencias en este sentido eran muy reducidas y mucho menos importantes que el hecho de que los que habían impartido tales clases especializadas actuaban mucho más que los que no. Así, aunque podría suponerse una mayor costumbre en la atención al detalle entre los docentes con experiencia en textos técnicos, el tamaño de la muestra y otros factores recomendaban buscar otra explicación.



Los sujetos 79-83 eran los docentes mexicanos, y los sujetos 84-88, los españoles. Los que realizaron más actuaciones fueron los sujetos 83, 84, 85, 86 y 88. Esto es, la diferencia entre docentes de traducción técnica y docentes de diferente nacionalidad estribaba en que el sujeto español 87 tenía experiencia en ese tipo de textos pero realizó pocas actuaciones, mientras que el sujeto mexicano 83 no la tenía pero fue más profuso en

sus intervenciones. Como quiera que las traducciones eran al español peninsular, las diferencias dialectales explicarían mejor el menor número de actuaciones de los mexicanos: los españoles tienden a sentirse más cómodos en los textos divulgativos y, por ello, mantienen a un nivel alto sus actuaciones en DP3, mientras que los mexicanos disminuyen sus actuaciones paulatinamente y solo vuelven a aumentarlas en CT4, presumiblemente por el efecto de aprendizaje relativo a la segunda parte de CT4, que coincidía con la de CT2 (Gráfico 74, Tabla 109).

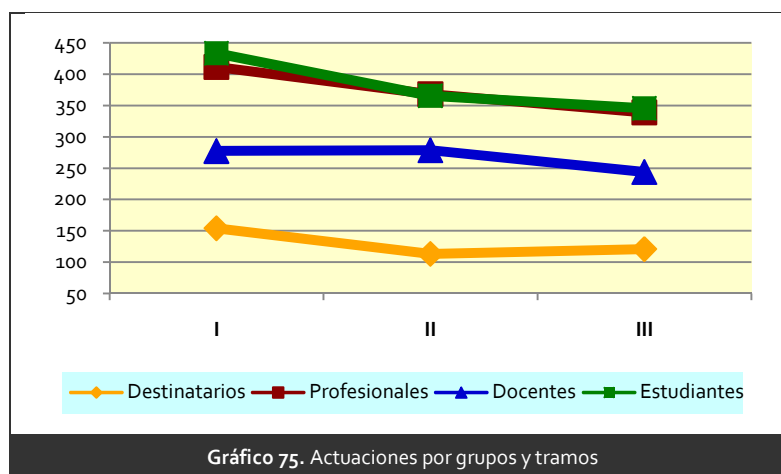


TRAMOS

El Gráfico 75 presenta la evolución de la media de actuaciones de los sujetos, por grupos, en cada tramo. Los destinatarios actúan más en I, seguido de III; los profesionales reducen sus actuaciones entre tramos de modo gradual y constante; los docentes tienden a introducir más actuaciones en II, aunque el descenso en III es similar, salvando las distancias, al de los profesionales. Los estudiantes realizan cada vez menos actuaciones dentro de los bloques.

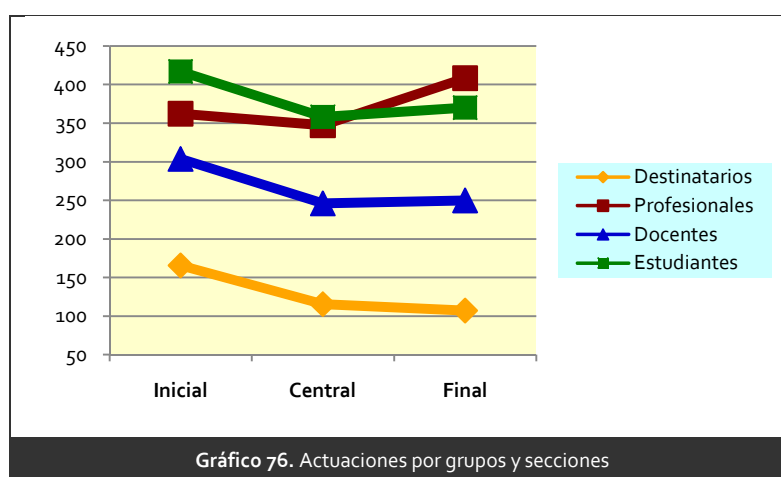
Los destinatarios disminuyen su actividad en II, mientras que los docentes aumentan su actividad, precisamente, en este tramo. Estudiantes y profesionales son los grupos que realizan, en general, más actuaciones y actúan cada vez menos dentro de los bloques, con lo que dentro de los bloques podrían haber experimentado también cansancio. En el caso de los docentes, este cansancio aparece solamente en III. Este comportamiento distinto podría deberse, de nuevo, a que los docentes son el único grupo del ramo habituado a evaluar series de traducciones de un mismo original. En el de los destinatarios, que actúan mucho menos, el cansancio podría no aparecer y el aumento en III respecto de II podría

deberse a que en este último tramo suelen ubicarse los juicios de valor de texto, bloque y tarea.



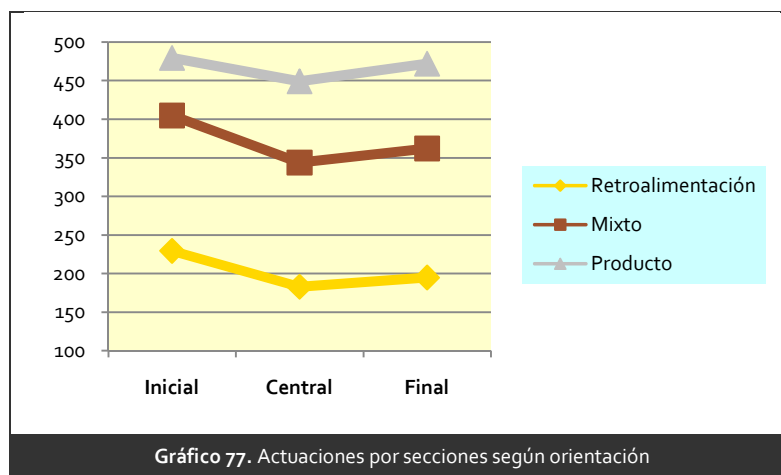
SECCIONES

El Gráfico 76 representa la evolución por grupo en la media de actuaciones en las secciones inicial, central y final. Los destinatarios reducen paulatinamente sus actuaciones a lo largo de los textos; los profesionales actúan más sobre la final; los docentes actúan más en la inicial, después en la final y, a poca distancia, la central y los estudiantes actúan más en la inicial.



No hay mucha diferencia de actuaciones entre secciones de un mismo texto. El menor número de actuaciones que generalmente se da en la

sección central puede deberse a que en esta no se suelen incluir glosas de valoración o juicios globales, que sí están presentes en las otras dos secciones. Salvando las distancias, estudiantes y docentes de traducción muestran un comportamiento similar, mientras que los profesionales muestran un descenso menos acusado entre la sección inicial y la central, para después repuntar en la final con más fuerza que los demás grupos del ramo. El comportamiento de los destinatarios puede deberse al progresivo aprendizaje y ajuste de recursos cognitivos al nivel de demanda asumido para la tarea. En los profesionales, quizás influidos por sus tareas habituales, el ascenso mayor podría deberse a que mantienen su celo hasta el final, pues tienen práctica en intentar mantener un nivel de calidad a lo largo de un texto, más que en formarse un juicio de valor, que puede producirse antes. Esos juicios de valor o evaluaciones globales explicarían también los ínfimos aumentos en las secciones finales de mano de docentes y estudiantes quienes, de hecho, podrían haber reducido sus actuaciones, compensándolas con los juicios de valor. Para comprobarlo, el Gráfico 77 divide a los sujetos según orienten su evaluación a la retroalimentación, al producto o a las dos cosas. Desde esta perspectiva, son muy parejos, pero los orientados al producto (que suelen ser los profesionales y los estudiantes) doblan las actuaciones de los orientados a la retroalimentación.



En principio, quienes se orientan a un juicio sobre la calidad deberían ser quienes flaquean más al llegar al final, porque ya se han formado una opinión. Los evaluadores orientados a la retroalimentación (y entre ellos, los docentes) serían los más preocupados por el juicio global, que suelen usar a modo de índice informativo para que el alumno conozca el

resultado de su trabajo. Ello explicaría el repunte más reducido en la sección final, que probablemente enmascara un descenso en las actuaciones compensado por la introducción de los juicios globales.

POLOS

Los destinatarios presentan (Gráfico 78) un número de actuaciones parecido en los polos (título y cierre); los profesionales marcan mucho más los cierres que los títulos; los docentes, más el título que el cierre y los estudiantes, a la inversa (títulos, 39,41 de media; cierres, 47,66).

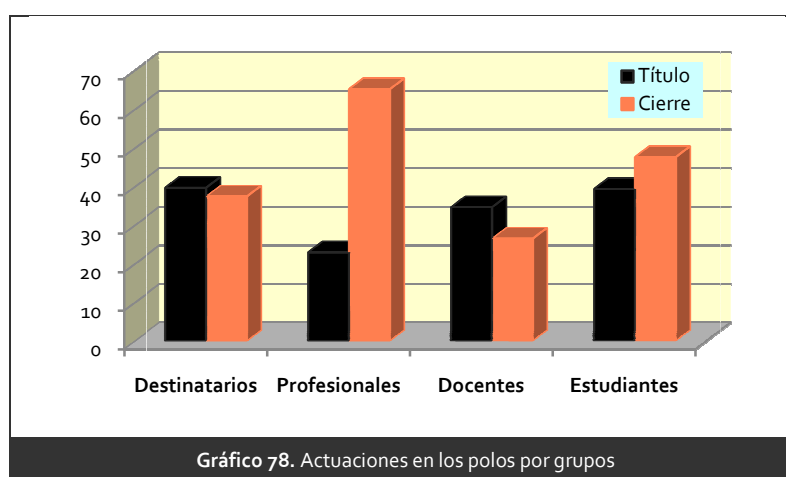
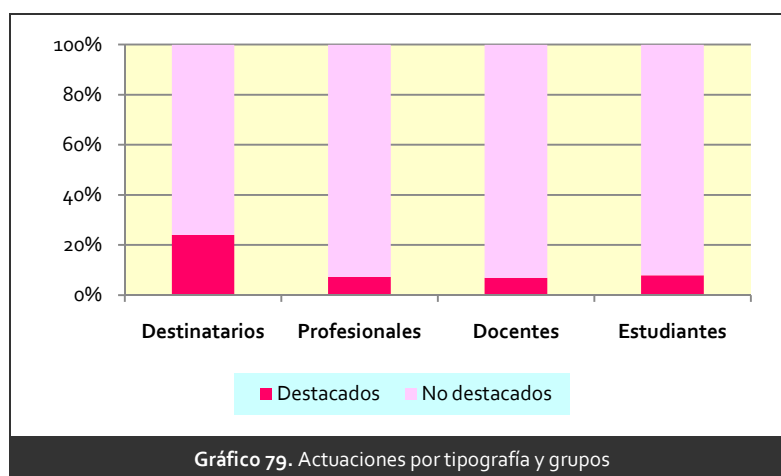


Gráfico 78. Actuaciones en los polos por grupos

Los docentes son el único grupo que presenta claramente más actuaciones en el título que en el cierre. Cabe señalar que los docentes suelen expresar el juicio de valor al principio de los textos, aunque lo introduzcan después. Las grandes diferencias en los profesionales podrían deberse a su menor vacilación al expresar los juicios de valor en el final mismo de cada texto.

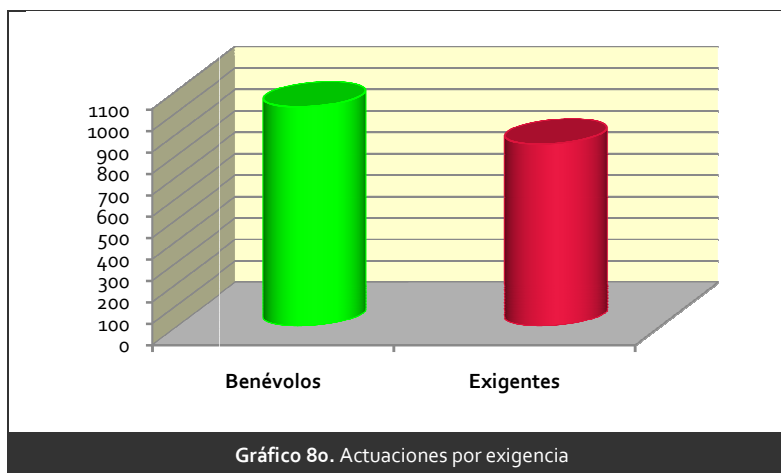
TIPOGRAFÍA

El Gráfico 79 muestra el porcentaje de actuaciones sobre segmentos destacados* tipográficamente respecto del total, por grupos. Los destinatarios presentan una media de actuaciones sobre los segmentos destacados de 93,86 y en los no destacados*, de 295,66 (aproximadamente el triple). Al comparar su porcentaje resulta que, a pesar de haber intervenido menos que los demás grupos, sus actuaciones sobre los segmentos destacados tipográficamente dobla el de los demás. Los grupos del ramo se comportan de un modo similar, en torno al 10%, con una incidencia ligeramente mayor en los estudiantes.

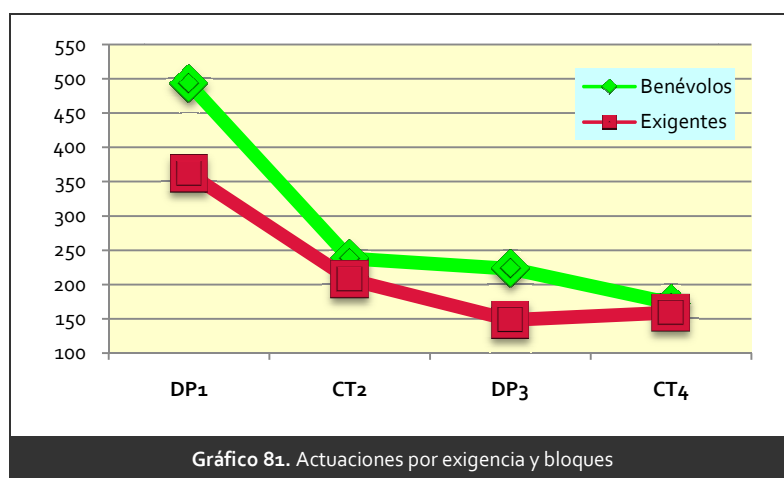


EXIGENCIA

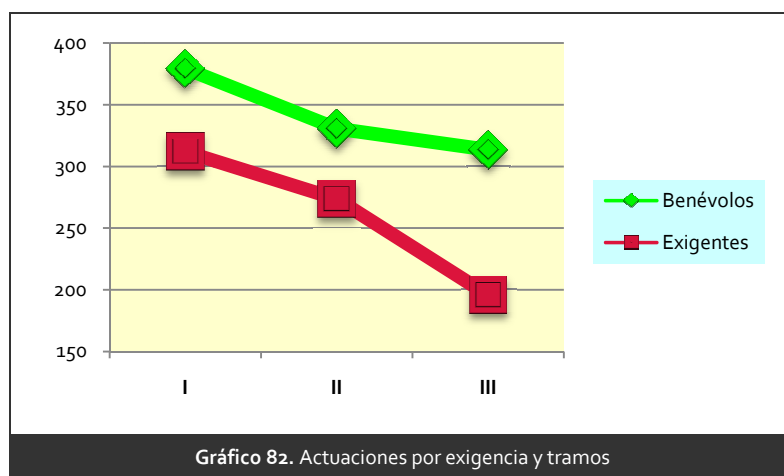
El Gráfico 80 muestra la media de actuaciones realizadas por los evaluadores benévolos y los exigentes (Tabla 110). Curiosamente, en general los sujetos que introducen más actuaciones son menos exigentes. Así, la cantidad de actuaciones no parece guardar una relación directa con el juicio de valor.



El Gráfico 81 presentan la cantidad de actuaciones de sujetos benévolos y exigentes, por bloque. Los benévolos actúan más sobre los textos de divulgación, aunque tras el descenso entre DP1 y CT2 las diferencias son pequeñas. Las actuaciones en los bloques técnicos son muy similares en los dos grupos.

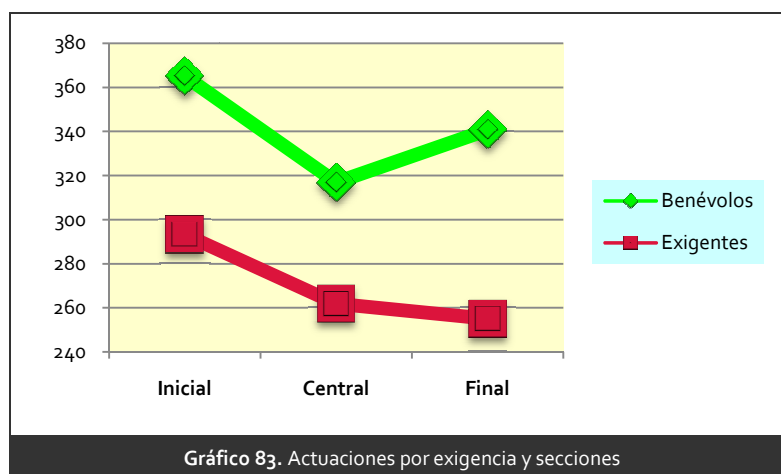


El Gráfico 82 ilustra la evolución de la cantidad de actuaciones de evaluadores benévolos y exigentes, por tramos. Se aprecia una disminución paulatina en ambos, aunque la reducción de actuaciones entre II y III es mayor en los exigentes.

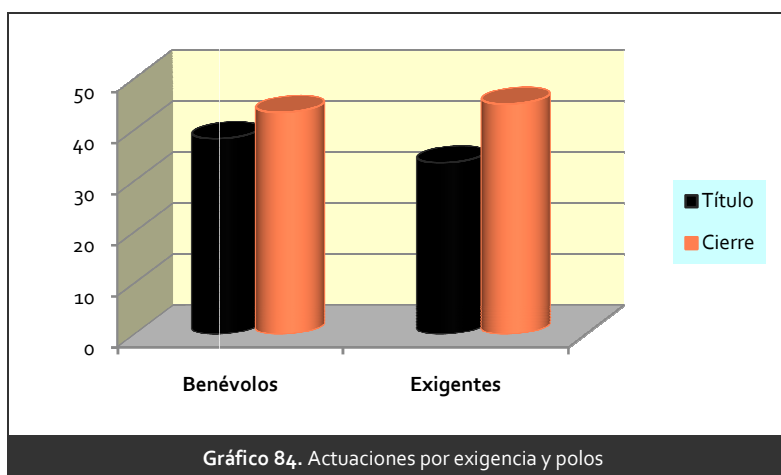


El Gráfico 83 ilustra la evolución de la cantidad de actuaciones de evaluadores benévolos y exigentes, por secciones. Dentro de cada traducción, los exigentes van reduciendo su actividad, de forma constante y moderada. En cambio, los evaluadores benévolos reducen sus intervenciones en las secciones centrales para después aumentarlas al final, sin superar el nivel inicial. Se aprecian, por consiguiente, dos patrones de conducta: la reducción paulatina dentro de las traducciones en los sujetos exigentes podría indicar que este tipo de evaluadores asocia más sus

actuaciones a la formación de un juicio (no necesariamente negativo) mientras que los benévolos disociarían más las actuaciones de la opinión que les merece el texto.



El Gráfico 84 ilustra la evolución de la cantidad de actuaciones de evaluadores benévolos y exigentes, por polos (título y cierre). Ambos prefieren actuar sobre el cierre, si bien la diferencia a favor del cierre es mayor ente los exigentes. Esto podría deberse, sencillamente, a una tendencia mayor a emitir el juicio de valor al final entre estos últimos.



En cuanto a la evolución de la cantidad de actuaciones de evaluadores benévolos y exigentes sobre segmentos destacados tipográficamente, no se advierten diferencias, y en ambos grupos se sitúan en torno al 10%.

CORRELACIONES

BLOQUES

Los sujetos que actúan sobre DP1 (Tablas³¹ 111) suelen hacerlo también sobre DP3 (0,664**), CT2 (0,627**) y CT4 (0,479**). Los que actúan sobre DP3, también suelen hacerlo sobre CT4 (0,809**) y CT2 (0,616**). Los que actúan sobre CT2 suelen hacerlo también, especialmente, sobre CT4 (0,926**).

Las actuaciones en todos los bloques están relacionadas por necesidad pues, normalmente, la tarea contemplaba que había que completar los cuatro. La excepción es el grupo de destinatarios, compuesto por dos subgrupos: estudiantes de ciencias sociales, quienes evaluaron los textos divulgativos, y de otras ciencias e ingeniería, que se hicieron cargo de los de comunicación técnica. La relación más estrecha entre CT2 y CT4 puede deberse a esta última circunstancia o al tema. Por otro lado, la mayor distancia entre DP1 y DP3 puede deberse a que algunos sujetos actuaron de manera prolija sobre DP1 y después cambiaron de comportamiento.

En todos los grupos hay sujetos más propensos que otros a introducir actuaciones en ambos bloques técnicos. En los destinatarios de DP1 y DP3, las correlaciones son también muy estrechas, 0,960**, lo que apunta a un posible efecto de materia, con las salvedades señaladas arriba. Los docentes introducen menos actuaciones en CT2. Esto podría deberse a un efecto de materia: tras evaluar DP1 se encuentran ante un original de comunicación técnica con el que, presumiblemente, no están tan familiarizados y, por tanto, se atreven menos a introducir correcciones. Al llegar a CT4, sin embargo, han recuperado esa seguridad y empiezan a corregir más aspectos de las traducciones. Recuérdese que la segunda mitad de CT4 era idéntica a la de CT2.

En los profesionales, DP1 sólo correlaciona, al 0,05, con CT2 (0,623*). Esto es, el número de actuaciones de su primer bloque no se corresponde con el de los demás bloques. El bloque DP3 muestra una alta correlación con CT2 (0,807**) y, en menor medida, con CT4 (0,693*). Así pues, los profesionales no experimentarían ese efecto de materia, pero sí acusarían un efecto de ajuste o aprendizaje en DP1. En los estudiantes, todos los bloques están correlacionados. Los sujetos que actúan mucho en DP1 sólo repiten su comportamiento en CT2: es decir, los estudiantes se comportan de una manera muy parecida en los dos primeros que evalúan y cambian ligeramente su manera de proceder tras CT2, lo cual

podría ser indicativo del mismo efecto de aprendizaje, quizás retrasado porque están más familiarizados con la experiencia de evaluar en serie.

TRAMOS

Todos los tramos están relacionados (Tablas 112), luego los sujetos que inician cada bloque suelen terminarlo: quienes actúan sobre I también lo hacen sobre II (0,971**) y III (0,956**). Los que actúan sobre II también lo hacen sobre III (0,980**). Es decir, los evaluadores pueden retrasar el inicio de sus actuaciones, pero una vez comienzan a actuar no cesan de hacerlo. La mayor fuerza en la relación II-III podría indicar que un sujeto que actúa sobre la quinta traducción de un bloque tiene más posibilidades de llegar al final de la tarea que uno que actúa sobre la primera traducción de llegar a la quinta del bloque. (Hay que recordar que algunos sujetos dejaron la tarea a medias, como por ejemplo la profesional 78, que no completó CT4.)

En destinatarios y estudiantes no se aprecian cambios respecto de la tendencia general (relaciones marcadas entre todos los tramos). En profesionales y docentes los tres tramos están correlacionados, pero en los primeros la relación más fuerte se halla entre I y II y en los segundos, entre I y III. Esto es, hay profesionales que dejan de actuar en III y docentes que dejan de hacerlo en el II.

SECCIÓN

Los evaluadores que actúan sobre la sección inicial de los textos (Tablas 113) también lo hacen sobre la central (0,970**) y la final (0,934**). Los que intervienen sobre la central también lo hacen sobre la final (0,970**). Como sucedía con los tramos, los evaluadores pueden retrasar el inicio de sus actuaciones, pero una vez comienzan, no cesan en ello.

Emprendan más o menos actuaciones, los sujetos llegan hasta el final de las traducciones al evaluar. A pesar de que podrían esperarse diferencias entre los grupos, los participantes en este estudio tienden a considerar que la evaluación ha de realizarse sobre toda la tarea, y no sobre una muestra. Es importante recordar que los originales eran de distinta extensión y que los sujetos prolijos no suelen variar su manera de evaluar entre bloque y bloque: llama la atención, por tanto, que en algunos casos un fenómeno sea valorado —y deducido del juicio global— de la misma manera en un texto de 500 palabras que en otro de 1000. Ningún grupo se comporta de manera diferente en este aspecto.

POLOS

El título y el cierre de un texto son muy importantes pues provocan la primera y la última impresión sobre el lector. Algunos sujetos que actúan sobre el título también suelen hacerlo sobre el cierre (Tablas 114), aunque la correlación es realmente baja (0,269*), lo cual parece concordar con la tendencia general a evaluar el texto de manera exhaustiva, frente a la tendencia a escoger uno de los polos para anclar en él el juicio de valor sobre el texto completo. Por grupos, no se halla correlación en ningún grupo, lo que apunta a que los evaluadores exhaustivos están dispersos por todos los grupos.

TIPOGRAFÍA

No hay sujetos que evalúen solo los fragmentos destacados ortotipográficamente (Tablas 115) y existe una relación sustancial entre quienes actúan sobre los segmentos destacados y los que lo hacen sobre los no destacados (0,648**). En destinatarios y estudiantes, las actuaciones sobre segmentos destacados y no destacados correlacionan: parece, pues, que las diferencias ortotipográficas no inciden en que estos grupos acometen la evaluación. En los profesionales la correlación es muy baja y en los docentes no se obtiene una correlación. En estos casos, los que actúan mucho sobre los segmentos destacados ortotipográficamente no suelen ser los mismos que los que inciden en los segmentos no destacados. Es decir, para algunos de estos evaluadores las diferencias ortotipográficas sí afectan a la cantidad de actuaciones emitidas.

2.2.2. CAMBIOS

Este apartado analiza los tipos de cambio por sujetos y grupos. Profesionales y estudiantes prefieren los cambios orientados al producto (esto es, tienden a modificar el texto) y docentes y destinatarios, a marcar los fenómenos (retroalimentación). Los docentes son más constantes a lo largo de los bloques en el uso de cambios de distinta orientación. Los docentes no suelen introducir actuaciones de retroalimentación en la sección final de los textos mientras que los profesionales aumentan progresivamente sus cambios orientados al producto en las sucesivas secciones. Los únicos sujetos que clasifican fenómenos de manera regular son los estudiantes, aunque dejan de hacerlo en III. Entre bloques y tramos, profesores y docentes utilizan los cambios orientados a la retroalimentación de manera constante, mientras que los destinatarios y estudiantes muestran un uso más fluctuante. Dentro de cada texto, los docentes son

el único grupo cuya sección final no contiene más anclajes que el resto, seguramente porque, a diferencia del resto, prefieren situar las glosas que contienen su juicio global al comienzo del texto. Los evaluadores benévolos parecen orientarse más a mejorar el producto, mientras que los exigentes son más proclives a introducir actuaciones de retroalimentación. Además, los evaluadores exigentes actúan más en los textos técnicos y en el tramo III que en el II. Las correlaciones apuntan hacia dos grandes grupos de evaluadores: quienes anclan y destacan (que estarían orientados a la retroalimentación del aprendizaje) y los que incluyen, suprimen y sustituyen (orientados a la mejora del producto). Los datos completos sobre este parámetro pueden consultarse en las tablas contenidas en el Anexo 1.3.3 y los gráficos de atipicidad (475-584), en el Anexo 2.2.3.

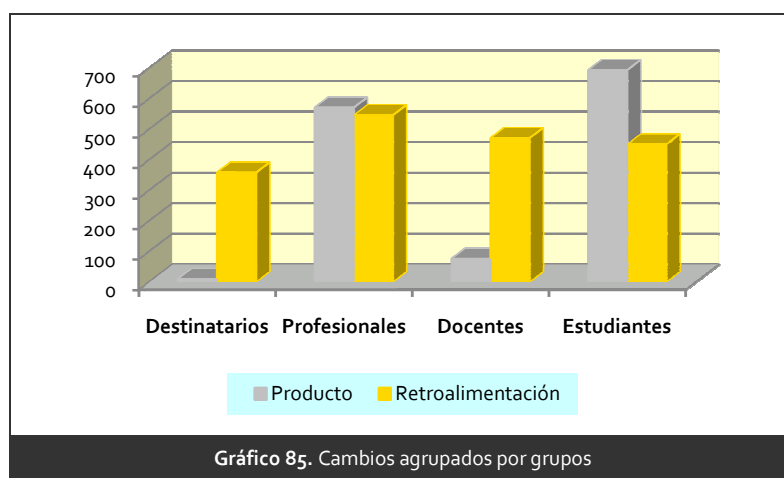
Total, todos por exceso	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En las clasificaciones, sujetos 2, 8, 10, 12, 16, 20, 21, 22, 82 y 88. ▪ En los anclajes, sujetos 17, 40, 48 y 51. ▪ En los realces, sujetos 72 y 78, en la inclusión el sujeto 24 y en la supresión, el 14.
Por grupos, todos por exceso	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En el anclaje estudiantes 7, 17 y 19 y docentes 85 y 86. ▪ En las clasificaciones, estudiantes 8, 10 y 21 y docentes 82 y 88. ▪ Destinatarios 53 y 61, en inclusiones y sustituciones. ▪ Docente 84, en inclusiones y supresiones.
Orientación	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, entre los orientados al producto, destinatarios 53 y 61 y docente 84; entre los orientados a la retroalimentación, destinatarios 60 y 64 y docente 88. Los destinatarios 47 y 53 son también atípicos por exceso en los cambios orientados al producto de CT2 y CT4. ▪ Por exceso, en los realces estudiante 12 y destinatarios 60 y 64; en la clasificación, estudiantes 2, 8, 10, 20, 21 y 22 y docentes 82 y 88. ▪ En los anclajes, por exceso estudiantes 7, 17 y 19 y docente 86; por defecto, estudiantes 2, 3, 13 y 20, aunque solo en DP3.
Exigencia, todos por exceso	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los orientados al producto, estudiantes 5, 7 y 9 y destinatario 53; en los orientados a la retroalimentación, docente 88.
Cuadro 36. Sujetos atípicos en cuanto a los cambios	

El Gráfico 85 agrupa los tipos de cambio según su orientación (Tabla 116): las barras representan la media de cambios por grupo según orientación: los de retroalimentación (anclaje, clasificación y realce) y los orientados al producto (sustitución, supresión e inclusión). Los estudiantes y los profesionales utilizan más los cambios orientados al producto; los docentes y los destinatarios, los orientados a la retroalimentación. Este contraste es importante, pues se había pedido

explícitamente a los evaluadores que hicieran la tarea según su parecer y costumbre.

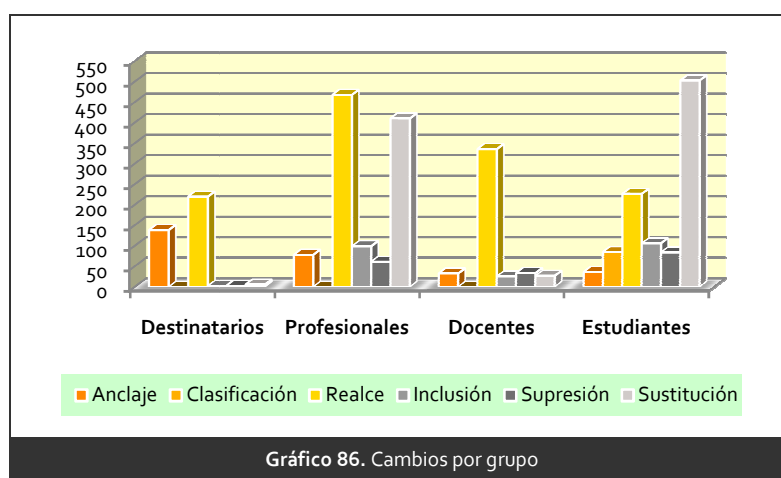
Curiosamente, los destinatarios utilizan casi exclusivamente los cambios orientados a la retroalimentación, con una diferencia mayor que la exhibida por los docentes. En los destinatarios, esta tendencia puede deberse a que acometen la tarea desde intuiciones próximas a las de juzgar conocimientos de lenguas, lejos de la noción de crear un texto profesionalmente.

Los profesionales hacen un uso casi indistinto de los recursos a su disposición, si bien tienden ligeramente a los orientados al producto. Los estudiantes, profesionales en ciernes, sí utilizan más los cambios orientados al producto, aunque también muchos a la retroalimentación. La combinación de tendencias puede deberse a distintos motivos. En general, ambos podrían acusar el efecto de ser conscientes de que su ejecución iba a ser evaluada, por lo que habrían introducido glosas y otros tipos de cambios de retroalimentación para informar al investigador. En los estudiantes, la experiencia en las evaluaciones recibidas de sus docentes, centradas en la retroalimentación, podría haber desempeñado un papel importante también.



En general, las clasificaciones se dan exclusivamente entre los 10 sujetos atípicos y no entre los 45 restantes (Tabla 117). Al comparar entre grupos, la cantidad de sujetos atípicos en cuanto al uso de la clasificación disminuye aunque, descartados estos, solo los estudiantes efectúan cambios de todos los tipos (Tabla 118). El Gráfico 86 muestra la media de cambios introducidos por cada grupo de sujetos. La desviación típica depende de la cantidad de actuaciones de cada sujeto y es muy alta, sobre todo en los

tipos de cambio más numerosos: sustituciones, realces e inclusiones. Destinatarios, profesionales y docentes efectuaron más realces que otros tipos de cambio, mientras que casi la mitad de los introducidos por los estudiantes eran sustituciones. Las diferencias más notorias se dan entre el tipo de cambios que figura en segundo lugar: los destinatarios prefirieron los anclajes y los profesionales, las sustituciones. Los docentes resultan más coherentes en cuanto a escoger un tipo de cambio y mantenerse en él.



Profesionales y estudiantes realizan muchas sustituciones. Esto indica que se orientan a mejorar la calidad del borrador, creando una nueva versión. Sin embargo, los estudiantes mezclan su orientación a mejorar el texto con un importante número de clasificaciones y realces, lo que permite aventurar una influencia directa de las evaluaciones pedagógicas de sus docentes, quienes se preocupan más de realzar o destacar, posiblemente como recurso pedagógico.

ORDEN

En este apartado se incluyen los posibles efectos de orden, por grupos. Se han contemplado las dos orientaciones: producto y retroalimentación. El Gráfico 87 muestra la media de cambios orientados al producto y a la retroalimentación en cada bloque (Tabla 119). Las actuaciones de retroalimentación disminuyen en los grupos del ramo y parecen converger hacia un punto muy homogéneo entre todos los grupos, incluidos los destinatarios. Eliminados los valores atípicos, los destinatarios de ciencias puras no ejecutan cambios orientados al producto. En los de

retroalimentación, es patente que los destinatarios de los bloques técnicos introdujeron muchos más que los que evaluaron los textos divulgativos.

Los profesionales acusan el mayor salto entre DP1 y CT2 en ambos tipos de cambio. En adelante, los cambios orientados al producto se reducen al mínimo (en DP3, son 0) y los de retroalimentación descienden gradualmente, en paralelo a los de los estudiantes, quienes introducen más cambios orientados al producto en los textos divulgativos. Los docentes, por su parte, apenas introducen cambios orientados al producto, que descienden suavemente de bloque en bloque, y en los de retroalimentación se asemejan a estudiantes y profesionales.

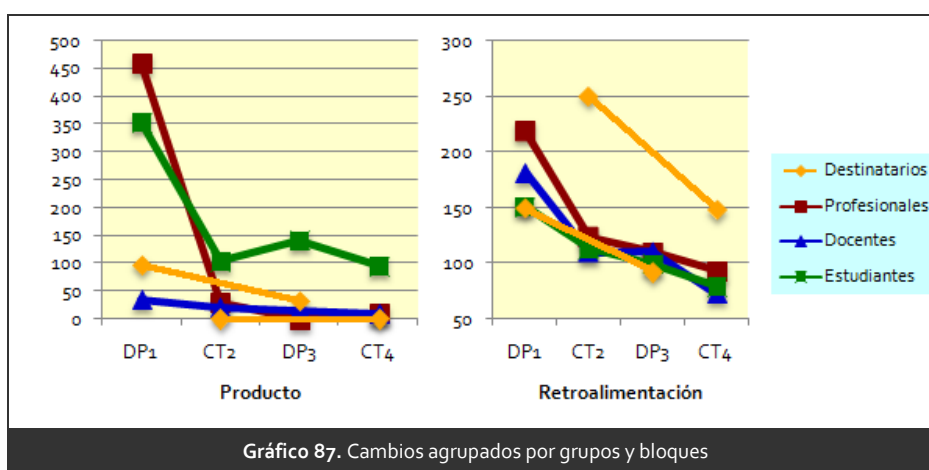
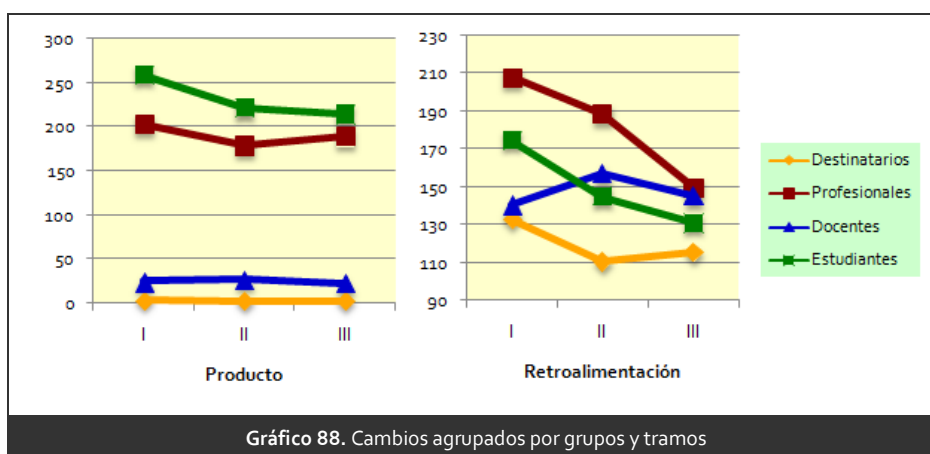


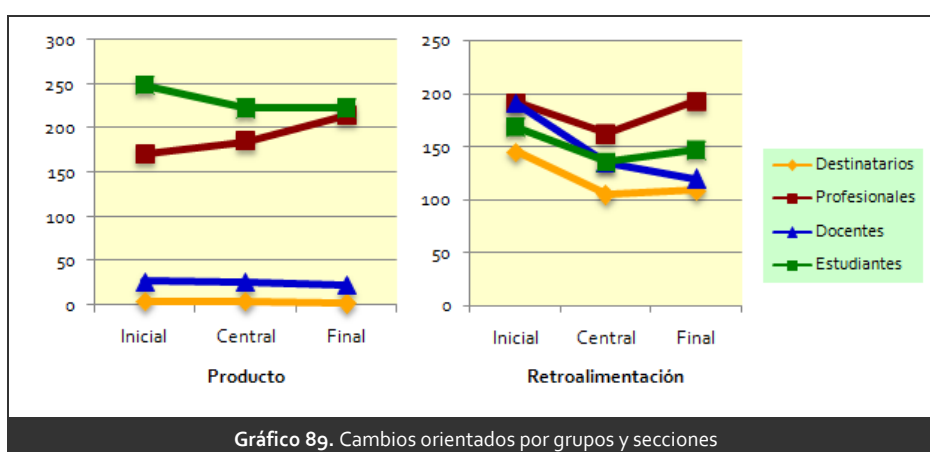
Gráfico 87. Cambios agrupados por grupos y bloques

El Gráfico 88 muestra los posibles efectos de orden entre los tramos, es decir, dentro de cada bloque (Tabla 120). Los destinatarios, extraídos los valores atípicos, no muestran cambios orientados al producto. Estudiantes y profesionales, salvadas las distancias, tienen un comportamiento similar, curiosamente, con predominio de los orientados al producto en los estudiantes y a la retroalimentación en los profesionales, pero siempre descendiendo. Los docentes mantienen una constante muy baja en los cambios orientados al producto y repuntan en el segundo tramo en los de retroalimentación, al revés que los demás.

Las diferencias entre los tres grupos del ramo podrían explicarse como efecto de aprendizaje en estudiantes y profesionales. Los docentes, avezados en correcciones múltiples, irían percibiendo y sumando matices en las primeras traducciones, lo que se reflejaría en II, para después reducir un poco sus actuaciones al ajustarse a las de mayor importancia.



El Gráfico 89 muestra la evolución de los cambios en la cantidad de actuaciones dentro de cada traducción (Tabla 121). En los cambios orientados al producto, las actuaciones de destinatarios y docentes mantienen constantes (casi cero en los destinatarios), mientras que los otros dos grupos tienen un comportamiento opuesto, entre sí y frente a los anteriores: las actuaciones de los profesionales ascienden de modo gradual y las de los estudiantes de traducción descienden tras la sección inicial. El comportamiento de los estudiantes podría ser reflejo de un ajuste del nivel de minuciosidad, al advertir el tipo de errores más importantes. El de los profesionales podría ser consecuencia de la sistematicidad en los cambios de fenómenos repetidos.



Por otro lado, en los cambios de retroalimentación, todos los grupos reducen sus intervenciones tras la sección inicial, pero solo los docentes

siguen reduciendo sus actuaciones hasta el final. Recuérdese que los docentes tendían a emitir sus juicios de valor en glosas ubicadas al principio del texto y no al final, como los demás evaluadores. Esto, junto con la posible formación temprana de un juicio de valor sobre la calidad de cada texto, podría explicar ese descenso constante.

REALCES, CLASIFICACIONES Y ANCLAJES

Los cambios orientados a la retroalimentación podrían ordenarse según la carga cognitiva que entrañan o el esfuerzo físico que supone al evaluador. Así, el realce sería el más cómodo de ejecutar, pues sólo supone marcar el fenómeno identificado en el texto. A continuación vendría la clasificación, pues implica un acto adicional de categorización y un tercero de codificación de lo categorizado, es decir, elegir entre una serie de realces posibles. Por último, el anclaje (que siempre va acompañado de glosa) sería el cambio más complejo pues implica un comentario del evaluador que, como se ha visto (*cf.* p. 256), puede responder a distintos motivos o aportar diferentes informaciones. A continuación se puede observar la evolución de estos tres tipos de cambios a lo largo de la tarea. El Gráfico 90 presenta la evolución singular de esos cambios (Tabla 122). Los sujetos reducen el uso de realces entre bloques, incluidos los destinatarios. Estos, junto a profesionales y docentes no realizan clasificaciones y los estudiantes las utilizan, sobre todo, en DP3. En los anclajes, las diferencias entre los grupos de evaluadores del ramo son menores que en los realces. Docentes y estudiantes realizan más anclajes en los textos divulgativos; de nuevo, los destinatarios de los textos técnicos efectúan muchos más que los de los divulgativos. Los profesionales realizan, en general, cada vez menos anclajes.

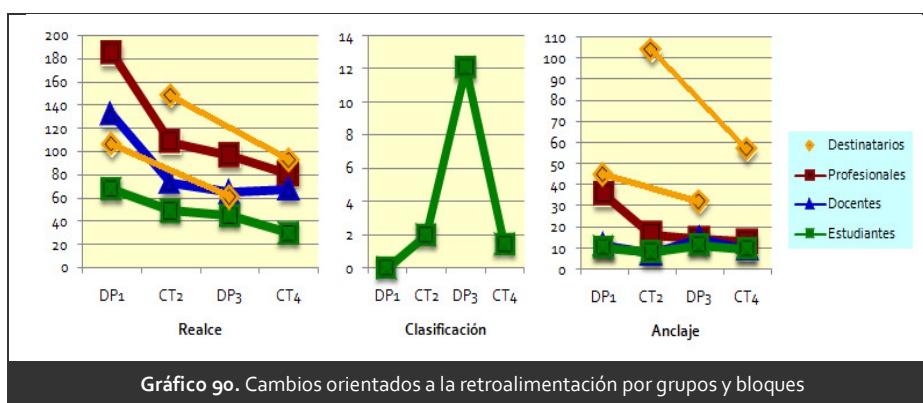


Gráfico 90. Cambios orientados a la retroalimentación por grupos y bloques

Estudiantes y docentes parecen mantener una pauta de comportamiento muy similar y estable, que prima con mucho realzar sobre glosar. Los profesionales también actúan de manera parecida, aunque en estos se percibe un salto más brusco en la cantidad de cambios (realces y anclajes) a partir de DP1.

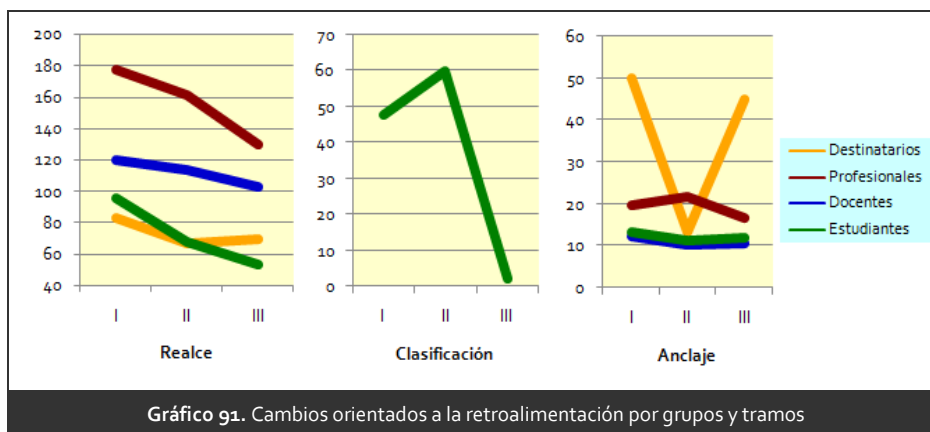
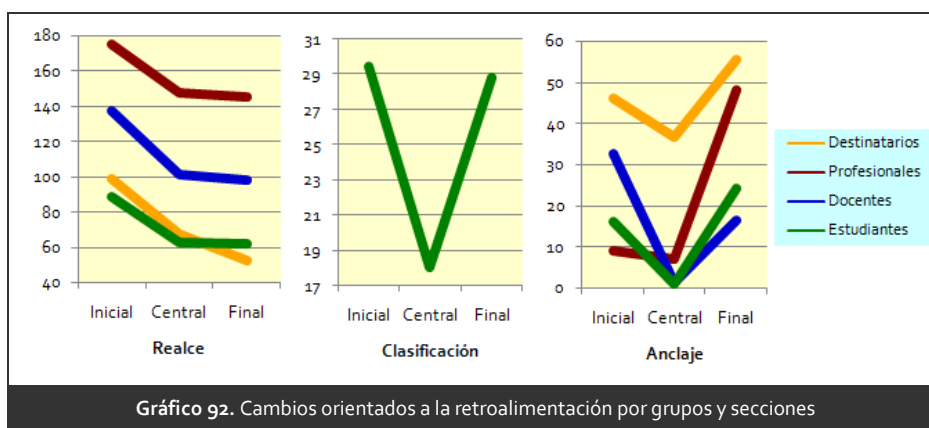


Gráfico 91. Cambios orientados a la retroalimentación por grupos y tramos

El Gráfico 91 ilustra la evolución en estos tres tipos de cambios, por tramos (Tabla 123). Los realces van disminuyendo, excepto en el tramo III de los destinatarios, que contiene algunos más que el II. Los estudiantes clasifican en I y, sobre todo, II. Los anclajes son en destinatarios, docentes y estudiantes más numerosos en I (en profesionales, son más numerosos en II), pero las diferencias también son escasas. De nuevo destaca la mayor estabilidad del comportamiento de profesionales y docentes y la mayor volubilidad de destinatarios y estudiantes. En los destinatarios llama la atención la brusca caída de los anclajes en II: parece que empiezan introduciendo glosas al comienzo de cada bloque, para explicar o explicarse los aspectos relevantes la primera vez que aparecen y solo al sentir que se acaba el bloque se sienten obligados a volver a introducir glosas por medio de anclajes. El único grupo que utiliza la clasificación de manera sistemática (los estudiantes) dejan de introducir clasificaciones en las últimas traducciones de los bloques; más que al cansancio, este comportamiento parece responder a la costumbre en la corrección de textos en aprendizaje de lenguas, donde los errores tienden a marcarse solo la primera vez que aparecen.

El Gráfico 92 presenta la evolución de realces, clasificaciones y anclajes, por secciones (Tabla 124). Todos los grupos realizan más realces en la sección inicial que en las restantes. Los estudiantes reducen el número de clasificaciones en la sección central. En los anclajes, docentes

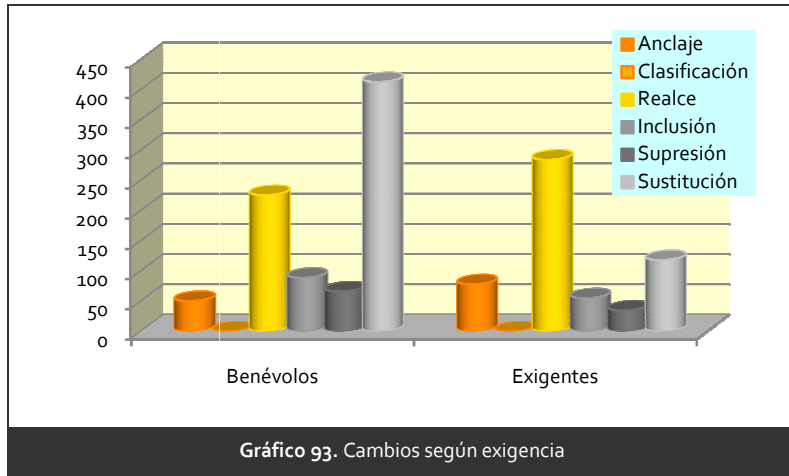
y estudiantes muestran un comportamiento similar (en el que destaca la práctica ausencia de anclajes en la sección central de las traducciones), aunque los primeros no superan las actuaciones de la sección inicial. Todos los grupos aumentan los anclajes en la sección final, especialmente los profesionales, los más orientados al producto y más sistemáticos al ubicar las glosas de juicios de valor al final de los textos. Esto explicaría por qué los docentes, que acostumbran a ubicar sus glosas de juicios de valor al principio del texto, muestran el menor ascenso en la sección final.



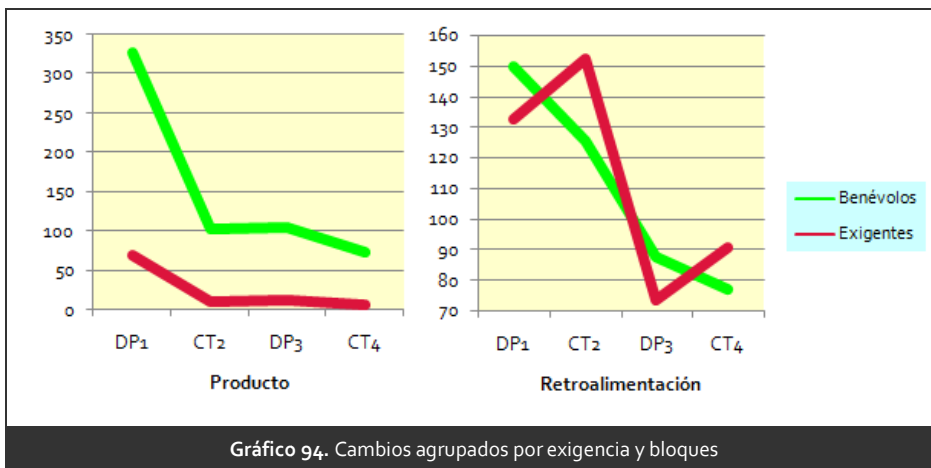
EXIGENCIA

El Gráfico 93 muestra los tipos de cambio en sujetos benévolos y exigentes (Tabla 125). Ambos hacen un uso parecido de anclajes, inclusiones y supresiones. Extraídos los valores atípicos, ningún grupo utilizar clasificaciones. Los benévolos sustituyen mucho más (412,76 de media) que los exigentes (118,03) mientras que los segundos introducen más realces (284,22) que los benévolos (225,59).

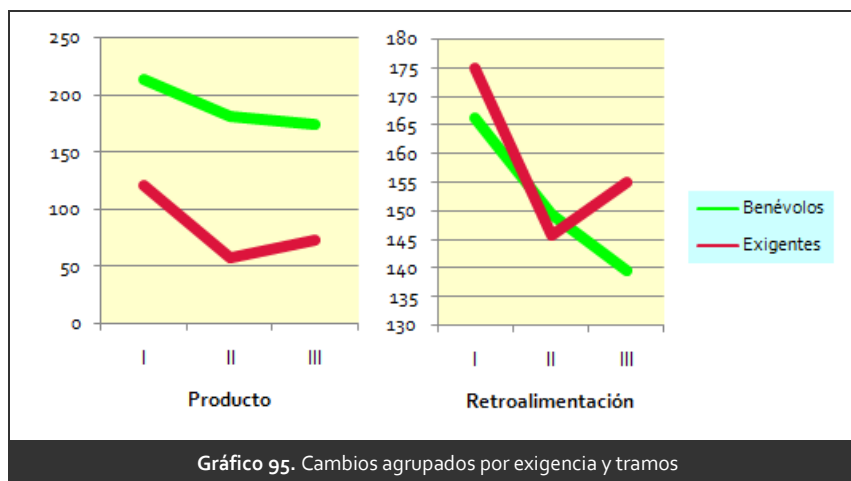
En los sujetos benévolos parece primar la sustitución en el texto, con lo que podrían estar más orientados a la mejora del producto: quieren dejar listo el texto para su uso, y ese esfuerzo adicional en buscar la mejor solución parece aumentar su empatía con el evaluado, pues les asignan juicios de valor más altos. Una hipótesis alternativa es que las sustituciones modifican el borrador original y mejoran la calidad del texto a los ojos de cada evaluador, por lo que podrían distorsionar su impresión de la calidad en posibles relecturas parciales o finales. Por el contrario, los evaluadores exigentes hacen un uso mayor de realces y anclajes, es decir, una evaluación más orientada a la retroalimentación: destacan los errores a simple vista, por lo que podrían propiciar juicios globales más bajos.



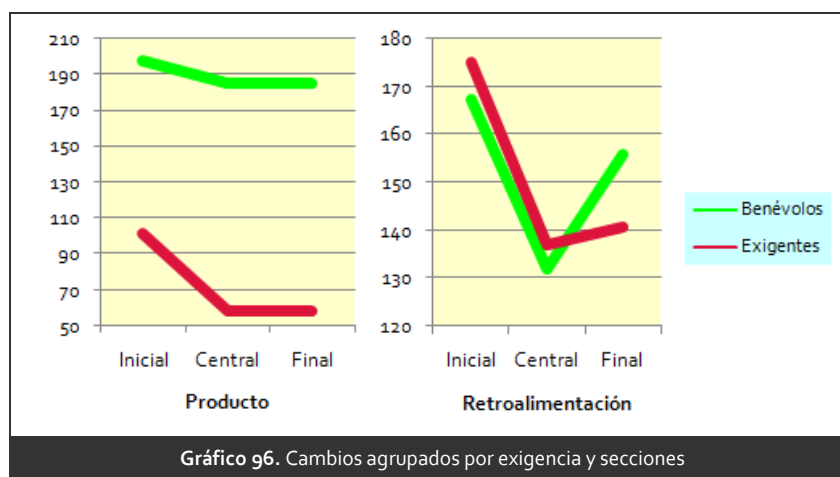
El Gráfico 94 muestra la evolución en la cantidad de cambios orientados al producto o a la retroalimentación en evaluadores benévolos y exigentes, por bloques (Tabla 126). Los benévolos realizan muchos más cambios orientados al producto, con un abrupto descenso entre DP1 y CT2 y otro más ligero entre DP3 y CT4. Los exigentes introducen muchos menos cambios orientados al producto aunque se comportan de modo similar, salvadas las distancias. En los cambios orientados a la retroalimentación, los benévolos muestran un descenso constante, mientras que los exigentes introducen más actuaciones en los dos primeros bloques y en los textos técnicos.



Entre tramos (Gráfico 95, Tabla 126) se aprecian ciertas diferencias menores. Los sujetos benévolos tienden a reducir ambos tipos de cambio entre tramos, y los exigentes actúan más en I y III.



El Gráfico 96 muestra la evolución en la cantidad de cambios orientados al producto o de retroalimentación en evaluadores benévolos y exigentes, por secciones de cada traducción (Tabla 126). Los sujetos exigentes vuelven a mostrar un patrón similar en la reducción de cambios orientados al producto o a la retroalimentación entre secciones. Los sujetos benévolos, no obstante, son más constantes en los orientados al producto y, reducen sus intervenciones en la sección central.



CORRELACIONES

Según las correlaciones bivariadas percibidas sobre los cambios (Tablas 127), la fuerza de la correlación es mucho mayor entre los que anclan y destacan por un lado y, sobre todo, los que incluyen, suprimen y sustituyen, por otro. Ello sugiere necesariamente considerarlos grupos aparte: los orientados al producto y los orientados a la retroalimentación. No obstante, en general y por grupos, también hay sujetos que presentan una orientación mixta.

Todos los grupos cuentan con evaluadores orientados al producto, que resultan bastante coherentes en su comportamiento. Los destinatarios, que no usaron clasificaciones, presentan fuertes correlaciones entre las categorías orientadas a la retroalimentación también, quizás porque se trata de subgrupos distintos. Además, se observan correlaciones leves entre el realce y las categorías orientadas a la retroalimentación. En profesionales y docentes no se aprecian sujetos con una clara orientación a la retroalimentación. En otras palabras, quienes realizan la tarea orientados a la retroalimentación introducen también actuaciones orientadas al producto. En los estudiantes se hallan correlaciones entre clasificaciones y sustituciones o supresiones y entre realces y sustituciones, posiblemente porque sustentan una visión híbrida derivada de la orientación al producto que deben adoptar al revisar sus propios textos y la de retroalimentación que observan en sus docentes.

2.2.3. GLOSAS

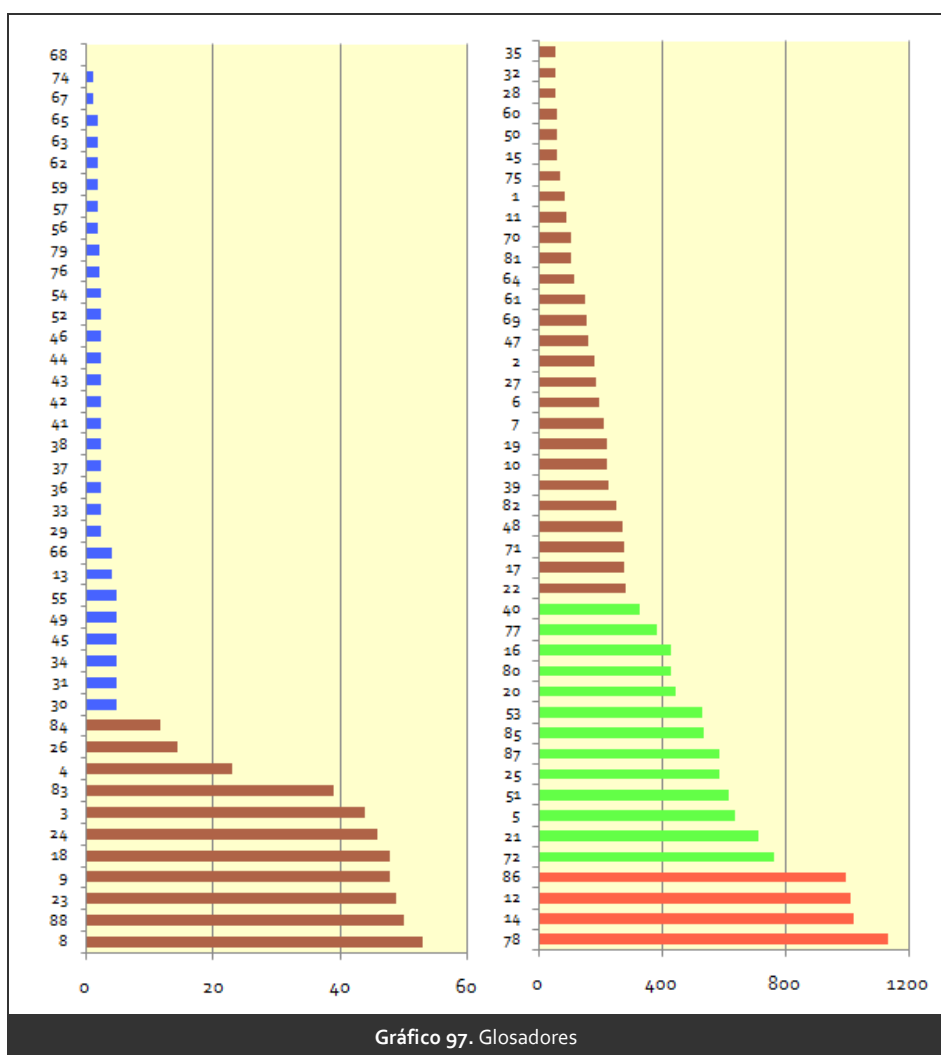
En este apartado se analiza y discute el uso de glosas en general. Según la cantidad total de glosas introducidas, parece haber cuatro grupos de glosadores*. No obstante, este parámetro adopta la distinción general entre grupos de sujetos (destinatarios, estudiantes docentes y profesionales) y niveles de demanda (benévolos y exigentes). Los datos de la evaluación escueta confirman que la mayoría de las actuaciones de estos sujetos son glosas. Destinatarios y profesionales actúan más en el tramo III de cada bloque, las secciones finales de cada texto y en el cierre. El análisis estadístico confirma la existencia de un subgrupo de sujetos que actúan en el dominio del texto y no en el del bloque o la tarea.

Entre los evaluadores prolijos, destinatarios y estudiantes introducen menor cantidad de glosas. Entre bloques, todos los grupos suelen reducir el número de glosas, incluidos los destinatarios de ciencias puras —que muestran una mayor actividad que sus colegas—, pero no los de ciencias sociales. Entre tramos se produce un descenso claro de glosas en

todos los grupos. Por secciones, los sujetos suelen actuar menos en la central, salvo en el caso de los destinatarios; los profesionales glosan mucho en la sección final. Los cierres incluyen más glosas que los títulos, salvo en el grupo de docentes. Apenas hay diferencias en el porcentaje de glosas introducidas en los segmentos destacados tipográficamente en tres de los cuatro grupos: los destinatarios, sin embargo, están muy por encima de la media. Los evaluadores benévoloos glosan más que los exigentes. Apenas hay diferencias entre los dos grupos por bloques, tramos y secciones. Aunque los dos grupos prefieren el cierre sobre el título, los exigentes son bastante más propensos a glosar en el cierre, así como a glosar en los segmentos destacados tipográficamente. Los estudiantes 12 y 14 y, en menor medida, el profesional 71 y el docente 86 son atípicos por exceso. Se aprecian fuertes correlaciones entre todos los bloques (sobre todo entre aquellos que comparten materia), tramos y secciones. Los destinatarios, debido a que pertenecen a dos grupos distintos (ciencias puras y ciencias sociales) no presentan correlaciones entre bloques de distinta materia. En las tablas contenidas en el Anexo 1.3.4 se hallan los datos completos sobre este parámetro y en el Anexo 2.2.4, los gráficos de atipicidad (585-641) que se resumen en el siguiente Cuadro 37.

Evaluadores escuetos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, sujetos 28, 32, 35 y 50 en total, CT₂, CT₄, todos los tramos y los segmentos destacados. ▪ Por exceso, sujetos 28, 32 y 35 en la sección inicial y el título y sujeto 50, en las secciones central y final, el cierre y los segmentos no destacados.
Evaluadores prolijos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, en general los estudiantes 12 y 14. ▪ Por bloques, suelen ser atípicos el profesional 71 y el docente 86.
Exigencia
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, el exigente 14 (estudiante) y los benévoloos 78 (profesional) y 86 (docente).
Cuadro 37. Sujetos atípicos en cuanto a la cantidad de glosas

Existe una gran variación en los sujetos en cuanto a la utilización de glosas (Tabla 128). La media es de 184,35 glosas por sujeto, pero la desviación típica es muy alta: la diferencia entre el mayor y el menor glosador es de 129,7. A la vista del Gráfico 97 parece haber cuatro grupos. (Nótese el eje de la y, ya que se han dividido los sujetos por la mitad, para que pudieran verse todos en el mismo gráfico.)



Para comprobar si estos cuatro grupos son estadísticamente significativos se realiza la prueba-t para muestras independientes (Tablas 129-131). En todos los pares el p-valor resultante es inferior a 0,05, con lo que no se puede aceptar la hipótesis nula de igualdad de medias, esto es, el análisis estadístico confirma que los cuatro grupos avistados se comportan de manera diferente en el uso de glosas. Estos cuatro grupos son:

1. Los muy glosadores* (cuatro sujetos). Utilizan entre 994 y 1129,7 glosas. Son todos evaluadores prolijos y, por grupos, hay dos estudiantes, un traductor y un docente.
2. Los glosadores (trece sujetos). Realizan entre 327,43 y 764 glosas. Son también todos evaluadores prolijos: cinco estudiantes, tres destinatarios y docentes, y dos profesionales.
3. Los poco glosadores* (38 sujetos). Introducen entre 11,69 y 284 glosas, con una mayoría de evaluadores prolijos (34). Son 17 estudiantes, 12 destinatarios potenciales, cinco docentes y cuatro profesionales.
4. Los no glosadores* (31 sujetos). Glosan de manera puntual (4,79 glosas de máximo). En general, son evaluadores escuetos (27); por grupos, hay 24 destinatarios, cinco profesionales, un docente y un estudiante.

Los muy glosadores realizan una media de 1039,18 glosas y son muy parecidos, como sugiere la baja desviación típica (Tabla 132). Los glosadores ejecutan una media de 536,07 glosas y son los menos parecidos, pues abarcan un rango mayor de glosas (desde 327,43 a 764). Los poco glosadores son bastante semejantes y realizan una media de 122,29 glosas. Finalmente, los no glosadores realizan una media de 2,63 glosas y constituyen el grupo más afín, pues la desviación típica es de apenas 1,29. El análisis estadístico muestra que no existen valores atípicos, con lo que ninguno de los cuatro grupos de glosadores varía. Los evaluadores escuetos son poco glosadores y, especialmente, no glosadores. Los cuatro subgrupos de sujetos según número de glosas quedan ilustrados mediante el Gráfico 98.



Las diferencias más importantes se dan entre los muy glosadores y los glosadores y entre estos y los poco glosadores. Al considerar el número de glosas como porcentaje del total de actuaciones, se descubre que los grupos poco o nada glosadores tienden a no intervenir de ningún otro

modo y que la actividad de los escuetos es esencialmente glosar el texto traducido con observaciones sobre la calidad general. Como los sujetos estaban obligados a ofrecer un juicio global (por texto), es seguro que los que utilizan sólo 4 glosas están introduciendo valoraciones (estaban obligados a ello) en el dominio bloque porque entendieron mal las instrucciones o no las siguieron. Los que introdujeron en torno a 48 glosas emitieron en ellas valoraciones singulares para cada traducción, y los que se ubicaron entre 4 y 48 emitieron una combinación de valoraciones por texto o por bloque o, sencillamente, no emitieron juicios de valor sobre algunas traducciones. Los que sobrepasaron las 48 usaron las glosas para introducir otro tipo de informaciones; lógicamente, cuanto más reducido su número, tanto mayor la importancia relativa de las glosas valorativas.

EVALUADORES ESCUETOS

El Gráfico 99 ilustra el uso de glosas por los evaluadores escuetos, que solo se dan entre los destinatarios y los profesionales. Parecen existir dos grupos: los que realizan más de 50 glosas (4 destinatarios) y todos los demás (27). El segundo grupo introduce de 1 a 5 glosas. Los profesionales introducen hasta 4; quienes introducen 1 o 2 evalúan la tarea entera, mientras que el que introduce 4 emite juicios globales por bloque. De los destinatarios, 17 evalúan la tarea entera, 6 evalúan por bloque y los otros 4, los que introducen más de 50, por texto.

Los destinatarios introducen una media de 2,84 glosas y los profesionales, de 2 (Tabla 133). Como era de esperar, los destinatarios apenas introducen glosas en DP1, CT2 y DP3, y solo glosan en III, en la sección final y en el cierre (Tabla 134). Como los títulos (y la firma en los textos técnicos) son segmentos destacados tipográficamente, estos muestran una media de 2,39 glosas, frente a la media de 0,4 en los no destacados. Los profesionales introducen más glosas en los bloques técnicos que en los divulgativos (Tabla 135) y siempre hacia el final del texto, incluido el cierre, y también en el tramo III de cada bloque. En los profesionales, las glosas en segmentos destacados (1,5 de media) suponen el triple de las que aparecen en los no destacados (0,5).

Al comparar el Gráfico 69 y el Gráfico 99, se hace patente que las actuaciones de los evaluadores escuetos son glosas; de ahí que no se tengan en cuenta estos datos para el resto de variables: el dominio de estas actuaciones o glosas es siempre el texto, bloque o tarea (y en los gráficos queda claro qué y cuántos sujetos actúan sobre cada dominio); la naturaleza de estas glosas es siempre combinada, pues la valoración de la calidad de un texto, bloque o tarea suele incluir más de un aspecto. La

escasez de glosas de los evaluadores escuetos hace inútil profundizar en estos datos por bloque, tramo, sección, polos, segmentos destacados o entre grupos de sujetos según exigencia.

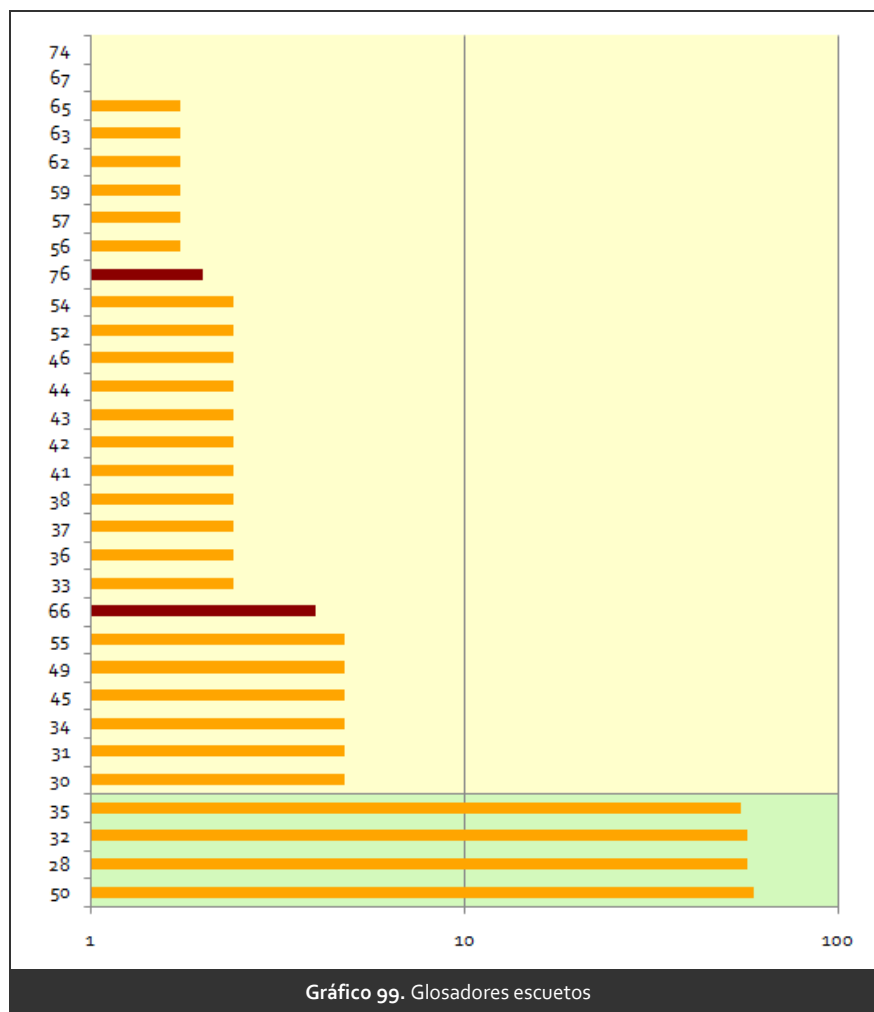
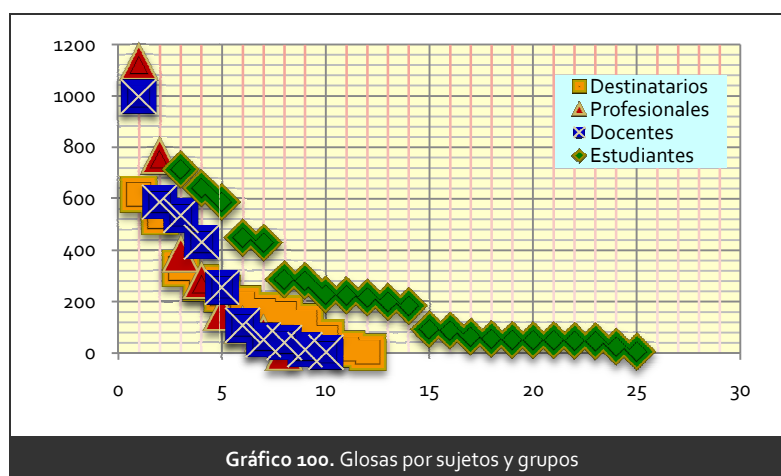


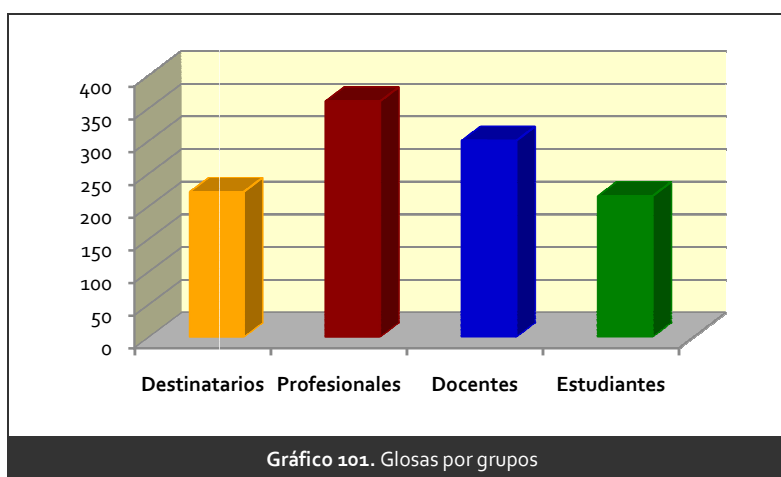
Gráfico 99. Glosadores escuetos

EVALUADORES PROLIJOS

El Gráfico 100 da fe de la distribución de glosas de los evaluadores prolijos, por sujeto y grupo (Tabla 136). En orden descendente, introducen más glosas los profesionales y los docentes, seguidos de los estudiantes y los destinatarios. La mayoría de sujetos introduce menos de 200 glosas, aunque una cantidad significativa de informantes realizan entre 200 y 400. Entre los que ejecutan en torno a 1000 glosas hay dos sujetos: un docente y un profesional, que es el que más utiliza.



El Gráfico 101 ilustra la media total de glosas por grupo de evaluadores. Comparativamente, en términos absolutos los destinatarios introducen pocas glosas; en términos relativos, sin embargo, suponen un el mayor porcentaje de los grupos. En los estudiantes, por el contrario, las glosas suponen una pequeña parte del total de actuaciones, tal vez porque están acostumbrados a traducir (no a revisar ni a evaluar). En su tarea habitual, deben dejar los textos listos para su uso y en esta tarea creen que deben hacer lo propio.

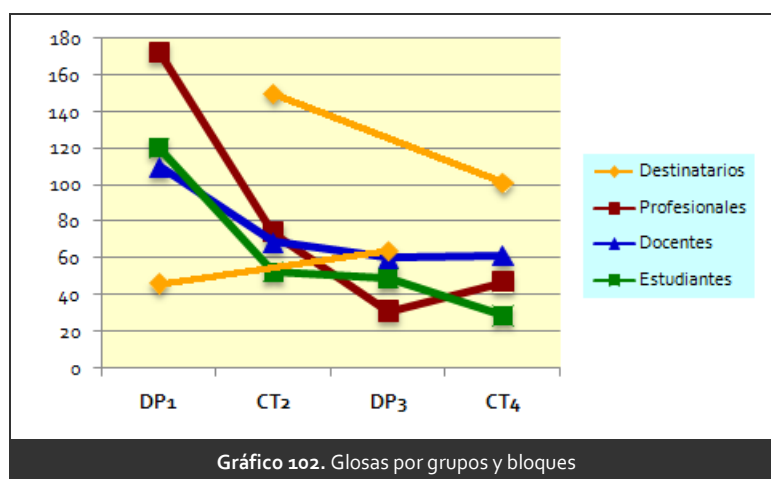


Los docentes usan las glosas con frecuencia porque normalmente tienden a explicar sus correcciones y su evaluación. Los profesionales acompañan los cambios que introducen en los textos de explicaciones y comentarios. La razón podría ser que en su actividad profesional pueden tener que

explicar cada decisión que toman al cliente, revisor o jefe de proyecto, figuras a las que asimilarían al investigador, que va a evaluar su ejecución de la tarea, para mostrar su destreza y sus conocimientos. En los siguientes apartados se analiza la cantidad de glosas en bloques, tramos, secciones, polos y segmentos destacados. Los datos completos figuran en las Tablas 137- 141.

BLOQUES

El Gráfico 102 ilustra la cantidad de glosas por bloques. Los destinatarios de los bloques divulgativos aumentan sus glosas en DP3 con respecto a DP1. Todos los grupos del ramo reducen su número entre DP1 y CT2, un descenso más acusado en los profesionales. Además, reducen sus actuaciones entre CT2 y DP3, y los profesionales destacan de nuevo. Las diferencias más notorias se dan entre DP3 y CT4, donde los docentes mantienen el nivel y los estudiantes siguen reduciendo sus intervenciones, mientras los profesionales las aumentan.

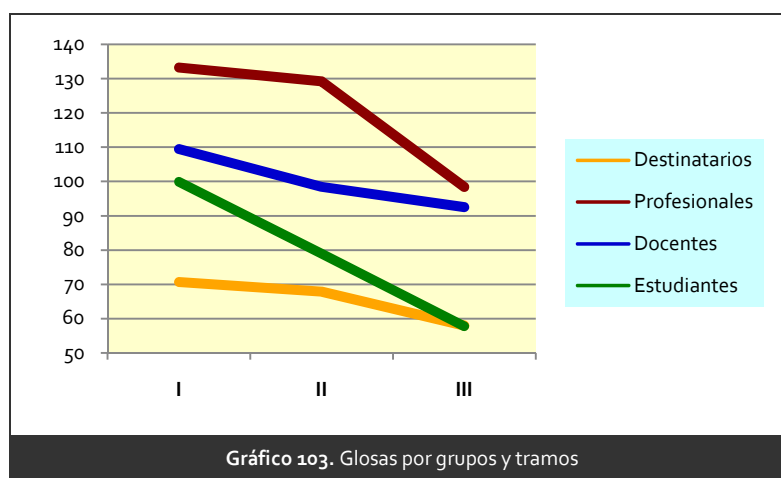


La mayoría de evaluadores prolijos actúa de manera semejante respecto de las glosas, con descensos sucesivos, especialmente notorios entre DP1 y CT2. Esta reducción general y paulatina en el número de glosas no guarda correlación con las glosas metaevaluativas (procedimentales y vocativas), es decir, los sujetos que más reducen el número de glosas no son los que utilizan ese tipo de glosas. La abundancia de glosas en los destinatarios de textos técnicos podría ser indicio de que las glosas no sólo persiguen actuar sobre el texto sino también legitimar al evaluador como tal. Por último, el aumento de glosas advertido en los destinatarios entre DP1 y DP3 podría deberse a que estos sujetos se cansan de realizar

otro tipo de cambios (por ejemplo, los orientados al producto, véase Gráfico 87) y empiezan a introducir glosas en las que pueden corregir más aspectos de una vez.

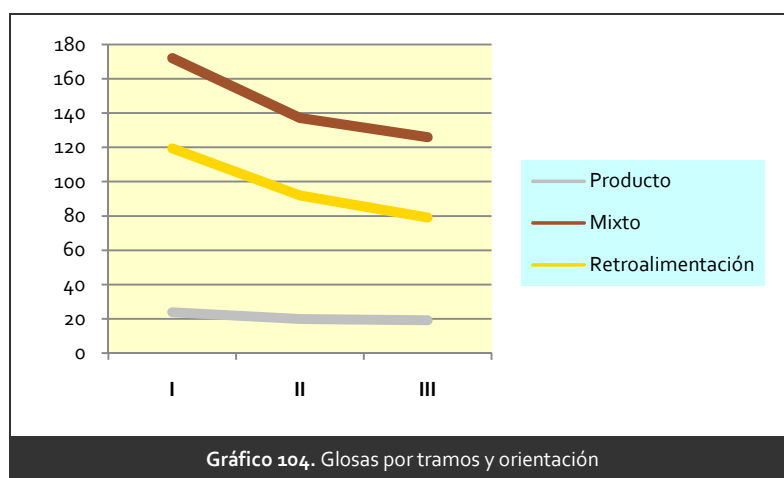
TRAMOS

El Gráfico 103 ilustra la evolución en la cantidad de glosas, por tramos. Los cuatro grupos reducen sus intervenciones.



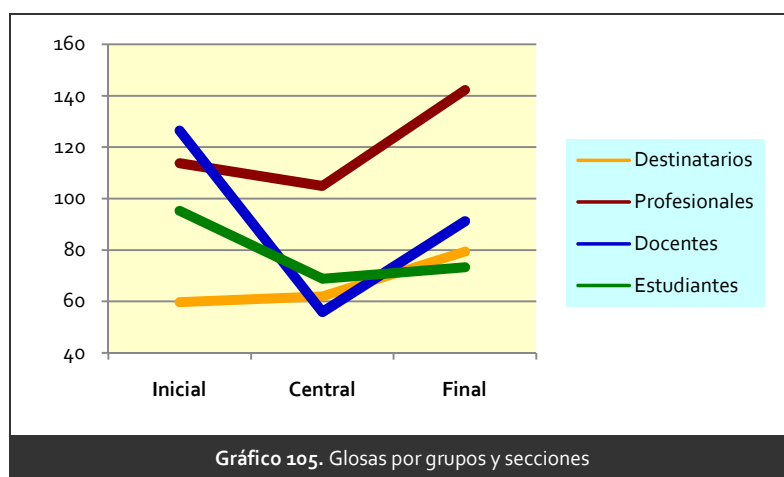
Este descenso plantea la cuestión de si la reducción se da más entre los evaluadores orientados al producto o a la retroalimentación, pues los segundos deberían mantener el número de glosas hasta el final para ofrecer la misma información a todos los traductores. El Gráfico 104 presenta la evolución en la cantidad de glosas por tramos, según la orientación de los evaluadores.

Entre los evaluadores orientados al producto, las glosas se mantienen entre tramos, lo cual concuerda con su probable naturaleza evaluativa. Los evaluadores orientados a la retroalimentación y los mixtos reducen su número de glosas entre tramos de forma similar, salvando las distancias. Esto podría derivar de la conciencia en los sujetos de que los textos no iban a retornar a sus traductores, sino a un solo investigador, que las leería todas. De no ser así, se trataría de un comportamiento inconsciente, pues perjudica a los receptores de las últimas traducciones, quienes recibirían una evaluación menos fundamentada.



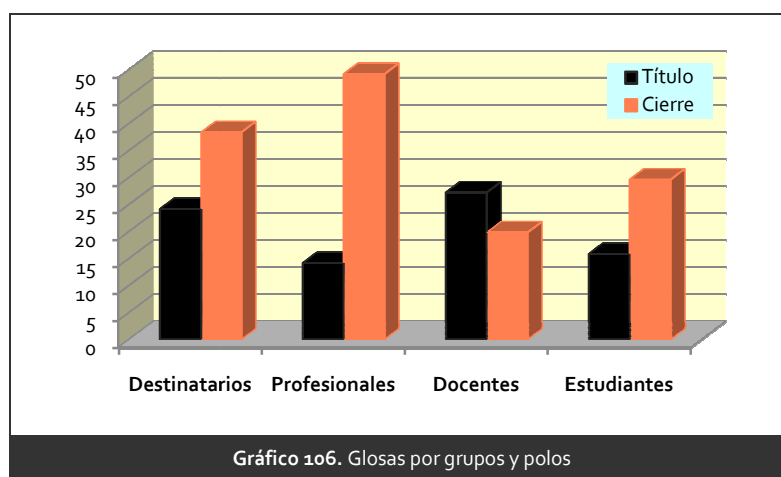
SECCIONES

El Gráfico 105 muestra la evolución en la cantidad de glosas, por secciones. Mientras los destinatarios aumentan ligeramente sus glosas en la sección central respecto a la inicial, los grupos del ramo las reducen. De entre ellos destacan los docentes, quizás porque ubican al principio las glosas evaluativas. Todos los grupos elevan sus intervenciones en la sección final. De suprimir las glosas evaluativas, probablemente hallaríamos que el repunte en los profesionales es mucho más reducido e, incluso, un ligero descenso en los estudiantes. Así, el dato verdaderamente interesante es que los docentes aumentan mucho sus glosas en las secciones finales de las traducciones.



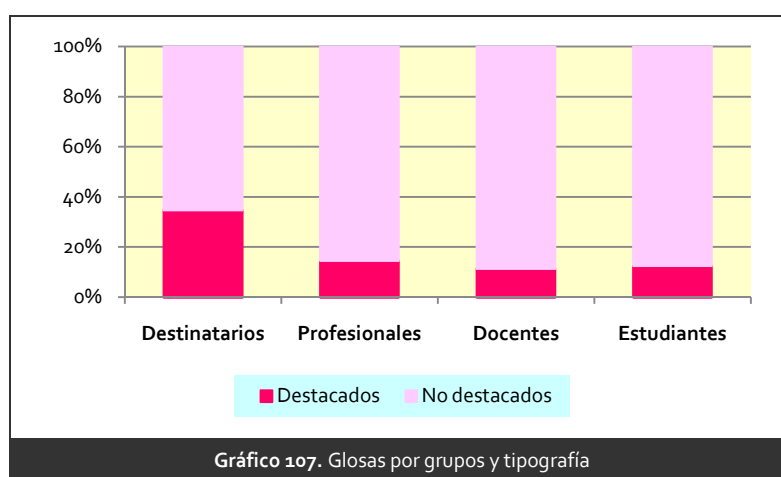
POLOS

Las glosas en los polos (título y cierre) suelen contener el juicio global. El Gráfico 106 muestra la media de glosas por sujeto en cada uno de los grupos. Los docentes son los únicos que actúan más sobre el título. La diferencia más notoria a favor de las glosas en el cierre se da en los profesionales.



TIPOGRAFÍA

El Gráfico 107 ilustra el peso relativo que, en cada grupo, suponen las glosas en segmentos destacados y no destacados tipográficamente. En los grupos académicos se sitúa en torno al 10% y se sitúa, aproximadamente, en el 15% en los profesionales. En los destinatarios, las glosas en segmentos destacados superan el 30%, esto es, el triple de los académicos y el doble de los profesionales.



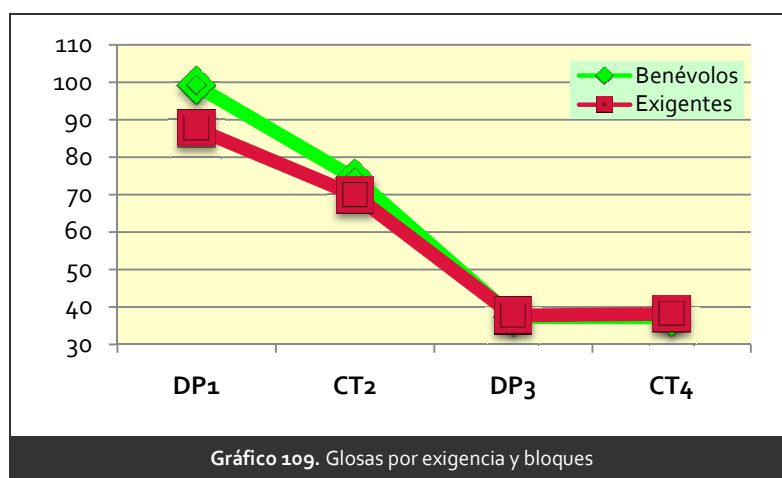
Como quiera que los textos técnicos se cierran con la firma del autor, resaltada tipográficamente al constar en línea aparte, y que los profesionales son muy sistemáticos al anclar en ese segmento sus glosas evaluativas, estos datos muestran que las circunstancias tipográficas inciden menos en la atención de los grupos del ramo que en los destinatarios.

EXIGENCIA

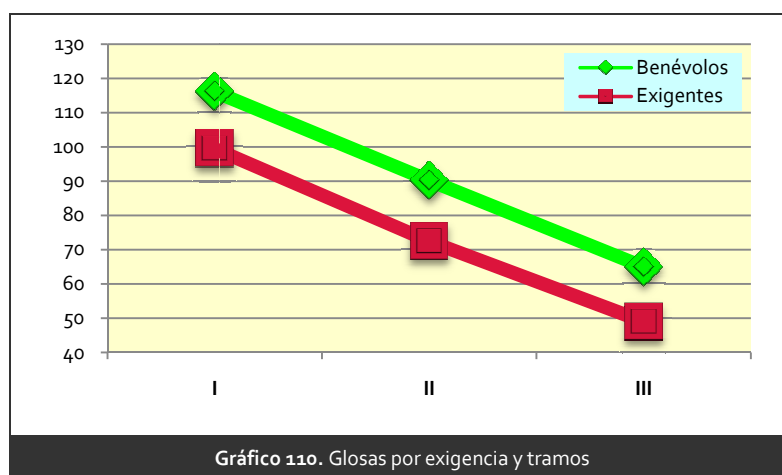
En este apartado se analiza la cantidad de glosas de los denominados evaluadores benévolos y exigentes. El Gráfico 108 muestra la media de glosas utilizadas por los evaluadores benévolos y los exigentes (Tabla 142), que es mayor entre los primeros.



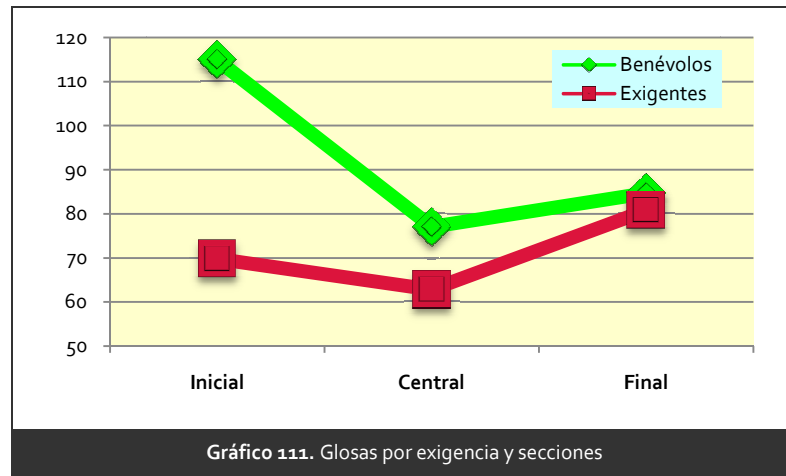
El Gráfico 109 muestra la evolución por grupos de las glosas, entre bloques y permite constatar que el nivel de exigencia de los evaluadores no afecta a la evolución de las glosas en la tarea.



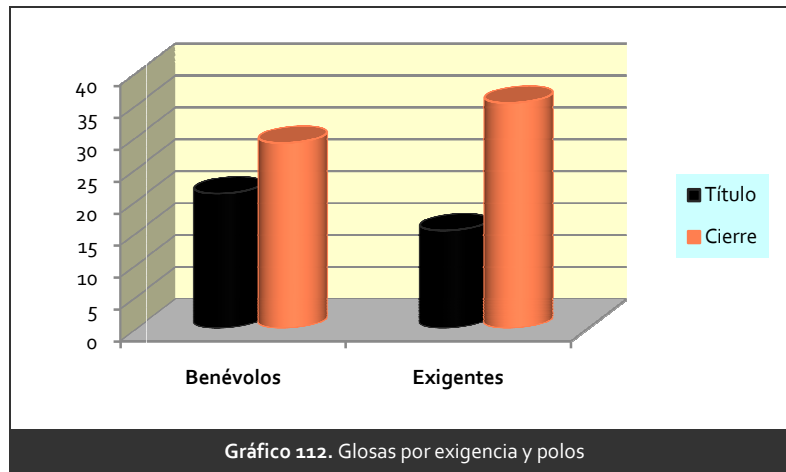
El Gráfico 110 muestra la evolución en la cantidad de glosas dentro de cada bloque; es decir, por tramos. Como se puede comprobar, salvadas las pequeñas distancias, la reducción en ambos grupos es realmente paralela.



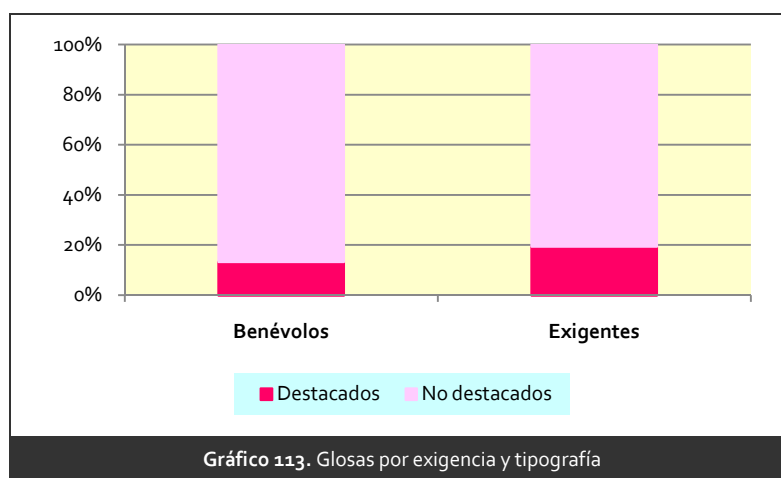
El Gráfico 111 ilustra la evolución en la cantidad de glosas por secciones de cada traducción. Los sujetos benévolos glosan más en la sección inicial de las traducciones. Ambos elevan sus intervenciones al pasar a la sección final, un ascenso más acusado en los evaluadores exigentes.



El Gráfico 112 ilustra la media de glosas que los dos grupos de evaluadores introducen en los polos. Desde esta perspectiva, ambos prefieren el cierre al título, aunque la diferencia es mayor en los exigentes.



El Gráfico 113 muestra el peso relativo de las glosas introducidas por evaluadores benévolos y exigentes en segmentos destacados tipográficamente, respecto del total. En los exigentes, el porcentaje es sensiblemente superior. Es decir, los que glosan con mayor ahínco los segmentos cuya tipografía* destaca del cuerpo del texto tienden a puntuar peor los textos.



CORRELACIONES

En general, los sujetos que introducen glosas en un bloque las introducen también en los otros bloques (Tablas 143). Las glosas evidencian mejor la semejanza entre bloques de la misma materia que las actuaciones, pues la correlación entre bloques del mismo tema es estrecha. Los tramos también están fuertemente correlacionados (Tablas 144), especialmente II y III. Los sujetos que introducen glosas en la sección inicial también las introducen en las otras dos secciones (Tablas 145). La correlación menos importante se da entre la sección inicial y la final. De nuevo, se advierte un paralelismo entre tramos de un mismo bloque y secciones de un mismo texto: en ambos casos, hay evaluadores que al principio no introducen glosas pero que no dejan de hacerlo una vez han comenzado.

Por grupos, los destinatarios solo muestran correlaciones entre bloques de la misma materia (lo que muestra el distinto comportamiento de los dos subgrupos). Los destinatarios que actúan aparte no suelen hacerlo en el texto ni al final, lo que apunta a que quienes glosan aparte no actúan sobre el texto, esto es, son evaluadores escuetos. En los profesionales no existe relación entre DP3 y CT4, lo cual indica que los que inciden más en DP3 no son, necesariamente, los que glosan más en CT4. En los estudiantes, los cuatro bloques están relacionados, pero las correlaciones más fuertes se dan entre los sucesivos (DP1 con CT2, CT2 con DP3 y DP3 con CT4), lo que apunta a una evolución paulatina en la cantidad de glosas, esto es, a un efecto de orden. En los profesionales se sigue la tendencia general de correlaciones entre bloques de la misma materia.

Por tramos, las glosas están muy correlacionadas entre los tres en destinatarios, profesionales y, especialmente, en los docentes. Por secciones, los estudiantes, destinatarios, profesionales y docentes siguen la

tendencia general: correlaciones significativas entre las tres secciones pero de menor fuerza entre la inicial y la final. Las correlaciones más bajas entre la sección inicial y la final se hallan en destinatarios y docentes: en estos grupos hay una mayor diferencia en el número de glosas utilizadas entre secciones de las traducciones, en consecuencia, son los que varían más su manera de evaluar respecto a este punto.

UBICACIÓN

En este apartado se comenta el uso desigual de las glosas según su ubicación. Los destinatarios y los evaluadores exigentes prefieren la glosa en el texto mientras que los grupos del ramo y los evaluadores benévolos la prefieren al margen. Los docentes son los únicos que prefieren las glosas al principio frente a las glosas al final. Situar el juicio global al principio es síntoma de orden de importancia en cuanto a la información: arriba, el juicio global parece el elemento informativo más importante, seguido de la propia revisión. Así, quizás los docentes tienden a pensar que el juicio global es más importante para sus alumnos que los fenómenos de los que estos pueden derivar un aprendizaje. De todos modos, las glosas iniciales incluyen también comentarios relacionados con la contextualización o planteamientos (previos) generales. Las correlaciones entre las categorías de este parámetro permiten observar diversos comportamientos particulares a cada grupo. Pueden consultarse los datos completos en las tablas integradas en el Anexo 1.3.4 y los gráficos de atipicidad (642-651), en el Anexo 2.2.4.

Por grupos, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Al principio, estudiantes 1, 11, 23 y 24 y destinatario 27. ▪ Al margen, estudiantes 5, 12 y 14, destinatarios 47 y 84 y profesional 78. ▪ En el texto, estudiantes 2, 7, 16, 17, 19 y 21, destinatario 51, profesional 72 y docentes 85 y 86. ▪ Aparte, estudiantes 5, 10, 13, 14 y 21. 	
Exigencia, todos por exceso	
Benévolos	Exigentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aparte, sujetos 10, 13, 21 y 47. ▪ Al margen, sujetos 12, 78 y 86. ▪ En el texto, sujetos 19, 21, 48, 51, 72 y 86. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aparte, sujetos 5, 14, 26 y 27. ▪ Al principio, sujetos 27, 85 y 86. ▪ Al margen, sujetos 5, 14 y 87. ▪ En el texto, sujeto 53.
Cuadro 38. Sujetos atípicos en cuanto a la ubicación de las glosas	

Entre los evaluadores que prefieren las glosas al final, la diferencia en los exigentes es mucho mayor. Un gran número de glosas al final sirve para advertir de que la traducción no está terminada, sobre todo en el bloque

DP3. Al eliminarlas (*cf.* Tablas 146 y 147), la media de glosas al final se reduce en todos los grupos, aunque las glosas al principio siguen siendo menos numerosas. Así, la predilección de estos grupos por las glosas al final no puede deberse solamente al hecho de que al final de los textos se alerta sobre que no están completos.

El Gráfico 114 presenta la ubicación de las glosas por grupos. Se ha utilizado la escala logarítmica en base 10 para apreciar mejor las diferencias en las variables con valores bajos. Los destinatarios prefieren las glosas en el texto, frente a los grupos del ramo, que introducen más glosas al margen. La segunda ubicación más frecuente es al final para todos los grupos, salvo para los docentes, que la prefieren al principio. Las glosas aparte son anecdóticas en estudiantes y destinatarios e inexistentes en profesionales y docentes. Hay que recordar que la mayoría de actuaciones de los evaluadores escuetos (que no figuran en esta tabla) son juicios globales que, en ocasiones, aparecen también en documento aparte.

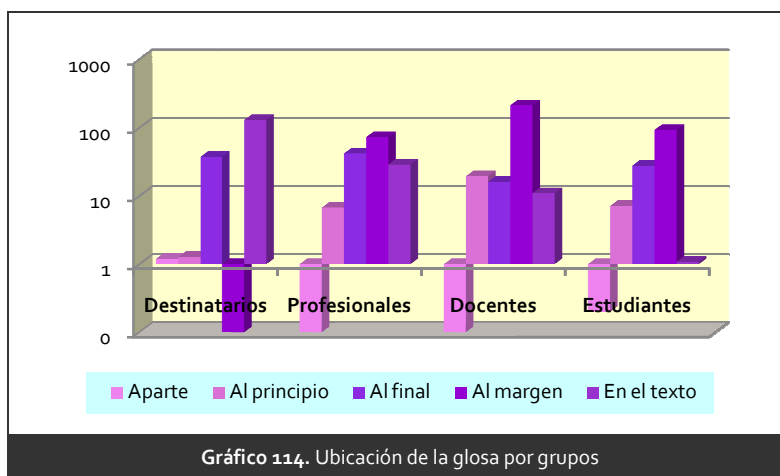


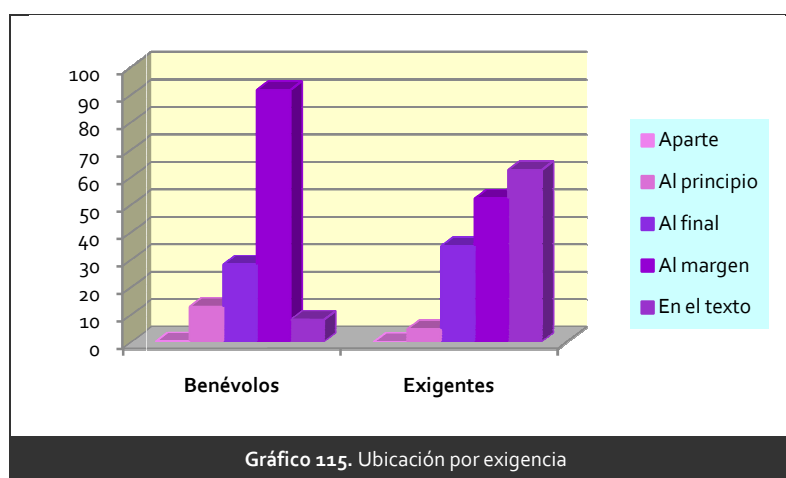
Gráfico 114. Ubicación de la glosa por grupos

Las glosas en el cuerpo del texto introducen información no dirigida al destinatario y, por tanto, no se orientan a un uso directo del mismo tras su intervención; además, son más difíciles de identificar y eliminar. Posiblemente por ello, solo los destinatarios comentan casi exclusivamente en el texto (Tabla 148); es posible que no conozcan o dominen la herramienta de revisión del procesador de textos, porque es ajeno a su área de interés. Once destinatarios introducen glosas en el cuerpo del texto con frecuencia, pues constituyen más del 20% en un sujeto y más del 50% en los otros diez. De los 14 estudiantes de traducción que escriben sus comentarios dentro del texto, la mitad lo hacen por debajo del 10%; esto es, solo la mitad glosa en el texto sistemáticamente. En cuanto a los

docentes, de los diez participantes, ocho realizan glosas en el texto, si bien tres de ellos lo hacen de manera puntual (por debajo del 6%). Las glosas anecdóticas en las evaluaciones de los docentes podrían constituir violaciones de una forma de comportamiento o relajaciones de una norma por razones de comodidad o inmediatez, pues están habituados a que su actividad no se oriente al producto posterior del texto, sino a ofrecer información a los alumnos sobre la calidad de sus traducciones. Sólo cuatro profesionales realizan glosas en el texto, pero en los cuatro casos suponen más del 23% del total.

Exigencia

El Gráfico 115 (Tabla 149) presenta las glosas según su ubicación, separando a evaluadores benévolos y exigentes. Los sujetos benévolos utilizan un gran número de glosas al margen (91,67 de media) y apenas realizan glosas en el texto (8,07). Prefieren las glosas al final (28,16) a las glosas al principio (12,82). Sus glosas aparte son casi anecdóticas (0,26). El evaluador exigente medio utiliza más glosas en el texto (62,59) que al margen (52,15) y más glosas al final (34,83) que al principio (4,68). Además, no hace uso de las glosas aparte.



Los datos precedentes permiten aventurar que el uso de las glosas al margen puede ser indicativo de una mayor profesionalidad o, al menos, un mayor hábito en el uso de las herramientas informáticas de revisión. Como quiera que los destinatarios tienden a evaluar por encima de la media (*cf.* p. 331) y a glosar en el texto (*cf.* p. 383), parece que un grupo de sujetos del ramo, que glosa en el texto, resulta más exigente.

Correlaciones

Todos los sujetos suelen introducir glosas al final de la traducción (Tablas 150), sin diferencias entre grupos. La correlación entre glosas en el texto y al final se da en destinatarios y profesionales. Algunos sujetos que hacen glosas al margen también las hacen aparte (0,307**). En los destinatarios, se aprecia una correlación negativa entre glosas aparte y glosas al final o en el texto; es decir, los destinatarios que introducen glosas aparte no suelen usar glosas al final o en el texto. En los docentes se observa una correlación entre glosas al margen y en el texto: algunos docentes utilizan indistintamente estos dos tipos de glosas. Este efecto concuerda con el apuntado sobre la evaluación mixta (orientada al producto y a la retroalimentación) de algunos de los docentes. La correlación entre glosas al margen y aparte sólo se da en los estudiantes. En este grupo también se aprecia entre glosas al margen y al final. Esto podría indicar que hay un grupo de estudiantes que prefieren no actuar sobre el texto directamente.

APORTACIÓN

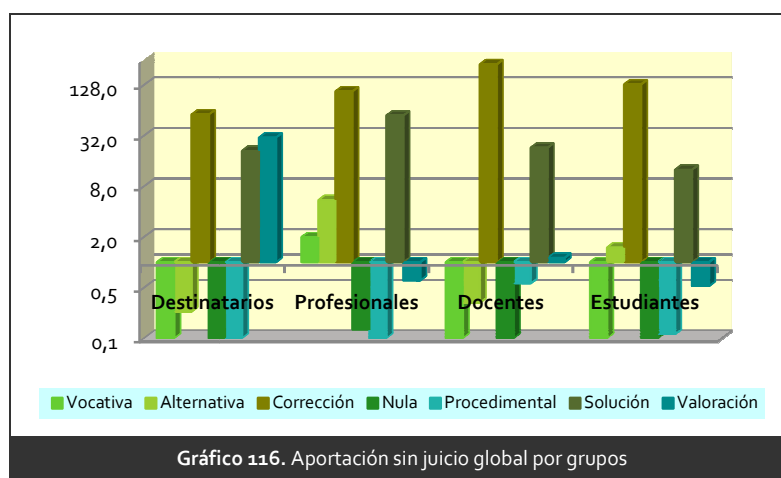
Los evaluadores pueden utilizar las glosas para corregir aspectos del texto. Las glosas suelen incluir también soluciones a los problemas de traducción o valoraciones generales sobre la calidad del texto o el segmento y, en menor medida, alternativas a las propuestas del traductor o informaciones sobre el modo de evaluar. En este apartado se estudia la aportación de las glosas, esto es, qué tipo de información contienen. Muchas glosas de los destinatarios introducen valoraciones. Solo los profesionales introducen comentarios dirigidos al evaluador. Los sujetos benévolos suelen introducir más glosas que aportan soluciones que los exigentes. La gran diversidad de valores atípicos desde esta perspectiva ha provocado que en muchos cálculos no se hayan contabilizado glosas nulas o vocativas. Las únicas correlaciones moderadas entre distintas categorías de aportación se dan entre glosas de alternativa y glosas de solución y entre las vocativas y procedimentales. Los datos completos de este parámetro se hallan en tablas contenidas en el Anexo 1.3.4 y los gráficos de atipicidad (652-665), en el Anexo 2.2.4.

Recuérdese que a los informantes se les había pedido que emitieran un juicio de valor sobre la calidad de cada texto y la mayoría lo hicieron en ellos, en forma de glosa. Estas actuaciones se han codificado como valoraciones en el dominio del texto (o del bloque o tarea). Se ha calculado de nuevo la distribución de las aportaciones quitando los casos de juicios globales, para comprobar si produce variaciones (*cf.* Tablas 151 y

152): Al eliminar los *juicios globales de valor*, la cantidad de glosas de *valoración* se reduce claramente y los cuatro grupos introducen más correcciones (Gráfico 116). En segundo lugar, los destinatarios se inclinan por las valoraciones, mientras que los grupos del ramo lo hacen por soluciones, más destacadas en los profesionales, quienes también ofrecen algunas alternativas.

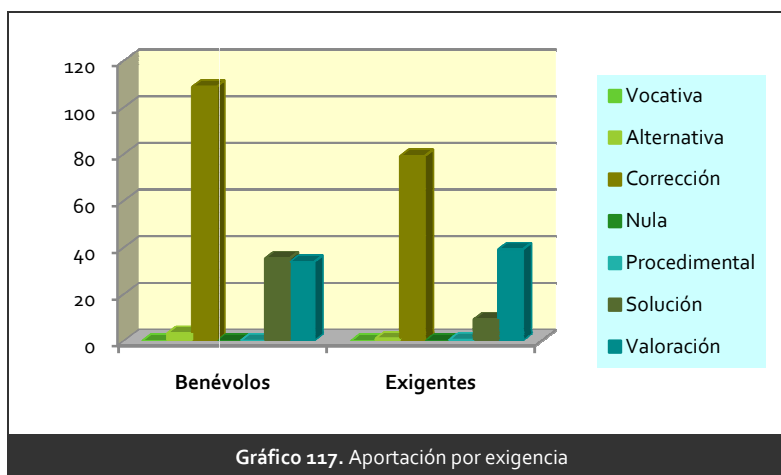
Por grupos, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corrección, estudiante 14 y profesional 78. ▪ Solución, estudiantes 5, 12, 16, 20 y 21, destinatarios 51 y 53, profesional 72 y docentes 82 y 85. ▪ Alternativa, estudiantes 5, 12, 20 y 21, destinatarios 27 y 53, profesional 78 y docente 82. ▪ Nulas, estudiantes 1, 12, 14, 15, 20 y 25 y profesional 77. ▪ Vocativas, profesional 77 y docentes 85 y 87. ▪ Procedimentales, estudiantes 8, 11, 12, 16 y 24, destinatarios 61 y 64 y profesional 77. ▪ Por último, en las de valoración, tras eliminar los juicios de valor, son atípicos los estudiantes 5, 7, 11, 19, 21 y 25, el destinatario 40, el profesional 77 y los docentes 85 y 86. 	
Exigencia, todos por exceso	
Benévolo	Exigentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corrección, sujetos 78 y 86. ▪ Solución, 12, 21, 72 y 78. ▪ Alternativa, 72 y 78. ▪ Nulas, 1, 12, 15, 20, 25 y 78. ▪ Vocativas, 69 y 72. ▪ Valoración, 19, 51 y 86. ▪ Procedimentales, 11, 12 y 82. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corrección, 5, 14 y 87. ▪ Solución, 6, 51 y 53. ▪ Alternativa, 5 y 53. ▪ Nulas, 14 y 77. ▪ Vocativas, 77, 85 y 87. ▪ Valoración, 39, 40 y 85. ▪ Procedimentales, 61, 77 y 81.
Cuadro 39. Sujetos atípicos en cuanto a la aportación de las glosas	

Las actuaciones de escasa frecuencia caracterizan también a los grupos: glosas vocativas en los profesionales, valoraciones en los docentes, y alternativas en los estudiantes. Así, en general, las glosas se utilizan, sobre todo, para corregir aspectos de la traducción y, en menor medida, para ofrecer una solución a un segmento impropio (solución) o emitir una valoración sobre el segmento, pasaje o texto. Las que brindan opciones o llaman la atención del investigador son escasas. Por consiguiente, las glosas son una herramienta más para corregir los textos y también el recurso preferido para señalar el juicio global (existen otros en la muestra, como colocar en carpetas diferentes las traducciones *muy malas*, *malas*, *buenas* y *muy buenas*).



Exigencia

Los sujetos benévolo (Tabla 153) emplean, sobre todo, correcciones (108,76 glosas de media), soluciones (35,3) y valoraciones (33,84); apenas introducen alternativas (3,26) o comentan el procedimiento de su evaluación (0,04) en sus glosas. Por su parte, los sujetos exigentes introducen también muchas correcciones (79,12), valoraciones (39,16) y soluciones (9,2). Su media en glosas de alternativa (0,94) y procedimiento (0,44) es también baja. Eliminados los sujetos atípicos, ningún grupo presenta glosas vocativas o nulas.



El Gráfico 117 ilustra la cantidad de glosas por tipo de aportación, separando a los evaluadores benévolo de los exigentes. La diferencia más evidente entre un grupo y otro es que los exigentes prefieren las glosas de

valoración a las de solución, mientras que en los benévoloos estos dos tipos de glosas están equilibrados. El sujeto exigente medio, en consecuencia, ofrece menos soluciones. La gran disparidad en el uso de las glosas según aportación hace que, para algunos análisis, las categorías de glosas nulas o vocativas presenten valores iguales a cero.

Correlaciones

Los sujetos que introducen glosas de corrección (Tablas 154) también introducen glosas nulas (0,414**), soluciones (0,282**), alternativas (0,394**) y valoraciones (0,233*); los que utilizan las glosas procedimentales también hacen uso de las de solución (0,312**), vocativas (0,301**) y nulas (0,222*). Quienes realizan glosas vocativas también introducen algunas valoraciones (0,220*) y, por último, los que introducen alternativas también usan glosas de solución (0,604**).

Las glosas de alternativa correlacionan con las de solución en todos los grupos, aunque entre los profesionales tienen menos fuerza. Además, en profesionales y estudiantes se da también una correlación entre las de corrección/alternativa. Las glosas vocativas y procedimentales —ambas muy minoritarias— suelen darse en los mismos sujetos, lo que indica que un reducido número de evaluadores es muy consciente del estudio posterior de su evaluación por el investigador y que reflexiona sobre el modo de efectuar la tarea. Con los datos no se puede determinar una relación de causa-efecto entre ambas.

Además de las anteriores, hay correlaciones distintivas en cada grupo. En los destinatarios correlacionan las glosas de corrección/solución y, con poca fuerza, corrección/valoración. Hay, por tanto, un grupo de destinatarios claramente preocupados por mejorar el texto. En los profesionales correlacionan las glosas vocativas/procedimentales. Estas últimas apuntan a que algunos profesionales dedican una mayor atención al investigador del proyecto (*cf.* p. 386). En los docentes correlacionan débilmente las glosas de valoración/corrección. En los docentes se aprecia también un grupo de sujetos orientados a mejorar el texto con correcciones, soluciones y alternativas. En los estudiantes correlacionan las glosas de corrección/nulas y solución/procedimentales. Como entre los destinatarios, parece haber un grupo de estudiantes preocupados por solucionar el texto.

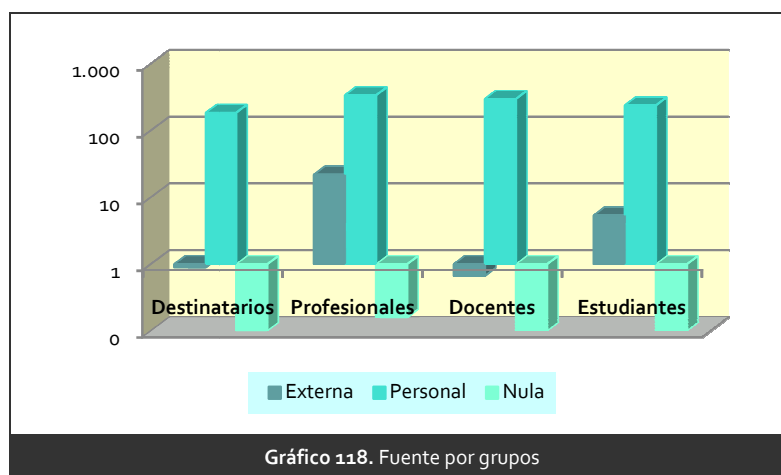
FUENTE

Este apartado analiza la fuente de las glosas introducidas por los evaluadores. La gran mayoría de glosas no citan fuentes (fuente personal) y los docentes son quienes menos se preocupan en recurrir a fuentes externas.

Hay pocas diferencias entre evaluadores benévolos y exigentes a este respecto, pero estos últimos remiten más a fuentes externas. El estudiante 14 introduce muchas más glosas externas que sus compañeros del grupo de población y más glosas tanto externas como personales que el resto de evaluadores exigentes. En cuanto a las correlaciones, los sujetos utilizan indistintamente glosas externas y personales. Se pueden consultar los datos completos en las tablas contenidas en el Anexo 1.3.4 y los gráficos de atipicidad (666-671), en el Anexo 2.2.4.

Por grupos, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Externa, estudiante 5, 14 y 20, destinatario 53, profesional 78 y docente 86. ▪ Personal, estudiante 12 y destinatario 51. ▪ Nula, estudiantes 1, 12, 14, 15, 20 y 25 y profesional 77. 	
Exigencia, todos por exceso	
Benévolos	Exigentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Externa, sujetos 12, 20, 21, 25 y 78. ▪ Nula, 1, 12, 15, 20, 25 y 78. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Externa, 5, 14 y 71. ▪ Nula, 14 y 77. ▪ Personal, 14.
Cuadro 40. Sujetos atípicos en cuanto a la fuente de la glosa	

En el Gráfico 118 se ilustra la media de glosas introducidas por los sujetos, atendiendo a la fuente (Tabla 155). Nótese la escala logarítmica en base 10.



Sólo los profesionales registran casos nulos, pero muy pocos (0,16 de media). La más utilizada, con diferencia, es la fuente personal, en la que destacan los profesionales (338,42 glosas de media) y los docentes (298,87). En el otro extremo se encuentran los destinatarios, con 184,87

de media. Quienes más remisiones a fuentes externas introducen en las glosas son, de nuevo, los profesionales (21,86 de media, el 6,06% del total de sus glosas), ahora seguidos de los estudiantes (5,35 de media, el 2,2% de todas sus glosas). Los destinatarios apenas hacen uso de ellas (0,9 de media) y los docentes son los que menos las utilizan (0,67 de media).

Ante estos datos, parece probable que la remisión a fuentes externas tenga como fin legitimar la corrección o valoración y no facilitar al lector información para subsanar los errores. No obstante, como quiera que los docentes no son precisamente quienes más soluciones ofrecen (*cf.* p. 387), ello podría ser síntoma de que pretenden motivar al traductor a buscar las normas por sí mismo o bien que dan por supuesto que éste la conoce y que ha sufrido un lapsus cáلامي.

Exigencia

El Gráfico 119 muestra que no hay grandes diferencias entre evaluadores benévulos y exigentes respecto a la fuente de las glosas, aunque el peso relativo de las referencias externas es ligeramente superior en los evaluadores exigentes (0,85%) que en los benévolos (0,61%). Se ha vuelto a utilizar la escala logarítmica en base 10 porque las glosas externas son muy escasas. Excluidos los valores atípicos, ningún grupo introduce glosas nulas (Tabla 156).



Correlaciones

Las glosas externas y las personales suelen coocurrir (Tablas 157) en los mismos sujetos (0,606**). También coocurren las glosas externas y nulas (0,292**) y las personales y nulas (0,374**). En breve, los que glosan utilizan indistintamente un tipo de fuente u otra.

En los destinatarios no se observan correlaciones. En los profesionales, las glosas nulas no aparecen en igual proporción que los otros tipos de glosa. En los docentes, la correlación entre glosas de fuente externa y personal no es tan fuerte (0,741*). En los estudiantes no hay correlación entre la fuente nula y la externa. En definitiva, hay pequeñas diferencias en los grupos, pero no parecen relevantes.

APLOMO

El comportamiento de los distintos grupos parece reflejar un aplomo distinto en el uso de las glosas. Así, los docentes son quienes manifiestan menos incertidumbre en sus glosas y los destinatarios, quienes muestran mayor inseguridad. Considerando el nivel de exigencia, los sujetos benévolo utilizan menos glosas inciertas que los evaluadores exigentes.

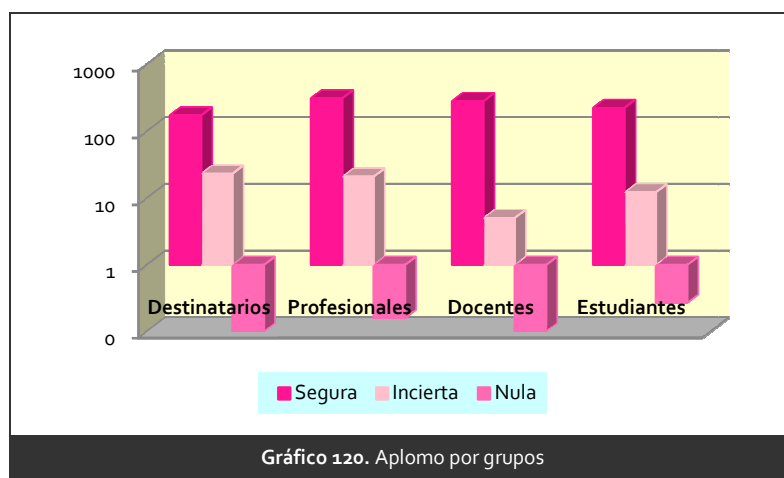
Hay diversos valores atípicos que hacen que las glosas nulas no se tengan en cuenta en la mayoría de análisis de medias, tanto desde el punto de vista del origen de los grupos como desde su nivel de exigencia. En cuanto a las correlaciones, quienes expresan inseguridad (glosas inciertas) dejan también glosas en blanco o imposibles de categorizar. Las tablas con los datos completos se hallan en el Anexo 1.3.4 y los gráficos de atipicidad (672-677).

Por grupos, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segura, estudiante 14 y destinatario 53. ▪ Incierta, estudiantes 5, 14, 21 y 25, profesional 78 y docentes 85 y 87. ▪ Nula, estudiantes 1, 14 y 25, profesional 77 y docente 85. 	
Exigencia, todos por exceso	
Benévolos	Exigentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incierta, sujetos 12, 21, 47, 48 y 78. ▪ Nula, 1, 12, 15, 20, 25 y 78. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segura, 14. ▪ Nula, 5, 14, 77 y 85. ▪ Incierta, 5 y 14.
Cuadro 41. Sujetos atípicos en cuanto al aplomo de la glosa	

Eliminados los valores atípicos, el Gráfico 120 muestra la distribución de las glosas entre los sujetos según el aplomo o seguridad explícita con que los expresan (Tabla 158). Se ha vuelto a utilizar la escala logarítmica en base 10, para facilitar la lectura de los datos de las categorías menos numerosas. Por grupo, no hay grandes diferencias en el aplomo de las glosas.

Las variables más repetidas en este parámetro son las glosas seguras y las inciertas. Todos los sujetos registran muchas glosas seguras: los profesionales, 312,43 glosas de media; los docentes, 283,24; los estudiantes, 225,43, y los destinatarios, 173,62 casos de media. Por el contrario, los destinatarios son quienes introducen más glosas inciertas, 23,29

de media. El porcentaje de glosas inciertas en cada grupo respecto del total de glosas puede indicar qué grupo de sujetos comentó aspectos con mayor aplomo: los que más seguridad exhibieron fueron los docentes, pues solo el 1,75% de sus glosas eran inciertas. Tras ellos, los estudiantes (5,14%) y, a poca distancia, los profesionales (6,27%). Los que mayor porcentaje de glosas inciertas registran son los destinatarios, 11,83%. Las glosas nulas apenas aparecen (de hecho, en destinatarios y docentes no se produce ninguna).

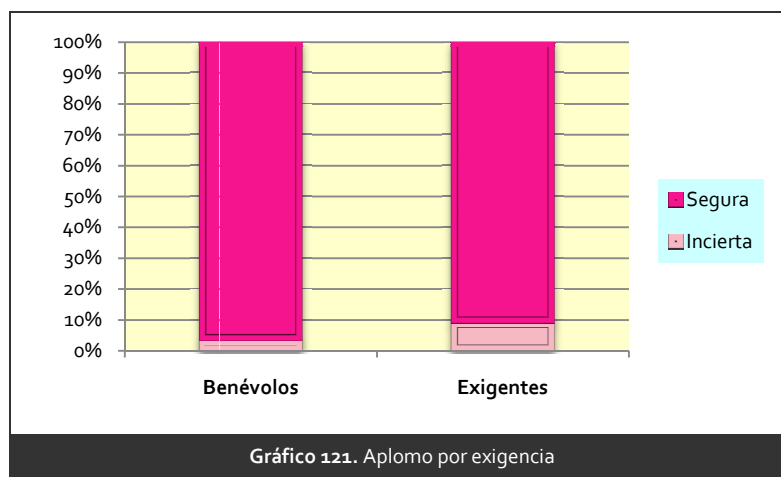


Aunque las diferencias son mínimas, proporcionalmente, los docentes introducen menos glosas manifestando incertidumbre, esto es, son el grupo que se muestra menos inseguro en sus glosas (Tabla 158). El grupo de estudiantes tampoco muestra mucha incertidumbre, por lo que los dos grupos académicos muestran mayor aplomo que los de mercado (destinatarios y profesionales).

Los evaluadores tienden a valerse del pequeño número de glosas que expresan inseguridad para preguntar o preguntarse sobre alguna duda generada por la lectura de la traducción. Es importante destacarlo, ya que las glosas inciertas presuponen que alguien va a leer la evaluación y quizás buscar u ofrecer una respuesta. Así, presuponen la existencia potencial de una norma, lo que explica que los grupos académicos, habitualmente duchos en la corrección sancionada institucionalmente, manifiesten mayor seguridad que los que se basan más en la observación y el uso (destinatarios y profesionales).

Exigencia

Los evaluadores benévoloos introducen una de media de 278,16 glosas seguras y de 9,8 inciertas y los exigentes, 198,62 seguras y 19,99 inciertas (Tabla 159). Extraídos los valores atípicos, ningún sujeto cuenta con glosas nulas.



El Gráfico 121 muestra el porcentaje de glosas inciertas y seguras en evaluadores benévoloos y exigentes y pone de manifiesto que los sujetos exigentes muestran incertidumbre unas tres veces más que los benévoloos. Una posible explicación es que los evaluadores exigentes se sienten más responsables de la veracidad y corrección de sus comentarios. Esto explicaría también por qué son los exigentes quienes se remiten más a fuentes externas.

Correlaciones

Casi todos los sujetos que introducen glosas que muestran seguridad (Tablas 160) expresan alguna vez incertidumbre en otras glosas (0,990**) e introducen glosas de seguridad dudosa. Los sujetos que introducen glosas que muestran incertidumbre son los mismos que producen glosas nulas (1,000**). Aquí se observan dos manifestaciones de la inseguridad del evaluador: por un lado, usar glosas en las que se incluyen palabras o expresiones que denotan inseguridad pero también, por otro lado, usar glosas que, por su naturaleza (por ejemplo, están en blanco), no se pueden incluir en los otros grupos. Por otro lado, los sujetos que no expresan inseguridad en sus glosas tampoco introducen glosas nulas, es decir, tampoco titubean en su utilización. Los docentes que expresan incertidumbre no suelen expresar seguridad en otras glosas.

2.3. FENÓMENOS

2.3.1. DOMINIO

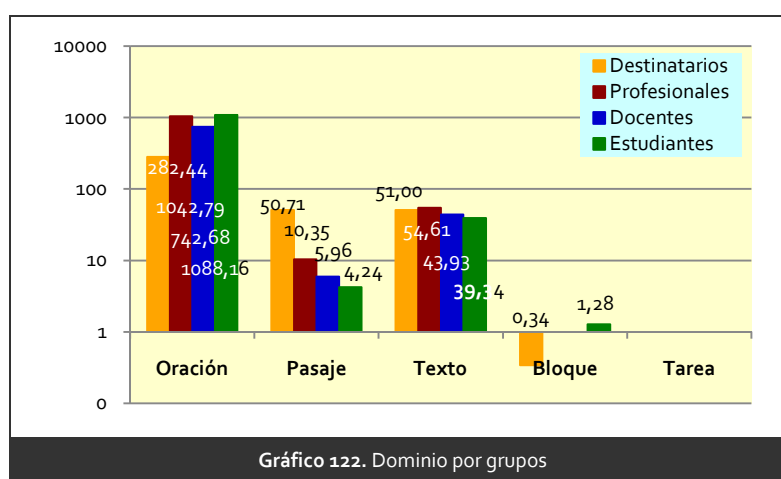
En este apartado se analizan, por sujeto, los fenómenos según su dominio textual, que puede ser la oración, el pasaje, el texto, el bloque o la tarea. La categoría más importante es la oración, aunque los destinatarios registran menor número de fenómenos en este dominio —y más en el de pasaje— que el resto de grupos. Los docentes no hacen uso del dominio del bloque o la tarea. Los sujetos (salvo, entre bloques, los destinatarios de ciencias puras) no suelen reducir la señalización de fenómenos supraoracionales* entre bloques o tramos. Especialmente interesante resulta, además, el aumento de fenómenos supraoracionales entre DP1 y DP3 advertido entre los destinatarios de ciencias sociales. Todos los grupos, salvo los docentes, registran un mayor número de fenómenos supraoracionales en la sección final. Evaluadores benévolos y exigentes se comportan de una manera muy parecida, con pequeñas excepciones en la distribución por bloques y tramos. En cuanto a los valores atípicos, existen muchos, aunque suelen repetirse, especialmente, los benévolos 19 y 51, y los exigentes 39 y 40, como evaluadores más prolijos que sus respectivos compañeros. Las correlaciones indican que quienes actúan sobre el dominio de la tarea son sujetos diferentes de aquellos que actúan sobre el resto de dominios (oración, pasaje, texto y bloque).

Suprimidos los valores atípicos, entre los evaluadores prolijos ninguno actúa sobre fenómenos de todos los tipos de dominio (Tabla 161). La mayoría de actuaciones se realiza sobre fenómenos en el nivel de la oración, como indica su alta media (873,71). La segunda media más alta (45,97) es la de texto. El dominio de bloque es casi anecdótico, pues ocurre un máximo de 4 veces. Una vez eliminados los valores atípicos, no aparece ningún fenómeno de tarea. Pueden consultarse los datos completos en las tablas contenidas en el Anexo 1.3.5 y los gráficos de atipicidad (678-741) en el Anexo 2.2.5.

En total, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pasaje, sujetos 1, 17, 19, 39, 40, 51, 61, 78, 85 y 86. ▪ Bloque, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 27, 47 y 61. ▪ Tarea, 26, 29 y 77. 	
Por grupos, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oración, el destinatario 53. ▪ Pasaje, estudiantes 1, 12, 17 y 19, profesional 77 y docentes 85 y 86. ▪ Texto, estudiante 14. ▪ Bloque, destinatarios 27 y 47 y profesional 77. ▪ Tarea, destinatarios 26 y 29 y profesional 77. 	
Orden	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oracionales, todos por exceso, estudiantes 10 y 18 (DP3); destinatarios 39 (CT2) y 53 (CT2, CT4, I, II, III y las tres secciones) y docentes 86 y 88 (CT4). ▪ Supraoracionales, por exceso, en DP1 los docentes 85 y 86; en CT2, los estudiantes 17 y 19; en DP3, los estudiantes 1, 12, 14, 17 y 19; en CT4, el destinatario 40; en I, los estudiantes 12, 17 y 19; en II, los estudiantes 1, 17 y 19; en III, el estudiante 19; en la sección inicial, el estudiante 1 y en la final, los estudiantes 1, 12, 17 y 19, el profesional 77 y los docentes 85 y 86. ▪ Además, también en los supraoracionales, son atípicos por defecto los estudiantes 3, 20 y 21. 	
Exigencia	
Benévolo	Exigentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pasaje, sujetos 1, 19, 51, 78 y 86. ▪ Bloque, 10, 12, 13, 21 y 47. ▪ Tarea, 29. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pasaje, 39, 40, 61, 77 y 85. ▪ Bloque, 5, 8, 9, 27 y 61. ▪ Tarea, 26 y 77.
Orden	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fenómenos oracionales, sujetos 68 (DP1) y 69 (CT2). ▪ Fenómenos supraoracionales: 69 y 86 en DP1; 19 y 51 en CT2; 1 en DP3; 48, 51 y 86 en CT4; 19 y 51 en I y II; 19, 51 y 86 en III; 51 en la sección inicial y 12, 19, 51, 78 y 86 en la sección central. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Oracionales, 71 (DP1), 53 (CT2, CT4, III y la sección final), así como 14, 71 y 88 (todos en III). ▪ Supraoracionales, 64 y 77 en DP1; 39 y 40 en CT2; 61 en DP3; 39 y 40 en CT4; 40 en I y en la sección final; 39 y 40 en II y III y 39, 40, 77 y 85 en la sección central.
Cuadro 42. Sujetos atípicos en cuanto al dominio del fenómeno	

El Gráfico 122 presenta los datos correspondientes al dominio de los fenómenos distinguiendo entre grupos (Tabla 162). Debido a que existe gran disparidad entre las categorías, se ha utilizado la base logarítmica en base 10. Para mejorar la representación, se ha añadido el valor relativo de cada barra. Los sujetos trabajan eminentemente sobre la oración, como demuestra el alto porcentaje que, en todos los grupos, presenta este tipo de dominio. El grupo de destinatarios destaca *porcentualmente* por la frecuencia de sus actuaciones en los dominios del pasaje y del texto. Estudiantes, profesionales y docentes están bastante igualados en actuaciones del dominio oración, bloque y texto. En oraciones, la mayor

frecuencia la presentan los estudiantes, seguidos de profesionales y docentes. Estudiantes y destinatarios, en este orden, cuentan con los mayores porcentajes de actuación sobre el dominio del bloque, seguidos de destinatarios. Al suprimir los valores atípicos no quedan sujetos que actúen en el dominio de la tarea y tampoco docentes ni profesionales que lo hagan en el dominio del bloque.



Los fenómenos que afectan a la oración son mucho más habituales que los demás y los destinatarios son los más parcos en ellos. Los destinatarios son también los que identifican más fenómenos que interesan al pasaje, y los segundos en los fenómenos de texto y bloque. Los fenómenos que abarcan el pasaje podrían ser consecuencia de una cierta inseguridad al abstraer la naturaleza de un fenómeno, lo que conduciría a ampliar la zona marcada para su consideración. Esto debería indicar, quizás, una menor conciencia (meta-)lingüística. Los destinatarios son los segundos en cantidad de fenómenos en el dominio del texto y el bloque, aunque la importancia de estos fenómenos en los destinatarios es tal vez mayor, dado el menor número de fenómenos que, en general, señalaron. Los docentes no actúan en el dominio del bloque o en el de la tarea, posiblemente por su costumbre de dirigirse a personas distintas en cada texto cuando evalúan en serie; no emiten, por tanto, juicios sobre la calidad media de las traducciones de un bloque o de la tarea (que, en su quehacer diario, supondría prácticamente evaluar a la clase en conjunto e, indirectamente, a sí mismos). Los estudiantes, acostumbrados a medirse con sus compañeros, sí tienen en cuenta los bloques, pero tampoco la tarea en su conjunto.

ORDEN

Cabe la posibilidad de que la evolución de los fenómenos supraoracionales (pasaje, texto, bloque y tarea) fuera distinta a la de los oracionales, puesto que los fenómenos que actúan sobre la oración suelen ser correcciones precisas mientras que los otros tienden a utilizarse para llamar la atención sobre aspectos generales o para realizar una revisión menos ambiciosa. En este apartado se incluyen los posibles efectos de orden presentes en la tarea, dividiendo los resultados entre los grupos. Para observar cómo evolucionan los distintos tipos de fenómeno según dominio, el Gráfico 123 agrupa la evolución de fenómenos supraoracionales y oracionales en los bloques (Tabla 163). Para calcular los análisis descriptivos correspondientes se suprimen de la matriz los valores atípicos.

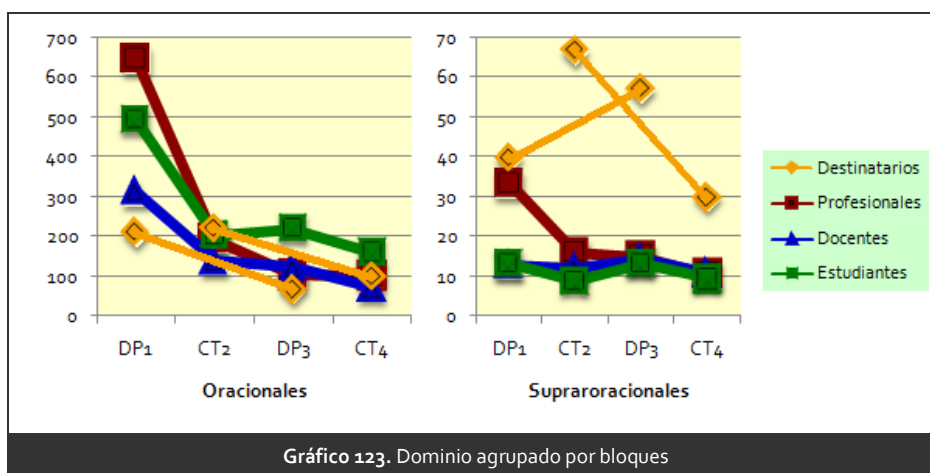


Gráfico 123. Dominio agrupado por bloques

Todos los sujetos (excepto los destinatarios de los textos divulgativos, en los fenómenos supraoracionales, que los aumentan) reducen el número de fenómenos señalados entre el primer y el segundo bloque, especialmente los profesionales y los estudiantes. Salvadas las distancias, estudiantes y docentes muestran un comportamiento similar en fenómenos de todo tipo, aunque los estudiantes señalan más fenómenos oracionales y supraoracionales en los textos divulgativos y los docentes, solo en los fenómenos supraoracionales, donde su comportamiento es bastante parejo al de los estudiantes. Los profesionales van aminorando la reducción de fenómenos de bloque en bloque en ambas categorías. Los estudiantes marcan más fenómenos oracionales en DP1 que en DP3, y más fenómenos supraoracionales en DP3 que en DP1. Esto podría deberse a la propia naturaleza de los textos, pues DP1 era una serie de noticias

breves plagada de nombres propios e institucionales, mientras que DP3 es un texto completo.

El Gráfico 124 muestra la evolución media de los fenómenos, por tramos, esto es, dentro de cada bloque (Tabla 164). Los profesionales muestran descensos constantes en ambas categorías, en todos los tramos. En los oracionales, los docentes son los únicos que aumentan los fenómenos entre I y II y los destinatarios, los únicos que los aumentan entre II y III. En los fenómenos supraoracionales, los profesionales son los únicos que reducen la cantidad señalada. Cabe destacar que, comparativamente, los destinatarios son quienes señalan menos fenómenos oracionales y más supraoracionales, mientras que los estudiantes hacen justo lo contrario.

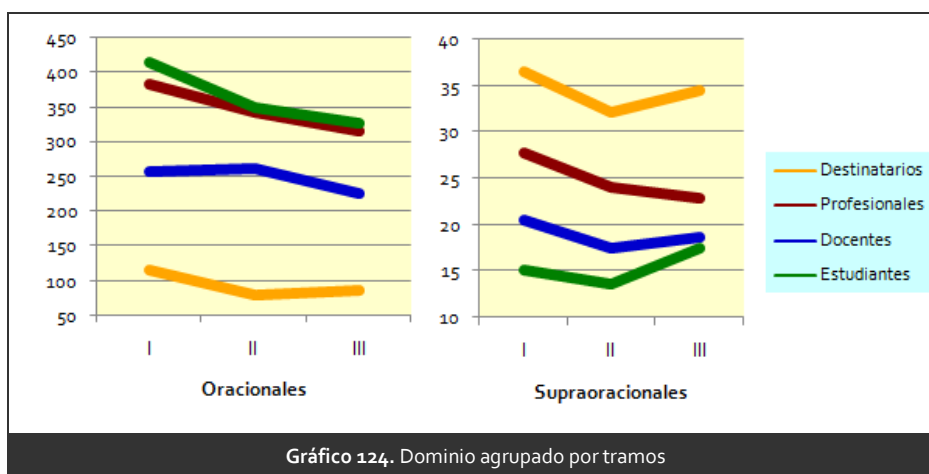


Gráfico 124. Dominio agrupado por tramos

Los sujetos tienden a señalar más fenómenos oracionales que supraoracionales, aunque van reduciendo su número en tramos sucesivos. Ello podría deberse al cansancio o a evitar la repetición y no se daría en el otro tipo de fenómenos porque no son tan numerosos y se utilizan básicamente para emitir juicios de valor, a lo cual están obligados por las indicaciones de la tarea. El entrenamiento previo de los docentes explicaría que sean los únicos en señalar más fenómenos oracionales en II.

El Gráfico 125 ilustra los posibles efectos de orden al señalar fenómenos oracionales y supraoracionales, por secciones de un mismo texto (Tabla 165). En los fenómenos oracionales, todos los sujetos disminuyen sus actuaciones oracionales entre la sección inicial y la final, salvo los profesionales, que aumentan al final. De hecho, destinatarios, estudiantes y docentes se comportan de un modo bastante similar. La excepción de los profesionales podría deberse a su costumbre de afrontar las

tareas de principio a fin; es decir, que los profesionales lleguen con parecido ímpetu hasta el final podría ser indicio de un comportamiento modificado por la práctica profesional.

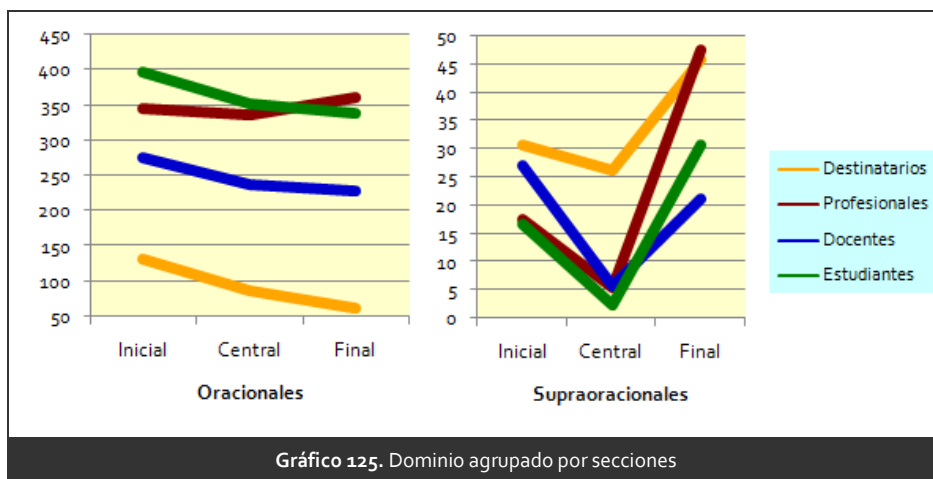


Gráfico 125. Dominio agrupado por secciones

En los fenómenos supraoracionales, los sujetos señalan muchos menos fenómenos en la sección central y más en la final que en la inicial, excepto los docentes (que ubican sus juicios de valor al principio). A la inversa, en los otros grupos las actuaciones supraoracionales son más numerosas al final porque ahí aglutinan los juicios de valor y los comentarios generales sobre la misma tarea de evaluación (explicación de métodos, notas al investigador, etc.).

EXIGENCIA

El Gráfico 126 ilustra los fenómenos señalados en cada dominio, distinguiendo entre evaluadores benévolo y exigentes (Tabla 166). Se utiliza la escala logarítmica en base 10 para facilitar su visualización.

Extraídos los valores atípicos, el dominio de la tarea no registra ningún fenómeno. Los evaluadores benévolo señalan una media de 957,86 fenómenos en el dominio de la oración, frente a los 771,57 de los exigentes. En los demás dominios no existen muchas diferencias, si bien los exigentes tienden a actuar más en el texto (47,92) que los benévolo (47,34), y estos más que los exigentes en el dominio del pasaje y el bloque. En general, se puede decir que, salvo la diferencia en fenómenos oracionales, evaluadores exigentes y benévolo se comportan de forma parecida.

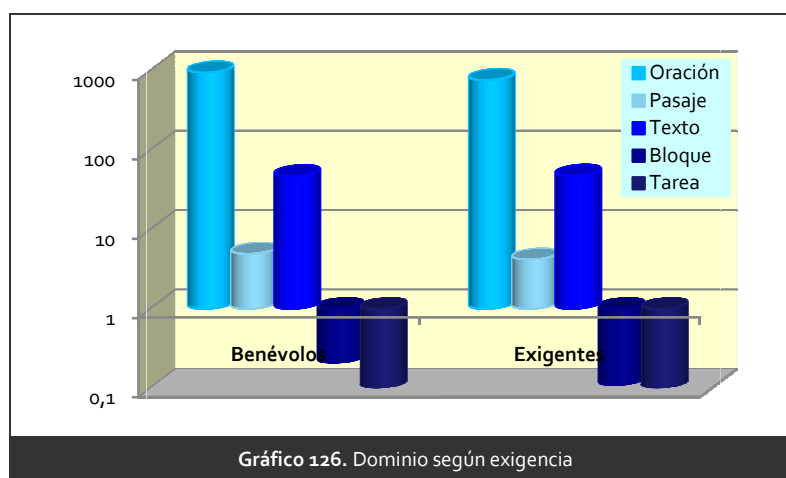


Gráfico 126. Dominio según exigencia

A continuación se agrupan los fenómenos supraoracionales para comprobar si estos —y los oracionales— evolucionan de igual manera entre bloques, tramos y secciones.

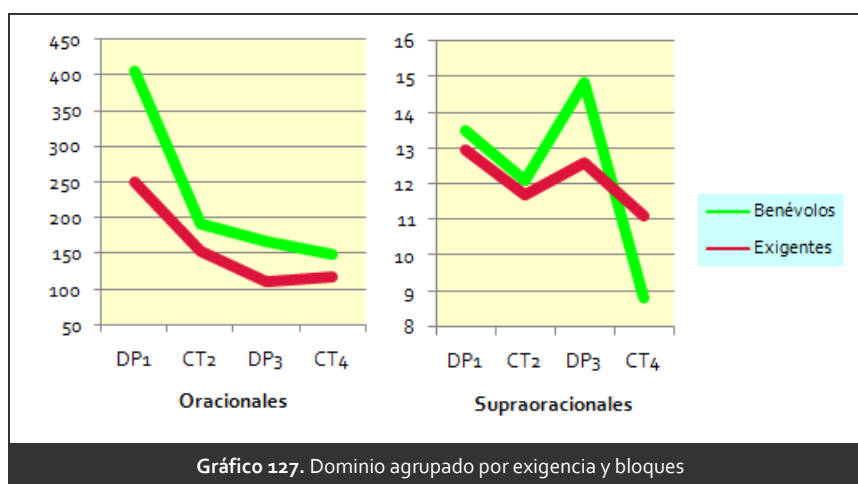
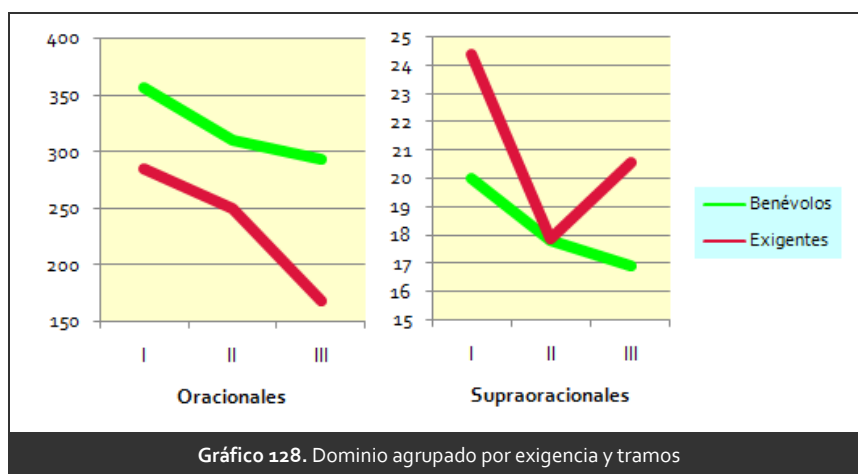


Gráfico 127. Dominio agrupado por exigencia y bloques

El Gráfico 127 ilustra la evolución por bloques en los fenómenos oracionales y supraoracionales, separando los evaluadores benévolos de los exigentes (Tabla 167). Ambos tipos de evaluador marcan más fenómenos supraoracionales en los bloques técnicos. No obstante, mientras que los benévolos reducen paulatinamente los fenómenos oracionales entre bloques, los exigentes reducen entre DP1 y DP3, pero aumentan ligeramente en CT4. Los fenómenos oracionales, que tienen que ver más con lo puntual, son más numerosos en CT4 que en DP3 en los evaluadores exigentes, tal vez porque —de confirmarse que se sienten más

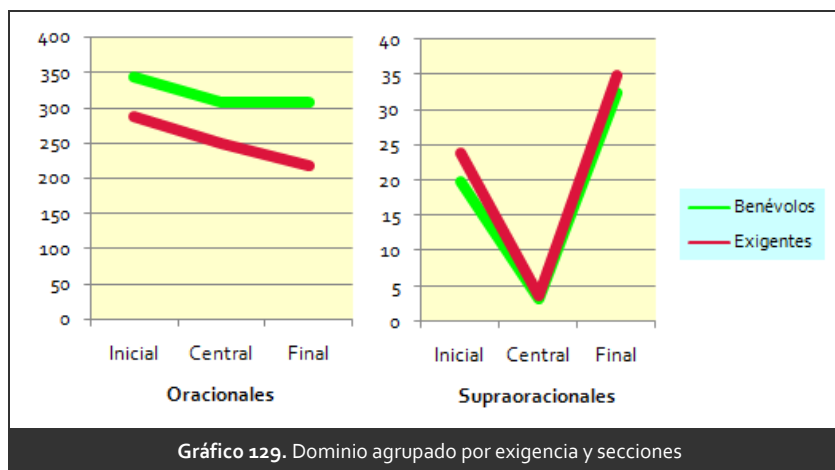
responsables de la veracidad o corrección de sus actuaciones—aprovechan lo aprendido o decidido al evaluar la parte final idéntica en CT2. En cuanto a los segmentos supraoracionales, los evaluadores benévolos inciden especialmente en DP3: es posible que estos sujetos reparen o señalen más el hecho de que la mayoría de textos en DP3 están incompletos.

El Gráfico 128 muestra la evolución en la cantidad de fenómenos oracionales y supraoracionales, por tramos de un mismo bloque, distinguiendo los resultados de evaluadores benévolos y exigentes. En los fenómenos oracionales, ambos tipos de evaluador reducen el número de fenómenos señalados en tramos sucesivos. Los sujetos benévolos también reducen sus fenómenos supraoracionales entre tramos, pero los exigentes señalan más en III (20,57 de media) que en II (17,87).



Lo normal es que los fenómenos supraoracionales se acumulen en III, pues aquí se suelen incluir los juicios de valor por bloque y tarea. No obstante, los sujetos benévolos registran un menor número de fenómenos supraoracionales en este tramo, por lo que podría pensarse que el aumento en los exigentes se debe en parte a ese tipo de actuaciones y que la caída en los benévolos es mayor. Para comprobarlo, el Gráfico 129 ilustra la evolución en el número de fenómenos oracionales y supraoracionales dentro de un mismo texto. En los fenómenos supraoracionales, el comportamiento de ambos grupos es muy similar, aumentando drásticamente en la sección final, lo que parece corroborar la hipótesis anterior. La sección final, seguida de la inicial, son las que más fenómenos supraoracionales aglutinan en los evaluadores benévolos y en los exigentes. En los fenómenos oracionales, los evaluadores exigentes reducen el número de fenómenos señalados entre secciones mientras

que los benévolos mantienen el nivel entre la sección central (307,34) y la final (308,26).



CORRELACIONES

Los sujetos que actúan sobre la tarea (Tablas 168), no suelen hacerlo sobre el bloque (-0,293**), el texto (-0,520**) ni la oración. Los que actúan sobre la oración también suelen actuar sobre el texto (0,420**) pero no sobre la tarea (-0,488**). Por último, los que actúan sobre el pasaje también actúan sobre el texto (0,371**). En resumen, los sujetos que actúan sobre la tarea parecen totalmente distintos de aquellos que actúan sobre el resto de los dominios. Quienes actúan sobre la tarea completa podrían ser los evaluadores escuetos; en la Tabla 169 puede comprobarse que hay un total de 19 evaluadores escuetos que actúan sobre la tarea, frente 11 evaluadores escuetos que no lo hacen, y solo cuatro evaluadores prolijos actúan sobre la tarea. Por grupos, en profesionales y estudiantes no se aprecian correlaciones; en docentes solo hay una, de poca fuerza (0,762*), entre quienes actúan en el texto y quienes lo hacen sobre el pasaje. Finalmente, los destinatarios que actúan bastante sobre el texto también suelen hacerlo sobre la oración y el pasaje, pero no sobre la tarea completa.

2.3.2. NATURALEZA

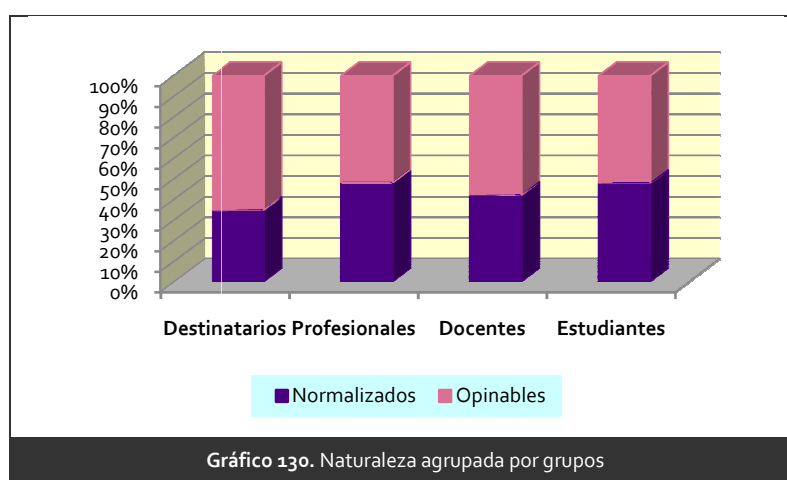
En este apartado se estudia la naturaleza de los fenómenos señalados por los sujetos prolijos, en general, por grupos y por nivel de exigencia. Todos los grupos señalan más fenómenos opinables que normalizados, pero el

porcentaje de los opinables respecto del total destaca en docentes y, especialmente, en destinatarios. Los datos completos sobre este parámetro aparecen en las tablas del Anexo 1.3.6 y los gráficos de atipicidad (742-847), en el Anexo 2.2.6.

Los destinatarios tienden a introducir actuaciones combinadas, esto es, aluden a fenómenos de distinta naturaleza en una misma intervención. Los estudiantes señalan fenómenos más variados que los demás. Los docentes suelen preocuparse de aspectos como la sintaxis o el uso y también utilizan fenómenos combinados. Los profesionales se centran más en los aspectos formales. Los evaluadores exigentes confieren más peso que los benévolo a los fenómenos combinados. Entre secciones, los benévolo son más constantes al señalar fenómenos opinables. El gran número de categorías incluidas en este apartado sobre la naturaleza del fenómeno provoca una gran cantidad de valores atípicos. Por último, la mayoría de categorías de este parámetro están correlacionadas entre sí.

En total, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombre propio, sujeto 72; casos desconocidos, 8, 12, 20, 61 y 77; formato, 1, 19 y 72; ortografía, 23; cohesión, 5, 12, 70, 75, 77, 78, 86 y 87; claridad, 5 y 88; combinación, 39, 40, 51 y 85; omisión, 10, 53 y 69; perspectiva, 4 y 24; pesos y medidas, 53, 72 y 77; terminología, 53; uso, 10, 14, 78 y 84 y divergencia en la interpretación, 53. 	
Por grupos, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombres propios, estudiantes 1 y 7 y destinatarios 60 y 61. ▪ Puntuación, docente 88. ▪ Desconocidos, estudiantes 12 y 20, destinatario 61 y profesional 77. ▪ Formato, estudiante 1 y destinatarios 61 y 64. ▪ Ortografía, destinatarios 53 y 60. ▪ Cohesión, estudiantes 5, 12 y 25, destinatario 47, profesional 78 y docentes 86 y 87. ▪ Propiedad, destinatario 53 y docentes 84 y 88. ▪ Claridad, estudiante 5. ▪ Combinación, estudiante 19, destinatario 40, profesional 77 y docente 85. ▪ Omisión, destinatario 53, profesional 69 y docente 86. ▪ Perspectiva, estudiantes 4 y 24. ▪ Errata, estudiantes 16 y 17 y profesional 71. ▪ Pesos y medidas, destinatario 53. ▪ Terminología, destinatarios 40 y 53. ▪ Uso, estudiantes 10 y 14, destinatarios 53 y 60 y docente 84. ▪ Divergencia en la interpretación, destinatario 53. ▪ Sintaxis, destinatarios 53 y 60. ▪ Fenómenos opinables, destinatario 53. ▪ Fenómenos normalizados, destinatarios 40 y 53. ▪ El gran número de valores atípicos en los fenómenos opinables y normalizados según segmentación* se ha suprimido previamente al cálculo de las medias y puede consultarse en el Anexo 2.2.6. 	
Exigencia	
Benévolo	Exigentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombres propios, sujeto 72. ▪ Desconocidos, 12 y 20. ▪ Formato, 1, 19 y 72. ▪ Cohesión, 12, 25, 70, 78 y 86. ▪ Claridad, 78 y 86. ▪ Combinación, 19 y 51. ▪ Perspectiva, 4 y 24. ▪ Pesos y medidas, 72. ▪ Uso, 78. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desconocidos, 8, 61 y 77. ▪ Ortografía, 71. ▪ Cohesión, 5, 75, 77 y 87. ▪ Propiedad, 88. ▪ Claridad, 5 y 88. ▪ Combinación, 39 y 40. ▪ Omisión, terminología y divergencia, 53. ▪ Pesos y medidas, 53 y 77. ▪ Uso, 14. ▪ Sintaxis, 53 y 88.
Orden	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fenómenos normalizados, sujetos 12 (CT2) y 1 (DP3). ▪ Opinables: 68 en DP1, 69 en CT2 y 10 en CT4 y la sección inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Normalizados, 71 en DP1, 53 en CT2 y CT4. ▪ Opinables: 71 en DP1 y III; 14 en III; 88 en CT4, II y III y 53 en CT2, CT4, II, III y las tres secciones.
Cuadro 43. Sujetos atípicos en cuanto a la naturaleza de los fenómenos	

Extraídos los valores atípicos, el Gráfico 130 (Tabla 170) agrupa los fenómenos normalizados (terminología, sintaxis, ortografía, puntuación, nombres propios, formato, concordancia, pesos y medidas, errata, cohesión) y los opinables (divergencia, propiedad, claridad, perspectiva, omisión, uso); asimismo, se han dejado aparte los fenómenos especiales* (combinados y casos desconocidos). Los fenómenos opinables son mayoría en todos los grupos, con los destinatarios a la cabeza (opinables, 65,25%; normalizados, 34,75%), seguidos de los docentes (57,94% opinables por 42,06% normalizados).



En el caso de los destinatarios, el predominio de fenómenos opinables puede deberse a que no conocen muchas normas o no se sienten seguros de las mismas. En los docentes, sin embargo, los abundantes fenómenos opinables responderían a que están más preparados o dispuestos a introducir consideraciones sobre aspectos no sancionados pero sí normalizados implícitamente o parcialmente gramaticalizados, como las colocaciones, una zona gris entre fenómenos normalizados y opinables que amplía la perspectiva de la corrección y que es de inmediato interés en el ramo (*cf.* Muñoz [en prensa]).

En general, desde la perspectiva del tipo de fenómenos singulares sobre los que se ha actuado, los grupos concuerdan en señalar más divergencias en la interpretación, seguidas de propiedad en la expresión y terminología, y después la sintaxis y el uso. A partir de aquí, se distingue un eje con al menos tres comportamientos distintivos, ya que profesionales y estudiantes son bastante parejos y se diferencian de destinatarios y docentes en que estos últimos grupos tienden a incluir muchas actuaciones que aluden a más de un fenómeno. Además, mientras los destinatarios

apenas introducen actuaciones sobre fenómenos de otros tipos, profesionales y estudiantes actúan en casi todas las categorías.

Sólo dos tipos de fenómeno aparecen en todos los evaluadores: la divergencia en la interpretación y la omisión (Tabla 171), que son los dos únicos propiamente de traducción, es decir, los únicos que no se dan en otro tipo de textos que no sean traducciones (Muñoz [en prensa]). Los evaluadores tienden a fijarse más en la divergencia en la interpretación, la propiedad y la terminología, con una media de más de 100 actuaciones por sujeto. Les sigue la sintaxis, el uso y la ortografía, con más de 50. Entre 25 y 50 de media se encuentra la omisión, la combinación, la puntuación y los nombres propios. Por debajo, la concordancia, la errata, el formato, los pesos y medidas, la perspectiva, la claridad, los casos desconocidos y la cohesión. Estos fenómenos menos numerosos se deben, de hecho, a que hay menos fenómenos de esos tipos en los textos, y no tanto a que los sujetos no los perciban o hagan caso omiso.

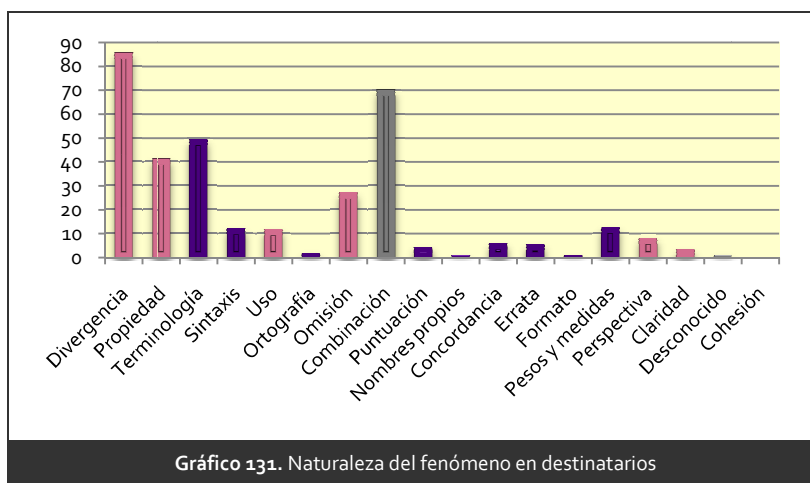
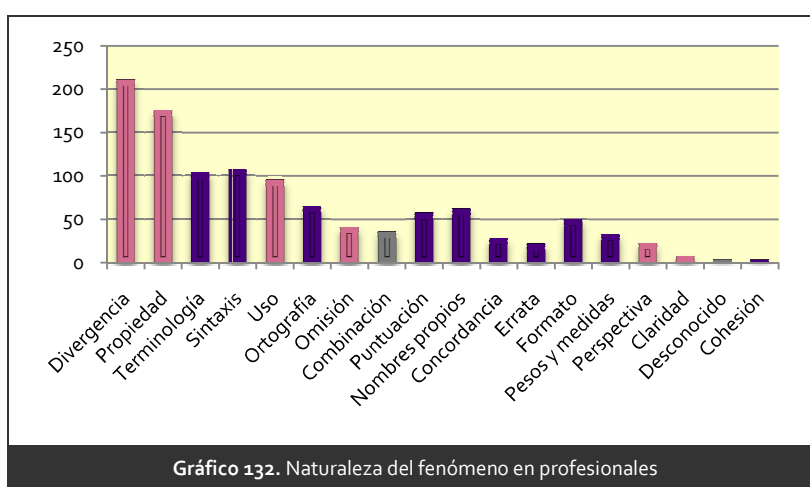


Gráfico 131. Naturaleza del fenómeno en destinatarios

El Gráfico 131 ilustra la cantidad de fenómenos según naturaleza marcados por los destinatarios (Tabla 172). Para facilitar la visualización, las categorías se han ordenado, en él y los siguientes gráficos, por orden decreciente *del total* de sujetos (*cf.* Tabla 171), de tal modo que una interrupción en el descenso continuado indica una mayor prominencia de ese tipo en ese grupo. Las barras de color rojo, en este y los siguientes gráficos, indican fenómenos opinables; las malvas, fenómenos normalizados y las grises, fenómenos especiales.

Todos los destinatarios actúan más sobre diferencias de interpretación y el segundo lugar lo ocupa el gran número de actuaciones en que se señala más de un fenómeno. Ello podría ser un indicio de inseguridad

ante fenómenos aislados, superada por la acumulación de fenómenos sobre los que se desea actuar, hipótesis que sustenta la mayor amplitud del dominio de las actuaciones en los destinatarios (Gráfico 122). En orden decreciente, los siguientes tipos son la terminología, la propiedad en la expresión y las omisiones, seguidos a gran distancia por asuntos de pesos y medidas. Así, parecen concentrarse más en ciertos tipos (los ocho más numerosos). Para los destinatarios, los fenómenos de terminología están entre los más importantes. Quizás porque, en principio, son más fáciles de detectar y reparar por este grupo que por los otros incluidos en el estudio.



Los profesionales (Gráfico 132) se fijan mucho en la propiedad en la expresión y después la sintaxis, la terminología y el uso y conceden mayor atención a aspectos «técnicos» como son la puntuación, el formato, la ortografía o los nombres propios. Junto con los estudiantes (Gráfico 134), los profesionales —los dos grupos evaluados habitualmente por sus traducciones— parecen especialmente alerta a fenómenos de todo tipo, aunque se distinguen en que los profesionales parecen tener más presentes la ortografía y los nombres propios y los estudiantes, las omisiones.

Los docentes (Gráfico 133) parecen más atentos a la sintaxis que a la terminología o la propiedad en la expresión. Coinciden con los destinatarios en incluir con frecuencia actuaciones que aluden a más de un fenómeno, aunque en este caso es dudoso que se deba a la inseguridad, según apuntan otros parámetros (*cf.* pp. 388 y 392). Además, se fijan menos en fenómenos de perspectiva, de pesos y medidas y de formato que profesionales y estudiantes.

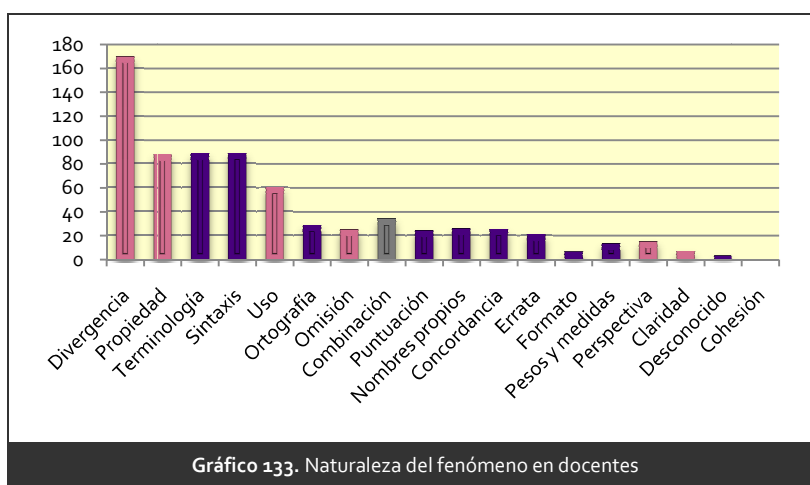


Gráfico 133. Naturaleza del fenómeno en docentes

Los estudiantes (Gráfico 134) son los más celosos de la ortografía y confieren mayor importancia a la propiedad en la expresión que a la terminología y la sintaxis, en lo que coinciden con los profesionales.

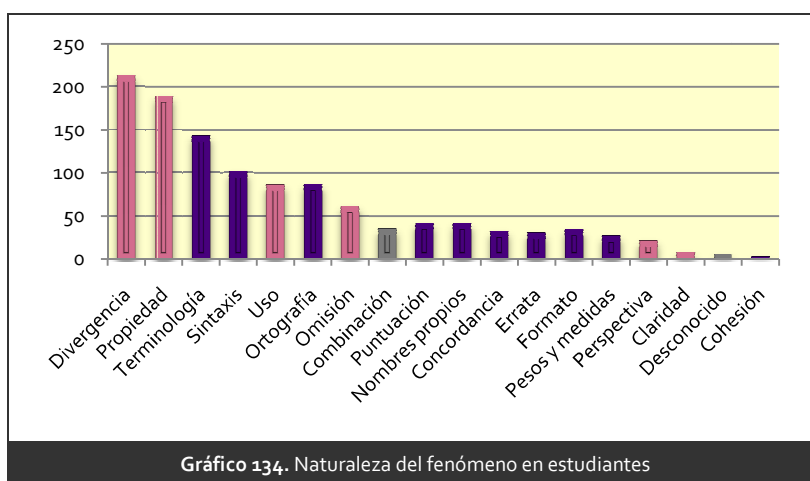


Gráfico 134. Naturaleza del fenómeno en estudiantes

Los estudiantes muestran un comportamiento bastante próximo a la media de la muestra, con la excepción del ligero mayor peso que parecen conferir a los nombres propios y a las cuestiones de puntuación y formato.

En resumen, el uso abundante de fenómenos combinados por los destinatarios y los docentes apunta, en los primeros, a una evaluación más insegura o escueta; y en los segundos, probablemente a la economía en la expresión o al interés por resumir o compendiar lo comentado. Profesionales y docentes confieren mayor importancia a la sintaxis y el uso que los otros grupos y se distinguen en que los primeros muestran

mayor celo en los fenómenos formales. Los estudiantes responden a fenómenos de muchos tipos, aunque suelen centrarse en aquellos tipos más señalados también por el conjunto de sujetos.

ORDEN

En este apartado se discute la evolución de los fenómenos según su naturaleza entre los bloques, tramos y secciones. Entre bloques (Tabla 173), los destinatarios de los textos técnicos y también los de los divulgativos reducen sus actuaciones sobre fenómenos normalizados y opinables (Gráfico 135). Los grupos del ramo, que efectuaron la tarea completa, reducen mucho el número de fenómenos señalados entre DP1 y CT2, en ambos tipos de fenómeno. El descenso es más acusado entre profesionales —que comienzan señalando más fenómenos que los demás grupos— y estudiantes que en los docentes, habituados como están a evaluar en serie. Los grupos académicos (estudiantes y docentes) señalan más fenómenos opinables en los textos divulgativos, probablemente porque se sienten más seguros con el tema, mientras que los profesionales aumentan el número de fenómenos normalizados señalados en CT4 con respecto de DP3, quizás por su aproximación sistemática a la revisión frente a un bloque que repetía parte del texto original de CT2.

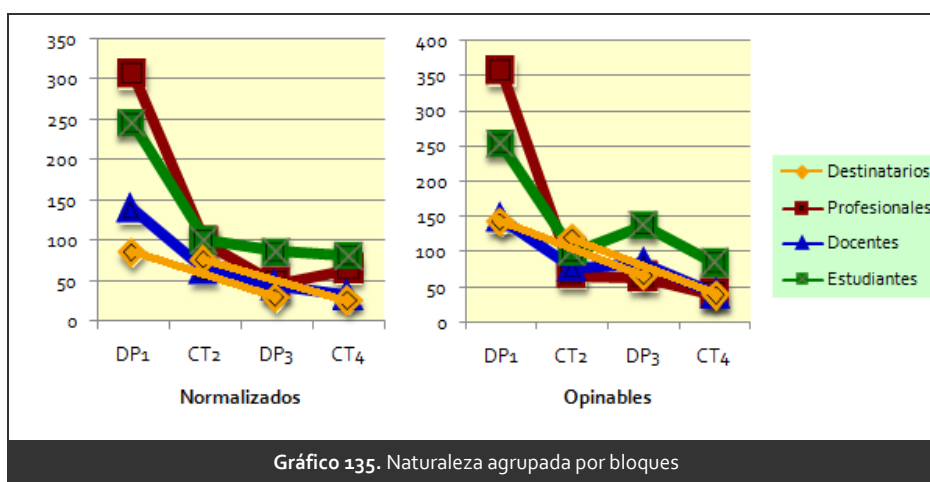


Gráfico 135. Naturaleza agrupada por bloques

Por tramos (Gráfico 136, Tabla 174), los destinatarios reducen el número de fenómenos de ambos tipos entre los tramos I y II, para aumentar después los normalizados y mantener los opinables. Salvadas las distancias, los estudiantes de traducción se comportan igual ante los fenómenos normalizados aunque presentan un descenso constante en los

opinables, lo que podría indicar una cierta prioridad en el tipo de fenómenos al economizar por cansancio. Los docentes reducen la cantidad de fenómenos normalizados y aumentan la de los opinables entre I y II, para después disminuir en ambos de un modo similar. Los profesionales reducen la cantidad de modo constante en ambos tipos de fenómenos.

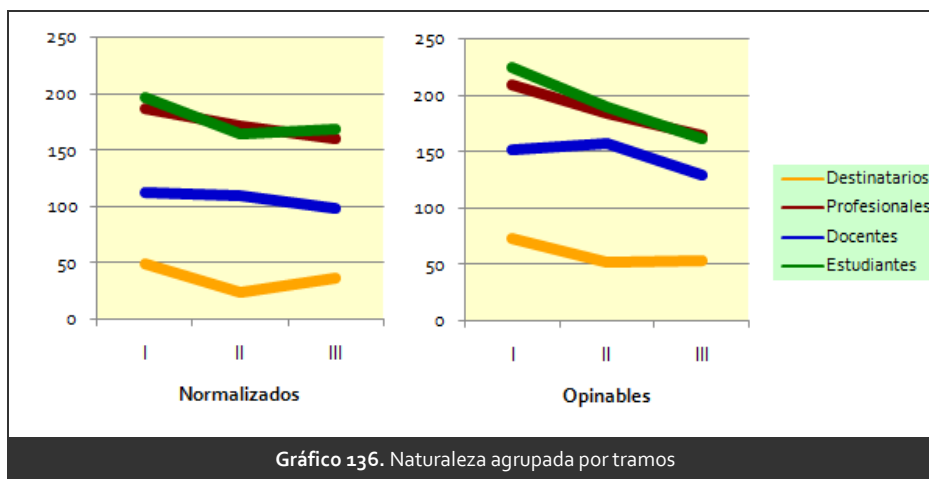
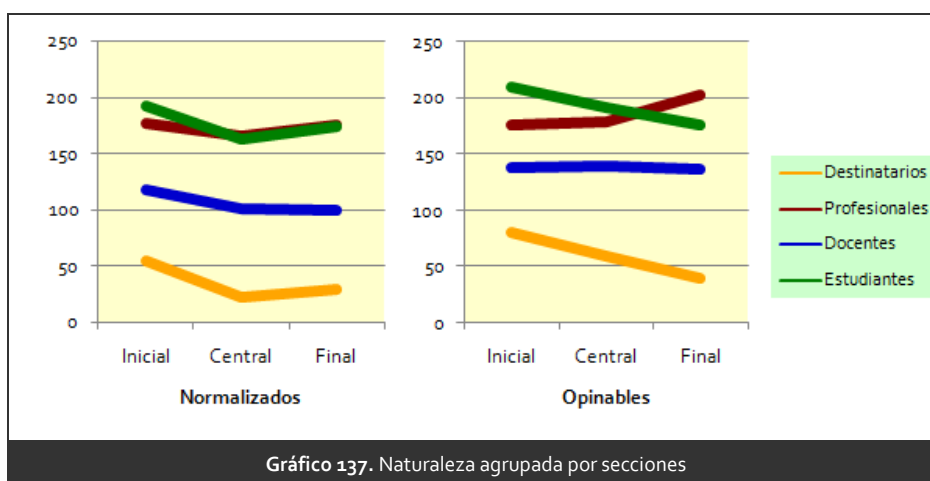


Gráfico 136. Naturaleza agrupada por tramos

En general, se aprecia una ligera tendencia a marcar cada vez menos fenómenos, con independencia de si son normalizados u opinables. La diferencia está más bien en el momento del salto, en el punto en que empiezan a cansarse: estudiantes, profesionales y destinatarios reducen el número de actuaciones ya entre I y II, mientras que los docentes lo hacen sobre todo entre II y III. Esto puede deberse a que este grupo está más acostumbrado a la evaluación en serie y el efecto de cansancio aparece más tarde. Alternativamente, podría deberse a que, adentrados en el bloque, los docentes se concentran en una serie de fenómenos que consideran prioritarios para el aprendizaje de quienes han realizado las traducciones.

Por último, los destinatarios reducen bruscamente (Gráfico 137, Tabla 175) la cantidad de fenómenos de ambos tipos señalados tras la sección inicial, pero en adelante los normalizados aumentan y los opinables disminuyen. El comportamiento de los estudiantes de traducción es muy similar. Los docentes reducen sus actuaciones sobre fenómenos normalizados al llegar a la sección central y mantienen una tasa similar en adelante y en todo el texto en los fenómenos opinables. Los profesionales muestran en los fenómenos normalizados un pequeño bache en la sección central de los textos pero, a diferencia de los demás grupos, van aumentando la frecuencia de actuaciones sobre fenómenos opinables a lo largo de las traducciones.



La actuación sobre fenómenos normalizados tiende a repuntar al final, tras una reducción en la sección central en todos los grupos excepto en los docentes, quienes mantienen el nivel. El descenso inicial general podría relacionarse con la contextualización o la determinación de parámetros textuales, como el registro.

Las destinatarios son pocos en fenómenos opinables y más en normalizados, posiblemente por su desconocimiento de las normas. Estudiantes y profesionales señalan muchos más fenómenos que los docentes, lo que podría relacionarse con la mayor sistematicidad de las evaluaciones orientadas a mejorar el producto (poco habituales entre los docentes, *cf.* Gráfico 85), especialmente por el repunte final en ambos grupos en los fenómenos normalizados. Además, al situarse con frecuencia en posición de evaluados personalmente a través de sus productos, podrían haber aplicado un celo mayor en la tarea, especialmente los profesionales, como muestran los datos.

EXIGENCIA

El Gráfico 138 muestra la media de las distintas naturalezas del fenómeno en sujetos benévolo y exigentes, ordenados de mayor a menor según incidencia en los evaluadores benévolos (Tabla 176). Las barras de un tono más claro corresponden a los fenómenos marcados por los sujetos exigentes, que, como puede apreciarse, siguen el orden de los de los benévolos salvo en cuatro casos: los fenómenos de uso (en los exigentes, por encima de los de sintaxis), omisión (por encima de ortografía), puntuación (por encima de nombre propio) y, sobre todo, combinación, que

está por encima de los fenómenos de ortografía y, en consecuencia, es el sexto fenómeno en importancia para los evaluadores exigentes.

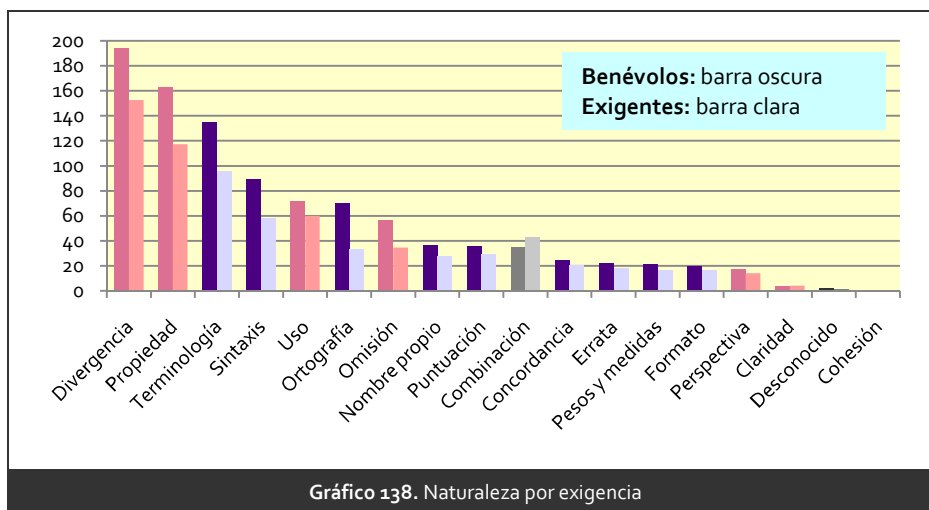


Gráfico 138. Naturaleza por exigencia

Los sujetos benévolos también introducen actuaciones combinadas, en las que comentan varios aspectos a la vez, pero le dan más importancia a otro tipo de fenómenos: ortografía, omisión, nombres propios y puntuación.

El Gráfico 139 muestra los fenómenos normalizados y opinables por evaluadores entre bloques, distinguiendo entre benévolos y exigentes (Tabla 177). En los fenómenos normalizados, salvando que el descenso inicial es mayor en los benévolos, el comportamiento de ambos grupos es similar. En los opinables, los sujetos benévolos señalan muchos más fenómenos en los bloques divulgativos que en los técnicos, con lo que parece que la materia les afecta para corregir más (aunque eso no conlleva juicios de valor más bajos, sino todo lo contrario). El repunte en CT4 en los fenómenos normalizados en ambos tipos de evaluador parece desmentir la hipótesis del cansancio *entre bloques*. Antes bien, el comportamiento podría explicarse como un ajuste en el orden de prioridades, donde los fenómenos opinables serían menos importantes en los textos técnicos.

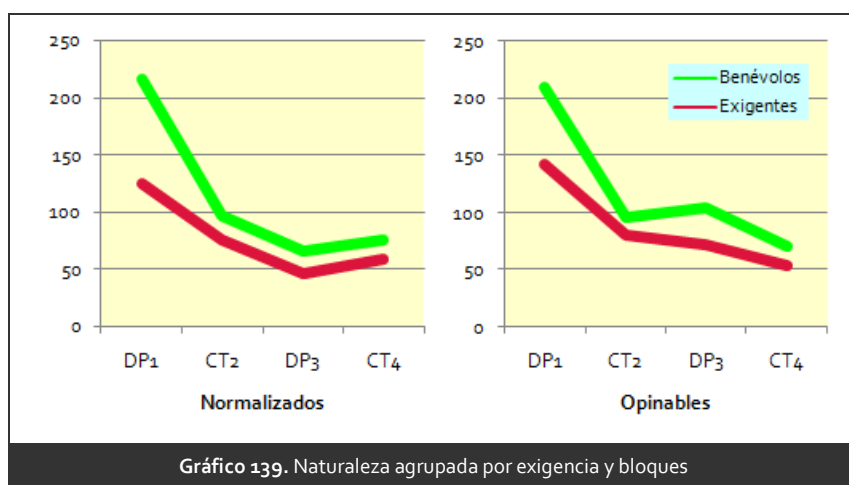


Gráfico 139. Naturaleza agrupada por exigencia y bloques

En cuanto a los tramos (Gráfico 140), salvando las distancias, ambos grupos se comportan de forma similar. Lo más notable es, precisamente, que la reducción entre tramos de los fenómenos opinables —y el mayor equilibrio en los fenómenos normalizados— no depende del nivel de exigencia de los evaluadores. Los dos tipos de evaluadores son más constantes al señalar fenómenos normalizados dentro del bloque, tal vez porque la tradición considera más superfluos los fenómenos no sancionados (fondo/forma). Así, el cansancio acumulado en la evaluación del bloque se reflejaría en su comportamiento a expensas de los fenómenos opinables.

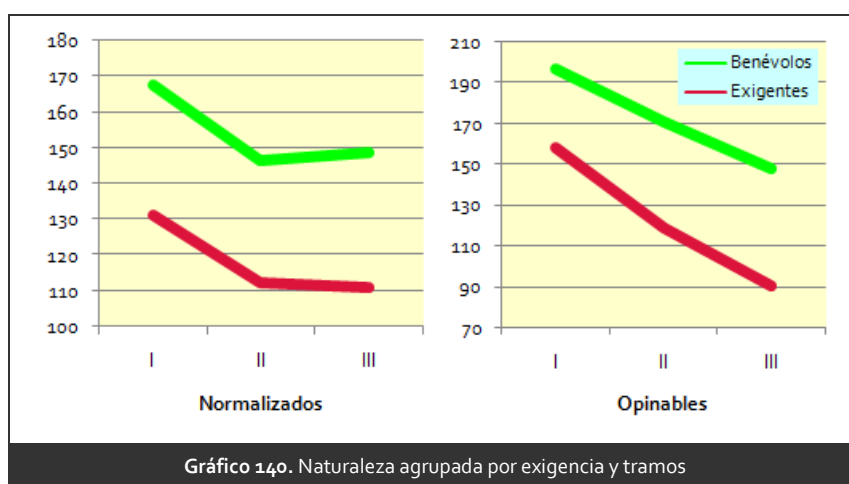


Gráfico 140. Naturaleza agrupada por exigencia y tramos

El comportamiento dentro de cada traducción (Gráfico 141), esto es, por secciones, parece apoyar la hipótesis anterior en el caso de los

evaluadores exigentes, pues repunta al final en los fenómenos normalizados mientras sigue descendiendo entre los opinables.

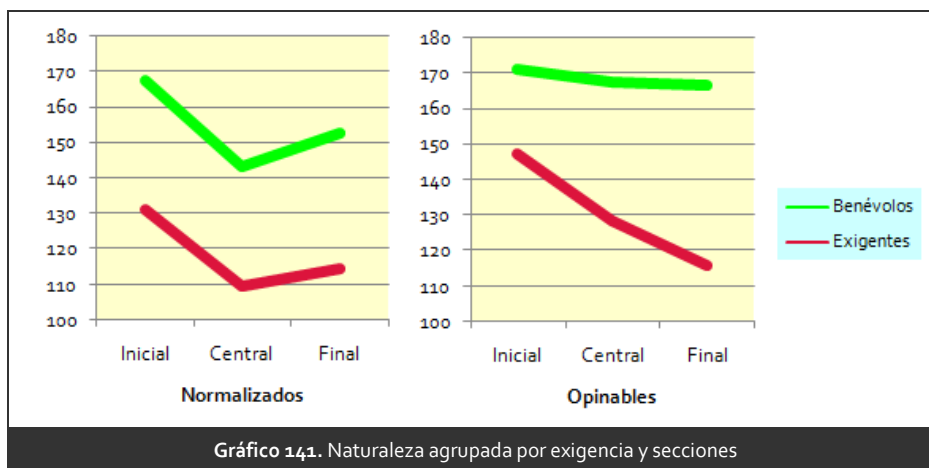


Gráfico 141. Naturaleza agrupada por exigencia y secciones

CORRELACIONES

La mayoría de categorías de este parámetro están correlacionadas entre sí, es decir, que los sujetos señalan fenómenos de cualquier naturaleza (Tablas 178). Por grupos también se dan muchas correlaciones. En profesionales y docentes se aprecian menos correlaciones y estas, casi siempre, se hallan entre los fenómenos más numerosos, a saber: propiedad, divergencia en la interpretación, sintaxis, terminología y uso. Así, todos los grupos señalan fenómenos de todas las naturalezas y coinciden más en los fenómenos más numerosos.

2.3.3. REACCIÓN

Las reacciones más habituales de los evaluadores ante los fenómenos son negativas, las únicas que se dan en todos los sujetos (recuérdese que se centran en errores en más de un 90% (cf. Gráfico 52). A mucha distancia se encuentran las reacciones positivas, muy negativas y neutras (Tabla 179). Los destinatarios de los textos técnicos tienden a actuar más que los que evaluaron los divulgativos, con independencia del tipo de reacción. Seguidos de los docentes, son quienes destacan más aspectos positivos en las traducciones. Y también, junto con los profesionales, quienes expresan más reacciones muy negativas. Los estudiantes suelen expresar más reacciones no negativas en DP3. Los docentes no reducen el número de reacciones negativas hasta III, cuando el resto de grupos lo

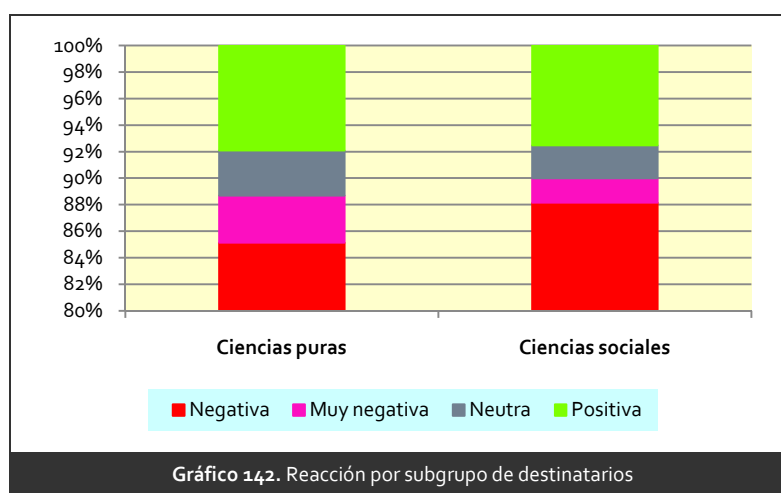
hace tras I. Los profesionales, por otra parte, suelen expresar más reacciones negativas en la sección final. Los sujetos benévolos registran más reacciones negativas y positivas; los exigentes, más neutras y muy negativas. En los benévolos, las reacciones no negativas son más comunes en CT2; en los exigentes, en CT4. Por tramos, los sujetos exigentes reducen sus reacciones no negativas, mientras que los benévolos las aumentan.

En total, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Positivas, sujetos 39, 40, 51, 77, 85 y 86. ▪ Muy negativas, 2, 8, 10, 22, 78 y 88. ▪ Neutras, 7, 12, 14, 25, 51 y 88. 	
Por grupos, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Positivas: estudiantes 19 y 20, profesional 77 y docente 86. ▪ Negativas: destinatario 53. ▪ Muy negativas: estudiantes 2, 8, 10 y 22, destinatario 39, profesional 78 y docentes 82 y 88. ▪ Neutras: estudiantes 7, 12, 14 y 25 y docentes 82 y 88. 	
Orden	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ En las reacciones negativas: en DP1 y DP3 el docente 84; en CT4, el estudiante 18, el destinatario 53 y los docentes 86 y 88, y, sobre todo, el destinatario 53 en CT2, I, II, III y las tres secciones. ▪ En las otras reacciones hay muchos valores atípicos pero, resumiendo, suelen señalar más fenómenos de este tipo los estudiantes 2, 8, 10 y 22, así como el docente 88. 	
Exigencia, todos por exceso	
Benévolos	Exigentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Positivas: sujetos 51 y 83. ▪ Neutras: 12, 25, 48 y 51. ▪ Muy negativas: 10, 22, 77 y 82. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Positivas: 39, 40, 77 y 85. ▪ Neutras: 2, 8 y 88. ▪ Muy negativas: 88. ▪ Negativas: 53.
Orden	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reacciones negativas: 68 en DP1 y 69 en CT2. ▪ Otras reacciones: 10 en CT2, DP3, CT4, I, II, III y las tres secciones; 22, en CT2, DP3, CT4, I, II, III, la sección central y la final; 78, en DP1 y III; 82, en DP1; 51, en CT2, CT4, I, II y la sección central; 48, en CT4; 86, en CT4, I y la sección central y 82, en I. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negativas: 53 en CT2, CT4, II, III, la sección inicial y la final; 71 en DP1 y III; 5 en DP1 y 14 en III. ▪ Las otras reacciones presentan un gran número de valores atípicos entre los sujetos exigentes, que pueden consultarse en los gráficos 898-907.
Cuadro 44. Sujetos atípicos respecto de la reacción al fenómeno	

En general, en la categoría de reacciones negativas se aprecian menos valores atípicos que en el resto, lo cual quiere decir que ese tipo de reacción es la más común entre los sujetos: apunta a que la evaluación de estos sujetos ha girado en torno a la identificación de segmentos mal

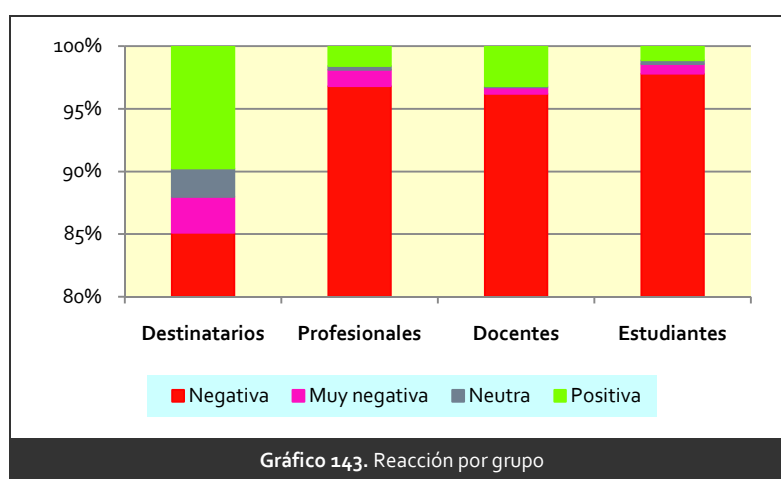
traducidos. Las correlaciones apuntan a un grupo de sujetos que actúa solamente para introducir información neutra; además, parece que quienes reaccionan positivamente suelen ser otros que los que reaccionan de manera muy negativa. Los datos completos sobre este parámetro aparecen en las distintas tablas que conforman el Anexo 1.3.7 y los gráficos de atipicidad (848-907), en el Anexo 2.2.7.

El Gráfico 143 muestra que la reacción negativa es la más repetida en todos los grupos (Tabla 180), especialmente en estudiantes (97,81% de los casos) y profesionales (96,82%). Para resaltar las diferencias de las categorías menos profusas, en el gráfico aparece solamente del 80 al 100% (el resto son también reacciones negativas). Los destinatarios son quienes muestran más reacciones muy negativas (2,85%), pero también más positivas (9,75%). El Gráfico 142 indica que los destinatarios de ciencias sociales utilizan más reacciones negativas y menos neutras y muy negativas, que sus colegas los destinatarios de ciencias puras.



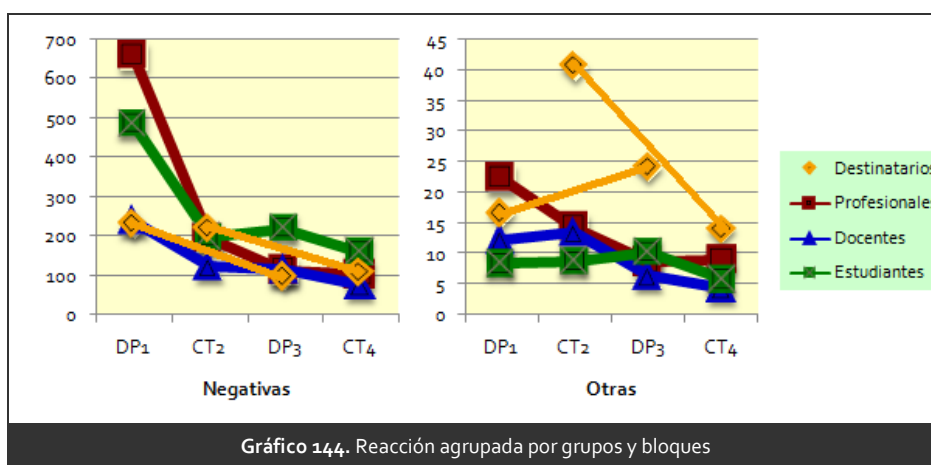
Las reacciones neutras son anecdóticas en todos los grupos, aunque ligeramente superiores en los destinatarios (2,28%). Los destinatarios emiten más valoraciones positivas ante soluciones o formulaciones concretas, posiblemente más valoradas cuando no se conocen los entresijos de traducir. No obstante, estas reacciones no influyen en el juicio de valor que asignan (*cf.* p. 445). Estudiantes y destinatarios tienen más reacciones muy negativas que los docentes, probablemente porque conceden mayor importancia a los fenómenos de los que se sienten seguros. Curiosamente, los docentes —los más habituados a evaluar traducciones, incluso en serie— son quienes muestran menos reacciones neutras. Entre

los grupos del ramo, los docentes muestran una cantidad mayor de reacciones positivas, probablemente por la costumbre de intentar reforzar positivamente el aprendizaje de sus estudiantes. Además, los docentes, apenas muestran reacciones muy negativas, ya sea por razones pedagógicas, ya por una cierta insensibilización por la acumulación de experiencias de evaluación.

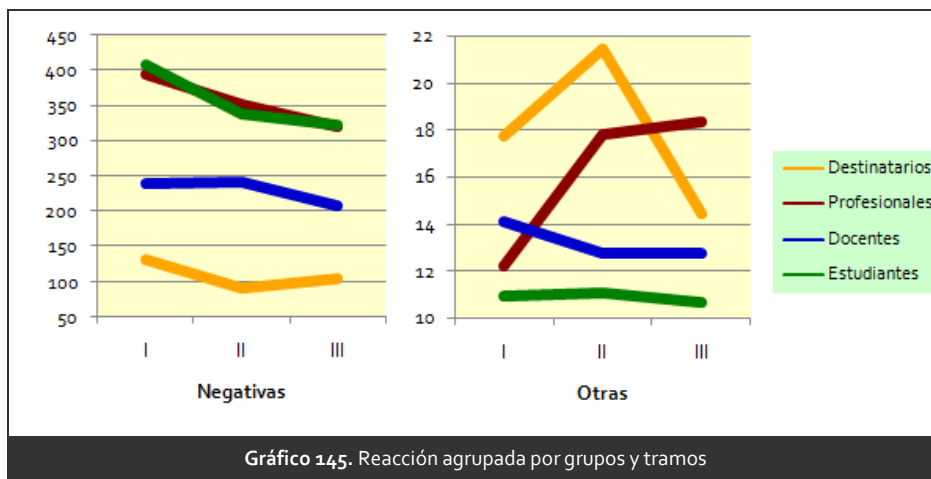


ORDEN

A la vista de la preponderancia absoluta de las reacciones negativas, a renglón seguido se contrasta en detalle su evolución frente a las restantes, tomadas en conjunto (Tabla 181). Todos los grupos reducen bruscamente sus reacciones negativas del primer al segundo bloque (Gráfico 144). De hecho, los destinatarios de los textos técnicos muestran un descenso en ambas categorías, mientras que los de los divulgativos elevan sus reacciones no negativas. El comportamiento de los grupos académicos es similar en las reacciones negativas, más numerosas en los textos divulgativos, pero simétrico en CT2 y DP3 en las no negativas. Los profesionales muestran una reducción constante en todo tipo de reacciones, que podrían apuntar a que el proceso de aprendizaje o acomodación a la evaluación en serie incluye un cierto grado de insensibilización.



El Gráfico 145 presenta la evolución entre tramos (Tabla 182). Las reacciones negativas tienden a descender siempre entre estudiantes y profesionales, mientras se mantienen en los docentes entre I y II y ascienden en los destinatarios entre II y III. Entre las reacciones no negativas, cabe destacar el comportamiento parecido de estudiantes y docentes, frente al repunte de los destinatarios en II y el ascenso constante en los profesionales.



La evolución de reacciones negativas y no negativas entre secciones de un mismo texto se presenta en el Gráfico 146 (Tabla 183). Las reacciones negativas descenden en todos los grupos entre la sección inicial y la central, pero después el comportamiento de los grupos difiere: los destinatarios las reducen, los grupos académicos las mantienen y los

profesionales las aumentan. En reacciones no negativas, el comportamiento de destinatarios, estudiantes de traducción y profesionales es muy similar, con un valle en la segunda sección y un repunte en la sección final que sobrepasa la inicial. En los docentes, las reacciones no negativas siguen descendiendo, lo que se debería a que este grupo tiende a introducir las glosas generales y valorativas al comienzo de cada traducción. Por otro lado, el apreciable aumento de las reacciones no negativas en la sección final en los demás grupos puede deberse a que concentran los juicios de valor en este lugar, a menudo acompañados de valoraciones que incluyen aspectos positivos y negativos y que, en consecuencia, se han categorizado como neutras.

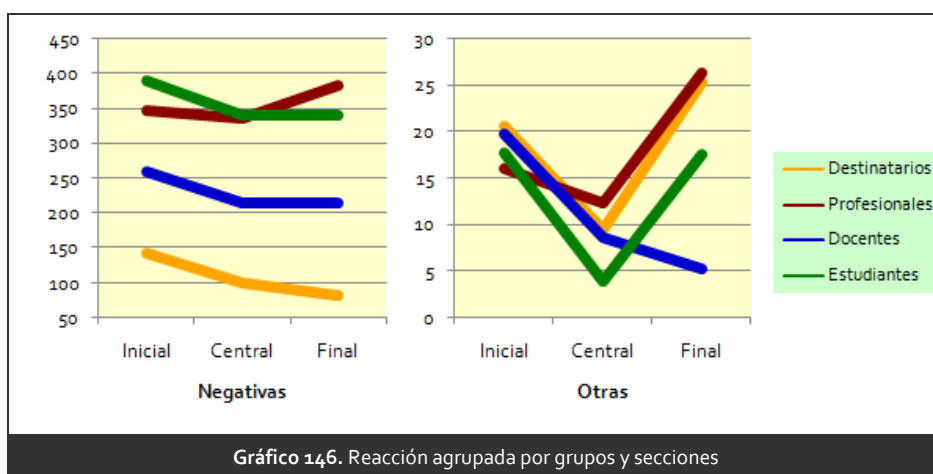


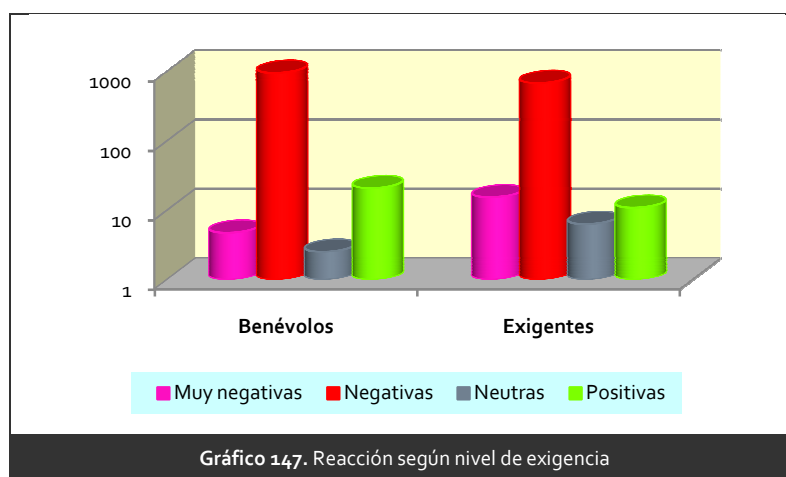
Gráfico 146. Reacción agrupada por grupos y secciones

EXIGENCIA

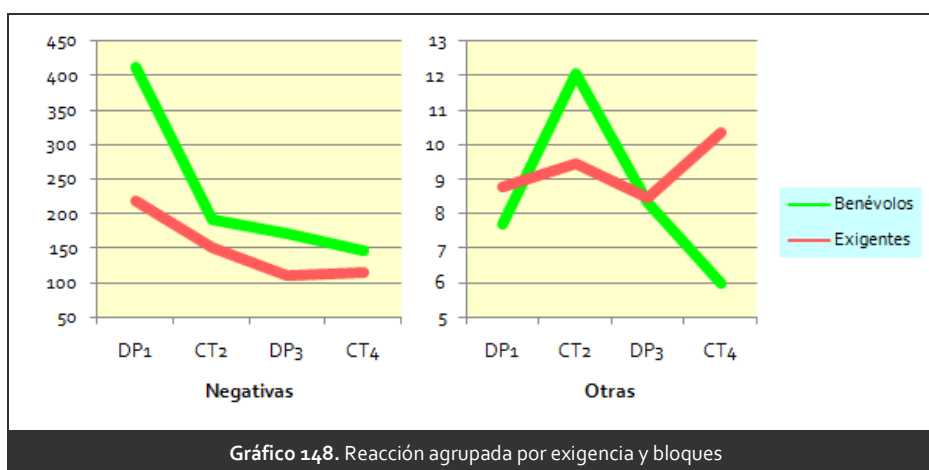
Utilizando la escala logarítmica en base 10 para facilitar su visualización, el Gráfico 147 presenta los fenómenos señalados según la reacción del evaluador, distinguiendo evaluadores benévolos de exigentes (Tabla 184).

Extraídos los valores atípicos (*cf.* Cuadro 44), los sujetos benévolos son más profusos en reacciones negativas (962,84 de media) y positivas (20,95) que los exigentes (688,03 y 10,93, respectivamente). En cambio, los sujetos exigentes registran un mayor número de reacciones muy negativas (15,45) y neutras (6,33) que los benévolos (4,75 y 2,53, respectivamente). Como quiera que los evaluadores benévolos intervienen más en el texto (y todos los evaluadores tienden a centrarse en errores), muestran abundantes reacciones negativas. Por otro lado, y en coherencia con los juicios de valor medios, también registran más reacciones positivas. También parece lógico que los exigentes expresen más

reacciones muy negativas aunque, más bien, parece que modulan más sus reacciones, pues también cuentan con menos reacciones negativas y más neutras. Estas últimas podrían ser consecuencia de la tendencia en los exigentes a realizar evaluaciones más someras, que concentrarían en más ocasiones comentarios positivos y negativos en una misma intervención.



El Gráfico 148 analiza las reacciones negativas separadas de las restantes, distinguiendo entre evaluadores exigentes y benévolos (Tabla 185).



En las reacciones negativas cabe destacar el descenso más acusado en los benévolos entre DP1 y CT2, y el ligero repunte en el CT4 en los exigentes (DP3, 110,52; CT4, 114,66). El comportamiento en las reacciones no negativas es bien distinto. Los evaluadores benévolos muestran más

reacciones no negativas (12,06 de media), en CT2 que en DP1 (7,67), para después reducirlas progresivamente (DP3, 8,32; CT4, 5,97). Los exigentes presentan un mayor número de reacciones no negativas en los textos técnicos que en los de divulgación. Resulta también destacable el hecho de que las variaciones en los exigentes sean más comedidas que en los benévolos en ambas categorías.

Por tramos (Gráfico 149), los evaluadores exigentes reducen gradualmente sus reacciones en ambas categorías, mientras que los benévolos reducen sus reacciones negativas y aumentan las demás. La diferente evolución de las reacciones no negativas entre tramos puede deberse a que los sujetos exigentes se cansen de comentar o explicar los errores graves (reacciones muy negativas) o la idoneidad de algunas soluciones (positivas). Es poco probable que se reduzcan las reacciones neutras, pues hacia el final de los bloques es donde se suelen aglutinar los juicios de valor en el dominio del bloque y la tarea, que suelen ir acompañados de un resumen sobre los aspectos buenos y malos del texto o textos y, en consecuencia, se han codificado como reacciones neutras.

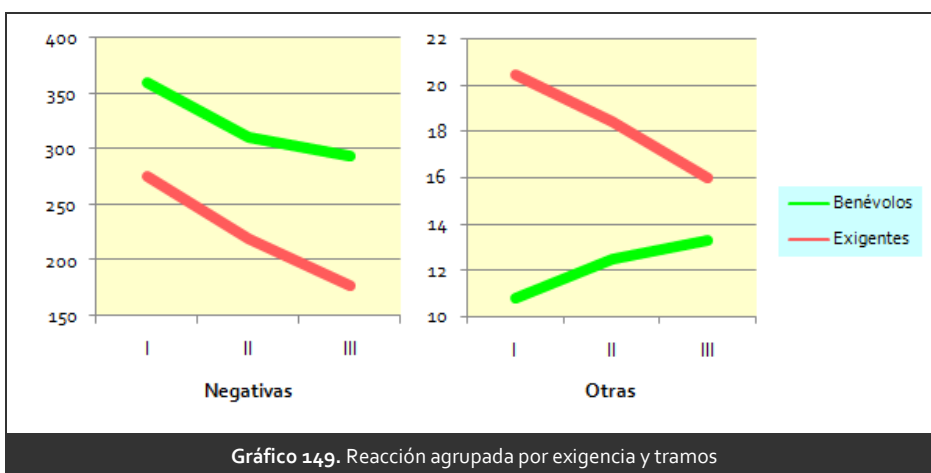


Gráfico 149. Reacción agrupada por exigencia y tramos

Por secciones de cada texto (Gráfico 150), los evaluadores benévolos mitigan todas sus reacciones en la sección central y presentan una media parecida en la inicial y la final. Los evaluadores exigentes reducen sus reacciones negativas gradualmente; por otra parte, sus reacciones negativas son similares a las de los benévolos (19,54 en la sección inicial; 12,25 en la central y 23,09 en la final).

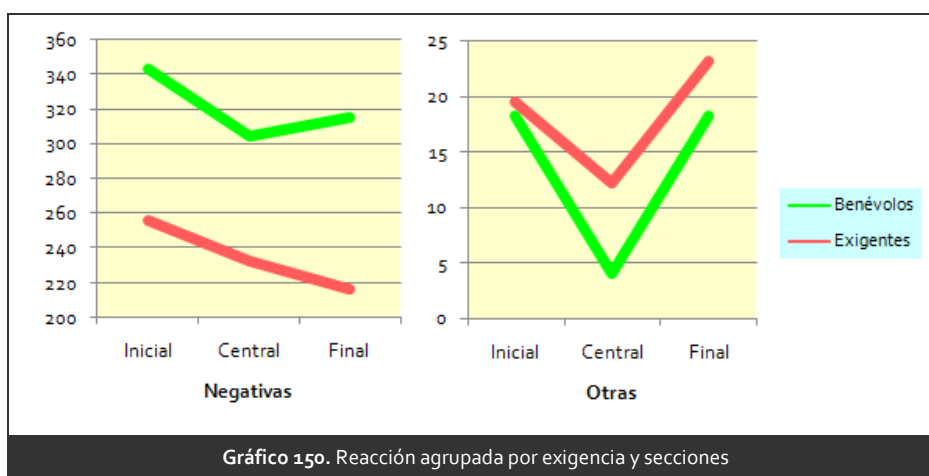


Gráfico 150. Reacción agrupada por exigencia y secciones

CORRELACIONES

Los sujetos con más reacciones positivas (Tablas 186) suelen incluir algunas neutras (0,287**) y negativas (0,223*). Los que tienen reacciones muy negativas también expresan reacciones neutras (0,418**). Es decir, en sujetos las reacciones muy negativas y positivas no suelen coocurrir, como tampoco las muy negativas y las negativas. Parece haber un grupo de sujetos que actúa solamente para introducir información neutra (como los juicios globales en los que se añade un resumen de los aspectos positivos y negativos del texto) y señalar lo que consideran errores muy graves.

Los destinatarios con más actuaciones positivas también introducen muchas actuaciones neutras y muy negativas. Podría deberse a que ciertos sujetos de este grupo se preocupen más por matizar los fenómenos que señalan. En los profesionales se aprecia una ligera correlación entre reacciones positivas y neutras; son proclives, por tanto, a alabar las buenas decisiones al mismo tiempo que resumen su evaluación. Los docentes muestran una fuerte correlación entre reacciones muy negativas y neutras, mientras que los estudiantes no muestran correlaciones.

2.3.4. PERCEPTIBILIDAD

A continuación se analizan las distintas categorías de perceptibilidad de los fenómenos señalados por los sujetos del estudio. Se han señalado un total de 94 fenómenos de coincidencia alta, esto es, 94 señalados entre 26 y 40 sujetos. Para este cálculo concreto se han tomado en cuenta los datos reales, sin pasar por el índice de compensación, porque no se comparan medias sino los fenómenos señalados en realidad.

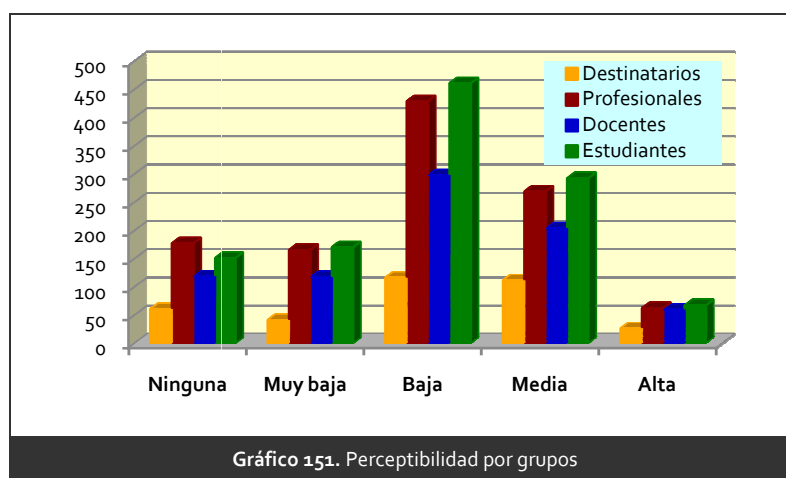
En total, todos por exceso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muy baja coincidencia, sujeto 53. ▪ Alta, 71. 	
Por grupos	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, ninguna coincidencia y coincidencia baja: destinatario 53. ▪ Por exceso: muy baja y media coincidencia: destinatarios 40 y 53. ▪ Por exceso, alta: profesional 71. 	
Orden	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Por exceso, ninguna coincidencia: DP1, profesional 68; CT2, estudiante 12; CT4, destinatario 53 y docentes 86 y 88; I, III y sección final, destinatario 53; II, destinatario 53 y docentes 84 y 88; sección inicial, destinatarios 51 y 53. ▪ Por exceso, intermedia: CT2, destinatario 53; DP3, docente 84; CT4, destinatarios 40 y 53, docentes 86 y 88 y estudiante 10; I, II, sección inicial y final, destinatario 53; III, destinatario 53 y docentes 86 y 88 y sección central, destinatarios 40 y 53. ▪ Por exceso, alta: DP1, profesional 71; CT4, destinatario 53 y I, III, sección inicial y central, profesional 71. ▪ Por defecto, alta: DP1, II y sección inicial, estudiante 17; CT2, estudiantes 1 y 17 y destinatario 39; CT4, destinatarios 26 y 39 y III, estudiantes 16 y 17. ▪ Por exceso, respecto a los fenómenos de coincidencia baja en los textos divulgativos, destinatarios 60 y 61 en la sección final y estos, más el docente 84, en las otras dos secciones; en los textos técnicos: en la sección inicial, estudiante 18, destinatarios 51 y 53 y profesional 77; en la central, estudiantes 12 y 18, profesional 77 y docentes 86 y 88 y en la final, estudiante 12, destinatario 53 y docente 88. 	
Exigencia	
Benévolo	Exigentes, todos por exceso
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ninguna coincidencia: sujetos 53 y 88. ▪ Muy baja, 53. ▪ Alta, 71.
Orden	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ninguna coincidencia, 68 en DP1 y 12 y 51, en CT2. ▪ Intermedia: 12 y 51 en CT2. ▪ Alta, por exceso: 69 en DP1 y 29 en CT2. ▪ Alta, por defecto: en DP1, 29, 47, 48 y 51; en CT2, 1 y 60 y en I, 51. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ninguna: 5 en DP1; 40 en CT4; 88 en CT4, II y sección final y 53, en CT2, CT4, II, III y sección final. ▪ Intermedia: 71, en DP1 y III; 14, en III y 53, en CT2, CT4, III y la sección final. ▪ Alta: 53, en CT2 y CT4 y 71, en DP1, I, II, III, la sección inicial y la final.
Cuadro 45. Sujetos atípicos en cuanto a la perceptibilidad de los fenómenos	

La mayor parte de las actuaciones realizadas por los sujetos recaen sobre fenómenos identificados por entre 4 y 12 evaluadores. Por grupos, los estudiantes y los profesionales suelen ser quienes más coinciden en la mayoría de categorías. Los docentes y los destinatarios, no obstante, señalan proporcionalmente más fenómenos de alta coincidencia. Los sujetos suelen coincidir más en los bloques técnicos y reducir sus actuaciones

entre bloques. Entre tramos, varían menos al señalar fenómenos de ninguna o alta coincidencia que de coincidencia intermedia. Entre secciones, los profesionales van aumentando sus actuaciones, mientras que docentes y destinatarios hacen lo contrario. Los evaluadores benévolos, por otra parte, suelen ser más constantes que los exigentes en la introducción de actuaciones entre bloques, tramos y secciones. Entre los valores atípicos destaca el destinatario 53, quien suele introducir muchas más actuaciones de ninguna o intermedia coincidencia y, especialmente, el traductor 71, quien suele coincidir mucho más con sus compañeros en los fenómenos de alta perceptibilidad. La fuerza de las correlaciones halladas en este parámetro parecen indicar que los sujetos tienden bien a señalar fenómenos singulares o de baja coincidencia, bien a coincidir con los compañeros. Los datos completos sobre este parámetro se hallan en el Anexo 1.3.8 y los gráficos de atipicidad (908-1000), en el Anexo 2.2.8.

Extraídos los datos atípicos (Tabla 187) los sujetos tienden a coincidir con entre 3 y 11 sujetos más en la mayoría de sus actuaciones y, en menor medida, con entre 12 y 24. La coincidencia mayor, entre 26 y 40 sujetos, se da solo en una media de 56,63 fenómenos por sujeto. Por el contrario, hay una media por sujeto de 135,95 fenómenos únicos, esto es, detectados por un solo evaluador, y todos los sujetos cuentan con algunos. Los destinatarios solo identifican, de media, el 4,04% de los fenómenos más salientes (Tabla 188). El porcentaje de los profesionales (38,83%) es también bajo. El talante prolijo o escueto con que se aborda la tarea podría influir en estas magnitudes, y solo dos de los grupos presentan ambas aproximaciones a la tarea. Al volver a calcular las proporciones solo entre evaluadores prolijos (Tabla 189), no se dan diferencias entre profesionales y docentes a este respecto. Los estudiantes son quienes más fenómenos de este tipo identifican (71,62%).

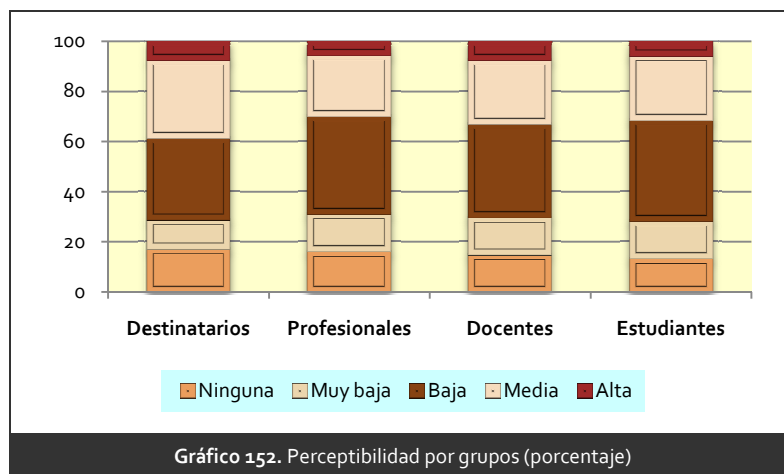
El Gráfico 151 presenta la media que cada categoría de perceptibilidad representa del total en los cuatro grupos (Tabla 190). Los estudiantes señalan más fenómenos en todas las categorías excepto en los fenómenos únicos. Los destinatarios observan fenómenos que advierte buena parte de los sujetos (coincidencia alta, 7,52%; media, 31,21%; baja, 32,55%); así, aunque intervienen mucho menos en los textos (*cf.* Gráfico 71, p. 344), sus tasas de coincidencia son comparativamente altas. Los profesionales tienden a introducir más actuaciones singulares que los demás. Los estudiantes realizan un 17,07% de actuaciones sobre fenómenos únicos. Los profesionales son quienes presentan un porcentaje mayor de coincidencias muy bajas (un 15,02%) y los estudiantes, de coincidencias bajas (un 40,3% de ese grupo).



Estudiantes y profesionales andan parejos en altas coincidencias, lo que quizás se explique por su condición común de potenciales evaluados en situaciones similares, esto es, por haber desarrollado intuitivamente una jerarquía de importancia de los errores basada en los marcados en experiencias anteriores. Ambos cuentan, sin embargo, con una buena proporción de soluciones únicas, lo que podría indicar que ejecutan la tarea sintiéndose evaluados pero sin conocer las preferencias del investigador. También podría apuntar a modos y estilo propios, en el desarrollo de su pericia profesional, lo que explicaría que los profesionales muestren más actuaciones singulares que los estudiantes. Conviene subrayar la similitud entre los fenómenos de ninguna y muy baja coincidencia.

El Gráfico 152 muestra el peso relativo de los fenómenos de cada categoría frente al total de fenómenos señalados por cada grupo. Desde esta perspectiva, es notorio que destinatarios y docentes señalan más fenómenos de alta coincidencia. Los destinatarios son quienes señalan más fenómenos de alta y media coincidencia, y los que menos lo hacen sobre fenómenos de coincidencia baja y muy baja. Como son parcos al actuar, parece que su modo de evaluar fue tan poco profundo como certero, que es lo que cabía esperar de la evaluación de los destinatarios. Los grupos de evaluadores del ramo muestran distribuciones más parejas. Los docentes coinciden en señalar tantos fenómenos de alta coincidencia como los destinatarios; entre los del ramo, son también quienes señalan menos fenómenos de baja y muy baja coincidencia. Los estudiantes de traducción señalan más fenómenos de coincidencia media y baja y son también quienes marcan menos fenómenos singulares. Este último dato podría derivarse del efecto homogeneizador del propio proceso de aprendizaje (Lachat 2003). Finalmente, la mayor proporción de fenómenos

singulares y de muy baja coincidencia de los profesionales entre los del ramo podría ser consecuencia de un estilo, modos y criterios personales, en su desarrollo de la pericia profesional, como se apuntaba antes.

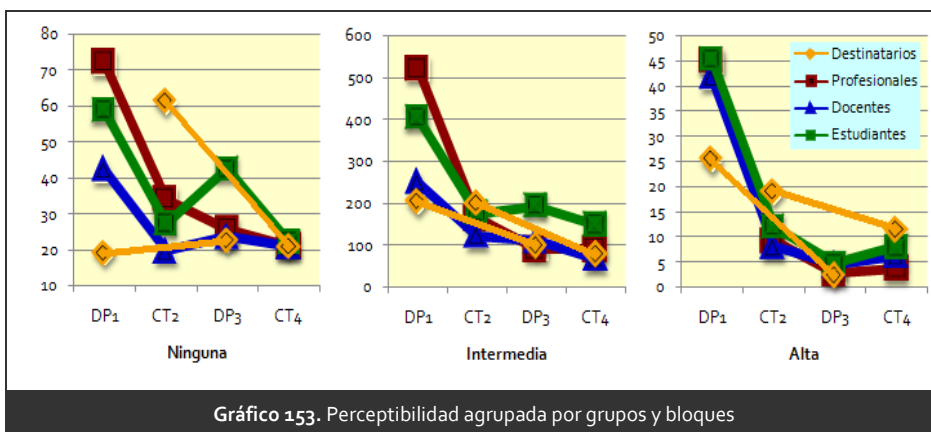


ORDEN

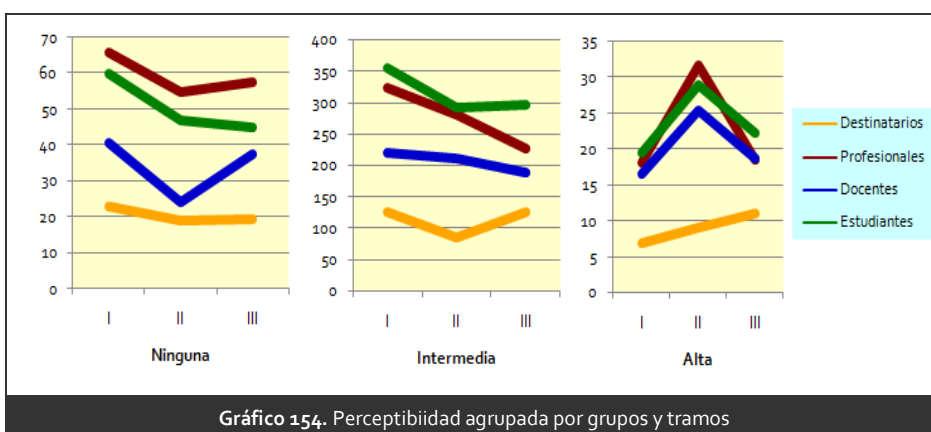
También se ha analizado la distribución de la perceptibilidad en bloques, tramos y secciones. Para ello, se han sumado las tres categorías intermedias (coincidencia muy baja, baja y media) en una, de tal modo que se contrastan los fenómenos señalados por un solo sujeto (ninguna coincidencia), los señalados por más de 25 sujetos (coincidencia alta) y todos los demás (coincidencia intermedia).

El Gráfico 153 (Tabla 191) ilustra la evolución en el número de fenómenos salientes señalados por bloque y grupo evaluador, según niveles de perceptibilidad. Casi todos los evaluadores señalan más fenómenos en el primer bloque de cada materia que en el segundo, la excepción son los destinatarios de ciencias sociales, concretamente en los fenómenos singulares. Cabe destacar también que la coincidencia entre grupos es mucho mayor en los textos técnicos. Los evaluadores del ramo efectuaron la tarea completa y su comportamiento de los tres grupos en los fenómenos de alta coincidencia es casi idéntico, con una variación ligeramente mayor en los textos técnicos, lo que podría llevar a pensar que los fenómenos más salientes se distinguen por su naturaleza (por ejemplo, son errores sancionados por normas de general conocimiento). Sin embargo, proporcionalmente, la caída en el número de actuaciones entre DP1 y CT2 afecta más a los fenómenos de alta coincidencia. Estudiantes y docentes se distinguen de los profesionales en que señalan más fenómenos

de ninguna o intermedia coincidencia en los textos divulgativos que en los técnicos. El descenso paulatino general de bloque en bloque (menos por las actuaciones más coincidentes —26-40 sujetos— en CT4) se da de modo parejo en todos los grupos, salvo en el caso apuntado de los destinatarios de ciencias sociales.



Por tramos (Gráfico 154, Tabla 192), en los de coincidencia alta, los grupos del ramo se comportan de una manera similar, con un pico en II, mientras que los destinatarios, bastante por debajo, experimentan un ascenso continuado. Entre los singulares, los estudiantes reducen el número de fenómenos señalados de modo constante, mientras que los demás grupos muestran un ascenso, notorio en el caso de los docentes. En la categoría intermedia, los destinatarios muestran un valle en II; docentes y profesionales presentan una caída constante y los estudiantes se mantienen entre II y III.



A la vista de los datos, se puede afirmar que los sujetos varían menos entre tramos al señalar fenómenos de ninguna o alta coincidencia que al señalar fenómenos en los que coinciden entre 2 y 25 sujetos, aunque los fenómenos singulares suelen doblar el número de los de alta coincidencia.

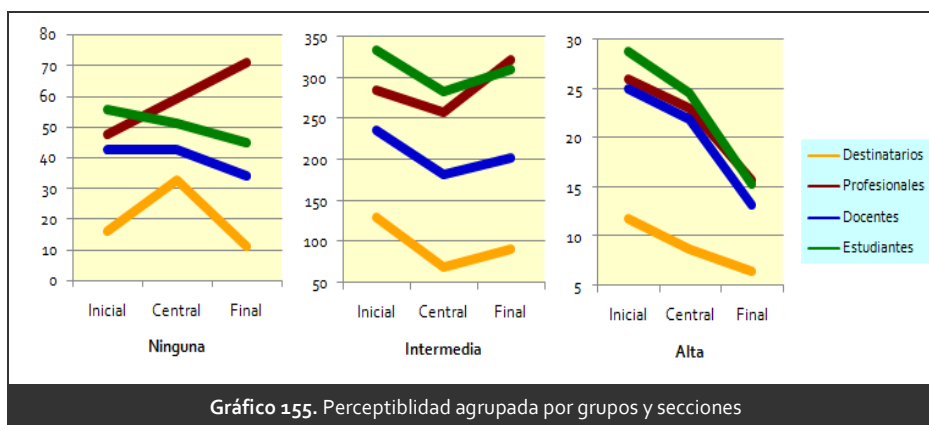
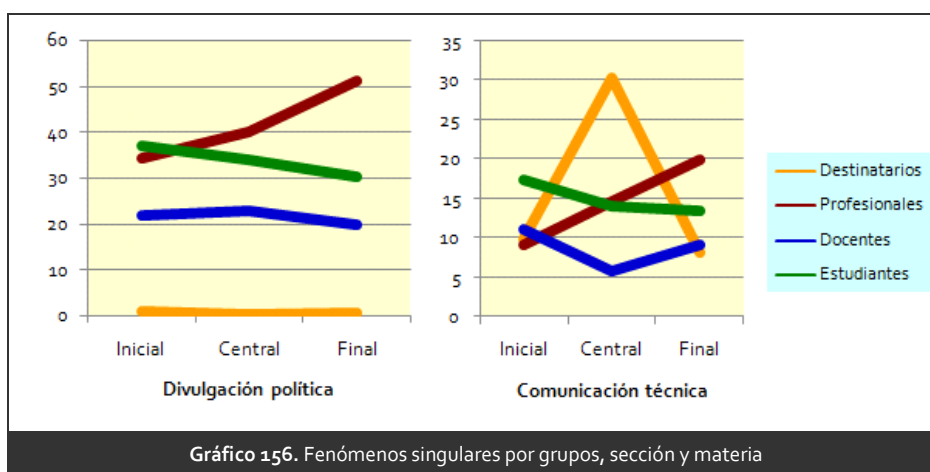


Gráfico 155. Perceptibilidad agrupada por grupos y secciones

El Gráfico 155 expone la evolución en los grupos de evaluadores de los fenómenos, según su nivel de coincidencia, por secciones de un mismo texto (Tabla 193). En los casos de ninguna coincidencia, destaca el comportamiento opuesto de estudiantes y profesionales (los únicos que elevan el número de fenómenos singulares en la sección final del texto) y el pico de los destinatarios en la sección central. En la categoría intermedia, salvadas las distancias, todos los grupos muestran un valle en la sección central, con una elevación en la final en la que destacan de nuevo los profesionales. En los fenómenos de alta coincidencia destacan de nuevo las semejanzas entre los grupos del ramo y la distancia con los destinatarios, aunque el número desciende en todos de forma parecida.

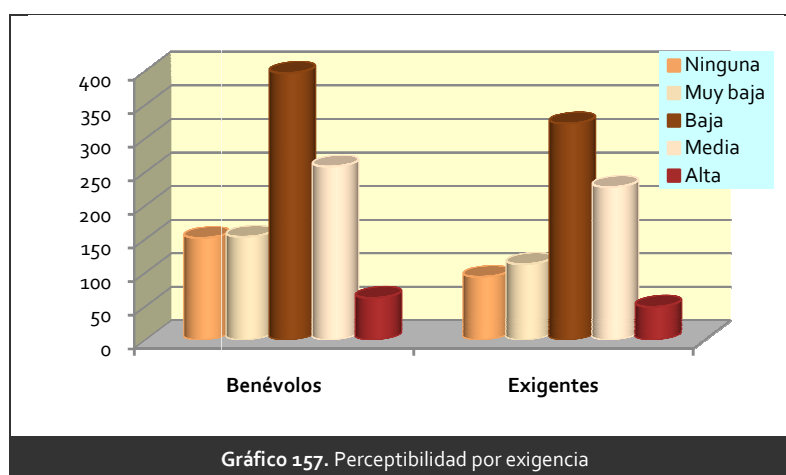
Como en casos anteriores, los fenómenos de coincidencia intermedia predominan sobre los únicos, y éstos sobre los de alta coincidencia, un orden que podría resultar, por tanto, normal. Las actuaciones de mayor coincidencia (más de 25 sujetos) parecen más señaladas en las secciones iniciales, donde más actuaciones totales introducen casi todos los grupos (*cf.* p. 256). Los análisis anteriores permiten inferir que la coincidencia en los fenómenos responde más a la cantidad de actuaciones realizadas que a su naturaleza y que la proporción entre ellas tiende a ser constante. Las diferencias entre los grupos son más importantes cuando se distingue por materias (Tabla 194 y Gráfico 156).



El comportamiento de estudiantes y profesionales en ambas materias es más homogéneo que el de docentes y destinatarios. Como estos últimos eran sujetos distintos, no se puede afirmar que los destinatarios reaccionen de modo distinto ante textos de temas diferentes. Las diferencias en comportamiento podrían responder a los distintos grados de motivación de los sujetos, aunque la diversa relevancia de los fenómenos según su naturaleza podría haber influido también.

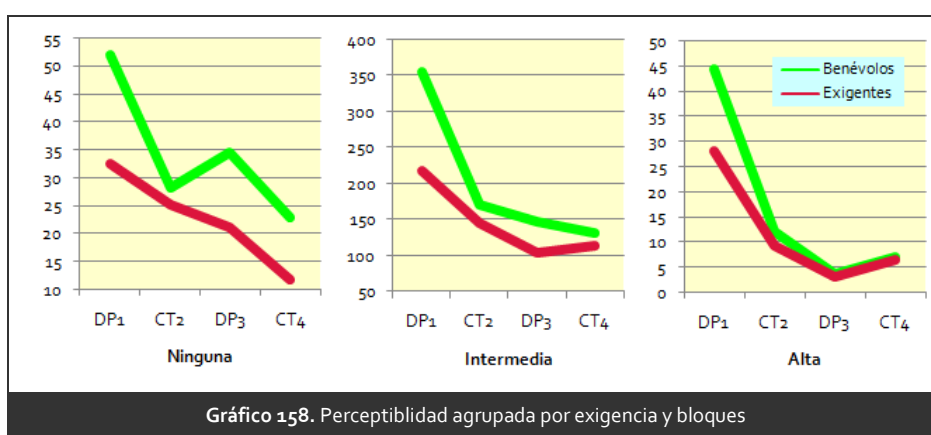
EXIGENCIA

El Gráfico 157 muestra la media de fenómenos de los cinco niveles originales de perceptibilidad señalados por los evaluadores benévolos y los exigentes.

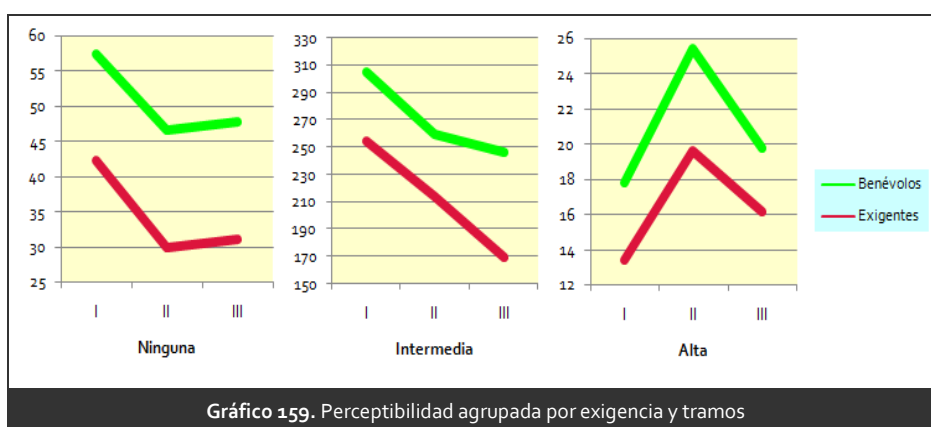


Los evaluadores benévolos señalan siempre más fenómenos que los exigentes en todos los niveles, aunque los dos tipos de evaluador actúan más sobre fenómenos de coincidencia baja o media, y menos en los de coincidencia muy baja, ninguna o alta (Tabla 195). Proporcionalmente, cabe mencionar la mayor presencia de fenómenos de coincidencia media en los evaluadores exigentes, y la menor de los de ninguna.

El Gráfico 158 agrupa de nuevo los fenómenos en tres niveles (ninguna coincidencia, coincidencia intermedia y coincidencia alta) según el nivel de exigencia de los evaluadores (Tabla 196).



El comportamiento de ambos grupos es similar en los fenómenos de categoría intermedia y alta, con un descenso mayor tras el primer bloque en los benévolos. Estos, además, realizan más actuaciones singulares en los bloques divulgativos que en los técnicos, mientras que los evaluadores exigentes reducen paulatinamente sus actuaciones sobre fenómenos de ninguna coincidencia entre bloques.



Por tramos (Gráfico 159), los dos tipos de evaluadores presentan patrones similares en la distribución de fenómenos, tanto en los de ninguna coincidencia (más casos en I, luego en III y, finalmente en II), como en los de coincidencia intermedia (descenso entre tramos) y alta (más en II que en III, y más en este que en II).

Por secciones (Gráfico 160), en los fenómenos de ninguna coincidencia, los dos tipos de evaluadores registran unas medias parecidas en la sección inicial y en la central, así como un descenso en la sección final. También repiten patrón en los fenómenos de coincidencia intermedia: un descenso entre sección inicial y final, con una caída brusca en la sección central respecto de las otras dos secciones. En los fenómenos de coincidencia alta los dos tipos de evaluadores reducen sus actuaciones entre secciones.

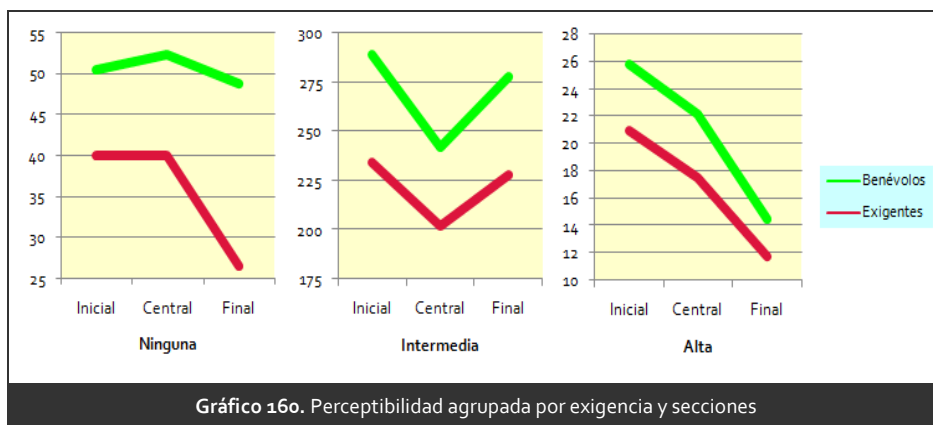


Gráfico 160. Perceptibilidad agrupada por exigencia y secciones

Una vez más, la diferencia más llamativa entre grupos es la reducción en los fenómenos de ninguna coincidencia en los evaluadores exigentes.

CORRELACIONES

Este apartado examina la relación entre la cantidad de actuaciones sobre fenómenos, según su nivel de perceptibilidad, y los sujetos. En principio, todas las categorías están relacionadas entre sí (Tablas 197). Los fenómenos sin coincidencia muestran correlaciones significativas con los de coincidencia muy baja (0,889**), baja (0,811**), media (0,637**) y alta (0,440**); los de muy baja, además, con los de baja (0,903**), media (0,782**) y alta (0,570**); los de la baja, además, con los de media (0,890**) y alta (0,753**) y los de media, además, con los de alta (0,823**). La fuerza de las correlaciones es mayor en aquellas categorías contiguas con lo que parece que los sujetos tienden a decantarse bien por

actuaciones únicas o casi únicas, bien por otras que coinciden con los compañeros. De todos modos, las correlaciones medias y altas entre todas las categorías no permiten observar patrones claros.

En los destinatarios correlacionan todas las categorías, aunque la menor fuerza se halla entre los fenómenos de muy baja y baja coincidencia y los de coincidencia alta, con lo que podría haber subgrupos más tendentes a coincidir. Un grupo de destinatarios (26, 27, 29, 40, 47, 48, 51, 53, 60, 61 y 64) parece compartir ese acuerdo básico sobre la evaluación, pues señala los fenómenos de alta coincidencia. Estos once sujetos son, de media, más duros respecto al juicio global de las traducciones (2,53) que aquellos que no señalan ese tipo de fenómenos más perceptibles (2,65).

En los profesionales apenas se aprecian correlaciones significativas, más allá de los fenómenos de coincidencia muy baja y baja (0,878**). En docentes y estudiantes también correlacionan todas las categorías aunque los fenómenos de ninguna coincidencia y los de alta coincidencia presentan una fuerza menor (0,700* y 0,549** respectivamente), que sigue siendo una relación sustancial. Los estudiantes presentan también todas las correlaciones posibles entre distintas categorías, con la tendencia observada para el total de los sujetos sobre una mayor fuerza en las categorías contiguas.

2.4. RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES

Las correlaciones entre las categorías de un mismo parámetro se han abordado en sus epígrafes correspondientes. En esta sección se pretende descubrir si los parámetros correlacionan entre sí.

2.4.1. CAMBIO POR APORTACIÓN DE LA GLOSA

Los anclajes (Tablas 198) están muy relacionados con las glosas de valoración (0,833**) y solo muy débilmente con las de corrección (0,287**), es decir, los sujetos que introducen anclajes tienden mucho más a introducir con ellos valoraciones que correcciones. Esto es lógico, pues los sujetos que corrigen directamente en el texto (es decir, que sustituyen) no necesitan añadir glosas con las correcciones que ya han efectuado. Los realces correlacionan con casi todos los tipos de glosa, de manera baja o moderada: corrección (0,593**), alternativas (0,535**), solución (0,526**), nulas (0,326**), valoración (0,297**) y procedimentales (0,293**). Estos datos no permiten suponer ninguna relación especialmente importante. Por último, las supresiones cocurren ligeramente

con las glosas de corrección (0,297**). Estos datos indican que hay sujetos que tienden sistemáticamente a realizar bien anclajes y glosas de valoración, sujetos que introducen realces con todo tipo de glosas, y sujetos que combinan supresiones con glosas de corrección.

En los destinatarios aparecen muchas correlaciones, entre las que cabe destacar anclajes/glosas de solución y glosas de alternativa o solución/inclusiones, supresiones y sustituciones. Estos resultados permiten describir, al menos, a un subgrupo mixto de destinatarios, a medio camino entre el producto y la retroalimentación, que introducen cambios orientados al producto y glosas de solución o alternativas. Los profesionales muestran correlaciones entre anclajes/glosas vocativas o de valoración y realces/glosas de alternativas y solución. Parece, pues, que cuando quieren introducir comentarios destinados al investigador los anclan en el texto, mientras que cuando quieren aportar una versión mejor realzan los segmentos pertinentes en el cuerpo del texto. En el grupo de docentes solo correlacionan anclajes/glosas de valoración. Esto es, para introducir los juicios globales suelen hacer uso de una glosa anclada en el texto. Por último, en el grupo de estudiantes se encuentran correlaciones entre los que utilizan realces y glosas de varios tipos y correlaciones negativas entre las sustituciones y las glosas de solución. Es decir, los estudiantes que introducen sustituciones no suelen realizar glosas de solución, probablemente porque sus soluciones sean las que introducen las mismas sustituciones. Con este parámetro se advierte la mayor o menor coherencia en la aproximación de cada evaluador. En todos los sujetos que se da esta correlación se puede suponer el objetivo de mejorar el texto, pero unos se orientan al producto (sustituyendo) y otros a la retroalimentación (con glosas de solución).

2.4.2. UBICACIÓN DE LA GLOSA POR DOMINIO

Algunos sujetos que inscriben glosas al margen (Tablas 199) actúan sobre el texto (0,357**) o la oración (0,343**), pero no suelen actuar sobre la tarea completa (-0,235*). Quienes introducen glosas en el cuerpo de la traducción tienden a actuar sobre el texto (0,419**) y el pasaje (0,363**), pero tampoco sobre la tarea (-0,227*). Las glosas al final correlacionan positivamente con los que actúan sobre el texto (0,706**), el pasaje (0,479**) y la oración (0,293**) y negativamente con los que actúan sobre la tarea (-0,369**). Los que glosan al principio actúan sobre el texto (0,486**) y, en menor medida, sobre la oración (0,265*) pero no actúan sobre la tarea (-0,303**). En la mayoría de ocasiones los

evaluadores introducen glosas al comienzo para señalar el juicio global del texto, aunque a veces también corrigen fenómenos de los títulos. Los que actúan sobre la tarea completa suelen ser evaluadores escuetos que, en consecuencia, no se detienen a corregir aspectos puntuales de los textos (en los dominios de la oración o el pasaje, por ejemplo). Por último, aparece una relación casi insignificante entre quienes glosan aparte y los que actúan sobre el bloque entero (0,217*).

En los destinatarios se hallan muy diversas correlaciones con la ubicación de la glosa en todos los dominios: aparentemente no tienden a utilizar un lugar específico de la glosa para aludir a un dominio concreto, sino que hay mucha variación entre sujetos. En los profesionales se aprecia la correlación entre bloque/glosas aparte. En los docentes hay correlaciones entre pasaje/glosas en el texto y entre el texto/glosas al principio y al margen. Por último, en los estudiantes las correlaciones principales son entre oración/glosas al principio y entre texto/glosas al final.

2.4.3. UBICACIÓN POR APORTACIÓN DE LA GLOSA

Las glosas finales (Tablas 200) correlacionan con las de valoración (0,619**) y, en menor medida, con las de corrección (0,271*), nulas (0,257*), procedimentales (0,240*) y vocativas (0,222*); las glosas ubicadas al principio muestran una correlación baja con las de valoración (0,261*) y las que se hacen aparte, con las de corrección (0,359**). Las glosas al principio son especialmente significativas pues eran obra, sobre todo, de los docentes (*cf.* p. 382): ahora se puede saber que las usan específicamente para introducir el juicio de valor sobre las traducciones. Las realizadas al margen muestran una relación muy dependiente con las de corrección (0,903**), pero también una relación sustancial con las de alternativa (0,573**), nulas (0,467**), solución (0,402**) y, una pequeña, con las procedimentales (0,305**). Las que van en el texto muestran una correlación moderada con las de solución (0,659**) y una baja, con las de valoración (0,420**).

En los destinatarios se observa la correlación negativa entre glosa aparte/valoración y las positivas entre al final/valoración y en el texto con varias aportaciones. La primera correlación se debe a que quienes hacen uso de la glosa aparte no valoran los textos uno a uno e introducen muchas menos glosas que los que evalúan por texto. Este segundo grupo parece preferir el juicio global al final del texto, como demuestra la otra correlación.

Los profesionales presentan correlaciones entre las glosas al final/de valoración, al margen/alternativa o corrección y en el texto/solución. Así, se observan tres comportamientos típicos: el de introducir el juicio global al término de la evaluación; el de utilizar las glosas al margen para corregir u ofrecer alternativas y el de introducir glosas en el cuerpo del texto con la solución al problema detectado.

Los docentes muestran sólo dos correlaciones significativas al nivel 0,01: glosas al margen/correcciones y glosas en el texto/valoraciones.

Finalmente, se aprecian bastantes correlaciones en los estudiantes, como glosas aparte/corrección, glosas al final/valoración, glosas al margen/alternativa, corrección o nulas y glosas en el texto/solución. Es posible que haya influido el hecho de que este es el grupo que más evaluadores prolijos contiene (todos, 25 sujetos) y, por tanto, se actúe sobre los textos de muy diversas maneras.

2.4.4. APORTACIÓN POR FUENTE DE LA GLOSA

Las glosas de fuente externa (Tablas 201) coocurren acusadamente con las de alternativas (0,783**), corrección (0,644**) y, solo ligeramente, con las de solución (0,383**). Esto es, los sujetos que acuden a fuentes externas para justificar sus correcciones suelen preocuparse también de ofrecer alternativas: su esfuerzo es mayor, porque ninguna de las dos tareas (ofrecer alternativas y citar fuentes externas) puede catalogarse de fácil o automática. Las de fuente personal coocurren mucho con las de corrección (0,860**); y moderadamente, con las de solución (0,685**), alternativas (0,558**) y valoración (0,412**). Las glosas de fuente nula coinciden perfectamente con las de aportación nula (1,000**), pero coocurren moderadamente también con las de corrección (0,414**).

Todos los grupos muestran bastantes correlaciones entre sus glosas personales y varias categorías de aportación de la glosas (sobre todo alternativa, corrección y valoración). Entre los que acuden a fuentes externas, los profesionales introducen correcciones y alternativas; los estudiantes, solo correcciones; y los destinatarios, solo alternativas.

2.4.5. FUENTE POR APLOMO DE LA GLOSA

La fuente externa (Tablas 202) correlaciona con las tres categorías de aplomo pero muestra una relación especialmente acusada con la incierta (0,843**). Parece pues, que los sujetos que expresan inseguridad en algunas de sus glosas son también aquellos que se apoyan en fuentes

externas para sus correcciones. Así, el objeto de remitir a terceros parece buscar más bien el sustento del comentario que informar al autor de la traducción: tal vez, por tanto, un rasgo más de su inseguridad. Por otro lado, la fuente personal correlaciona también con los tres tipos de aplomo pero, sobre todo, presenta una relación muy dependiente con las seguras (0,997**). En definitiva, los sujetos que se muestran seguros en sus comentarios no citan fuentes externas y los que lo hacen, muestran algún tipo de inseguridad. Por último, la fuente nula coocurre también con las tres categorías, pero especialmente con las de aplomo nulo (0,977**). Es probable que casi todas las glosas catalogadas como nulas en cuanto a su fuente lo hayan sido también respecto al aplomo.

Los destinatarios solo muestran una correlación para sus glosas de fuente externa: las glosas inciertas. Los docentes solo presentan correlación entre glosas externas/seguras y glosas personales/seguras. Por tanto, los sujetos que se mostraron inseguros y citaron fuentes externas parecen corresponderse con ciertos destinatarios, en concreto los sujetos de ciencias puras 32, 35, 40, 47 y 53, así como los de ciencias sociales 56 y 61.

2.4.6. CANTIDAD DE ACTUACIONES SEGÚN SECCIÓN POR DOMINIO

La sección central (Tabla 203) no contiene tantas actuaciones como las otras dos (*cf.* p. 256). Una posible explicación es que no suele albergar glosas con el juicio global y, de ahí, la caída en número de actuaciones respecto de las secciones inicial y final, que sí suelen contener glosas de este tipo. Para comprobarlo, se contrastó el dominio del texto (al que atañe, al fin y al cabo, al juicio global) en las actuaciones con su número según sección. El dominio texto está relacionado con las actuaciones de las tres secciones, si bien su fuerza es mayor en la sección inicial (0,503**) y final (0,472**) que en la central (0,447**), con lo cual se acepta la hipótesis de que en la sección central hay menos glosas que introducen juicios globales, lo que explica, al menos parcialmente, el descenso en la cantidad de actuaciones.

2.4.7. APORTACIÓN DE LA GLOSA POR NATURALEZA DEL FENÓMENO

Las glosas vocativas (Tablas 204) correlacionan con los fenómenos de naturaleza desconocida (0,683**). Es decir, los sujetos apelan al investigador en fenómenos donde no se conoce qué se quería corregir: tal vez, la

apelación directa los lleva a abandonar su aproximación sistemática, dejando así de consignar la naturaleza de los fenómenos que señalan.

Las glosas de alternativa coocurren con fenómenos de varios tipos, entre los que puede destacarse a la cohesión (0,477**), la claridad (0,346**) y el uso (0,403**). Las alternativas, por tanto, se relacionan más con fenómenos opinables. Las de corrección correlacionan moderadamente con la cohesión (0,673**) y, ligeramente, con el uso (,351**). Las procedimentales presentan correlaciones muy débiles, con la excepción de los casos desconocidos (0,613**). Las de solución presentan muchas correlaciones, pero débiles y al nivel de significancia del 0,05. Como era de esperar, las de valoración presentan una correlación fuerte con los fenómenos combinados (0,979**). Es decir, que quienes actúan sobre fenómenos combinados suelen incluir valoraciones de la calidad. Esta estrecha correlación indica que en muchos casos las glosas sirven para resumir la calidad del texto —indicando, por tanto, varios aspectos— y ofrecer el juicio de valor. El resto de glosas según aportación no son muy informativas, pues presentan demasiadas (y débiles) correlaciones con fenómenos de distinta naturaleza.

La correlación entre glosas de valoración/fenómenos combinados está presente en todos los grupos. Los destinatarios muestran correlaciones muy diversas, difíciles de resumir, sobre todo para las glosas de alternativa y solución. En los docentes solo correlacionan correcciones/fenómenos de cohesión u omisión. En el caso de los estudiantes se hallan correlaciones entre glosas de alternativa/cohesión; corrección/claridad; procedimentales/de cohesión o desconocidos y, finalmente, entre glosas de solución/fenómenos de cohesión. Los profesionales presentan correlaciones entre las glosas de alternativa/fenómenos de cohesión y uso; glosas nulas/desconocidos, así como las procedimentales y vocativas/desconocidos.

2.4.8. PERCEPTIBILIDAD POR APORTACIÓN DE LA GLOSA

Los fenómenos únicos (Tablas 205) coocurren ligeramente con glosas de alternativa (0,384**), corrección (0,349**), solución (0,339**) y valoración (0,311*). Los fenómenos de muy baja coincidencia suelen aparecer con glosas de alternativa (0,293**) y solución (0,277**); los de baja coincidencia, con las de corrección (0,379**); y los de coincidencia media, con las de corrección (0,425**), solución (0,289**) y valoración (0,308**). Es decir, quienes coinciden muy poco con sus compañeros suelen incluir posibles versiones en sus glosas; quienes coinciden algo

más, simplemente corrigen con sus glosas y los que muestran una coincidencia media con sus compañeros corrigen, solucionan y valoran. Los fenómenos de la última categoría coocurren con las glosas de corrección (0,426**). Así, parece haber una cierta escala correlativa entre el grado de coincidencia de las actividades y la respuesta del evaluador, lo que podría indicar una cierta conciencia en él de la potencial singularidad de su intervención, probablemente relacionada con su certidumbre, manifiesta o no. Los fenómenos de mayor certidumbre se corregirían sin más, quizás porque el evaluador asume que las normas pertinentes son o debieran ser conocidas por el receptor de la evaluación.

En todo caso, el gran número de correlaciones y su poca fuerza hace difícil distinguir perfiles entre los sujetos. No hay correlación entre la perceptibilidad y las glosas según aportación en los grupos del ramo, lo cual quiere decir que en estos grupos no hay sujetos que sistemáticamente utilicen categorías de un grupo junto con las de otro en sus evaluaciones. No obstante, en los destinatarios las cinco categorías de perceptibilidad correlacionan con glosas de alternativa y solución, los fenómenos de coincidencia media correlacionan también con valoración (0,625**) y corrección (0,411**) y los de coincidencia alta, con las actuaciones de corrección. Esto es, los destinatarios coinciden más con los demás sujetos cuando introducen valoraciones o correcciones. Así, las valoraciones o correcciones podrían constituir por sí mismas un síntoma de seguridad en la actuación.

2.4.9. APORTACIÓN POR APLOMO DE LA GLOSA

Para confirmar el resultado anterior se han cruzado también las categorías de aportación y aplomo de la glosa (Tabla 206). Nuevamente, hay muchas relaciones; las glosas seguras muestran una correlación alta con las de corrección y moderada con las de valoración, solución y alternativa, con lo que parece haber una relación en los sujetos entre introducir correcciones y expresar seguridad. Las glosas inciertas también correlacionan (aunque con menor fuerza) con las de corrección, pero no con las de valoración.

2.4.10. PERCEPTIBILIDAD POR APLOMO DE LA GLOSA

Las glosas que manifiestan seguridad (Tablas 207) coocurren con fenómenos de todos los niveles de coincidencia: 0,464**, ninguna coincidencia; 0,371**, coincidencia muy baja; 0,420**, baja; 0,501**, media y

0,430**, alta. Las glosas que expresan inseguridad coocurren con fenómenos de ninguna coincidencia (0,397**), coincidencia baja (0,294**), media (0,310**), alta (0,295**) y, en menor medida, muy baja (0,258*).

Las correlaciones, bajas y muy numerosas, no permiten distinguir grupos claros de evaluadores. No hay correlación significativa alguna entre la perceptibilidad y las glosas según aplomo en los evaluadores del ramo, por lo que las múltiples correlaciones detectadas entre estos dos parámetros en general se deben a los destinatarios. En este grupo, las cinco categorías de perceptibilidad correlacionan con las glosas seguras: ninguna coincidencia (0,881**), coincidencia muy baja (0,728**), baja (0,695**), media (0,766**) y alta (0,611**). Lo mismo ocurre con las glosas inciertas: ninguna coincidencia (0,453**), coincidencia muy baja (0,445**), baja (0,494**), media (0,553**) y alta (0,554**). En las glosas seguras, la relación con los fenómenos de coincidencia baja o ninguna coincidencia es más fuerte; en cambio, para las glosas inciertas, la relación es tanto más fuerte cuanto mayor la coincidencia de los fenómenos. Así, los destinatarios que más coinciden con sus compañeros son también los que más inseguridad expresan en sus glosas, y viceversa.

2.4.11. PERCEPTIBILIDAD POR NATURALEZA DE LOS FENÓMENOS

Los fenómenos de todas las naturalezas correlacionan con las cinco categorías de perceptibilidad (Tablas 208), a excepción de la combinación, que no presenta una correlación estadísticamente significativa con los fenómenos de baja y alta coincidencia. La fuerza de las correlaciones puede indicar qué tipo de naturaleza están detrás de los fenómenos más o menos salientes. Los fenómenos únicos correlacionan acusadamente con la propiedad (0,878**), la sintaxis (0,872**) y la divergencia en la interpretación (0,870**), es decir, dos opinables y uno normalizada. Como estos fenómenos han sido marcados por solo un evaluador, muchos pueden ser errores de los propios evaluadores que, según esta correlación, se circunscribirían especialmente al ámbito de la propiedad, la sintaxis y la divergencia en la interpretación.

Para los fenómenos de muy baja coincidencia (2 y 3 evaluadores), aparecen relaciones muy dependientes con la divergencia (0,936**), la propiedad (0,930**) y la sintaxis (0,921**): los mismos tipos anteriores pero en diferente orden, pues los fenómenos de propiedad pierden importancia y ganan terreno los de divergencia en la interpretación. Entre los fenómenos señalados por entre cuatro y doce sujetos (coincidencia

baja) las mayores correlaciones se dan con fenómenos de divergencia (0,944**), sintaxis (0,938**) y propiedad (0,925**). De nuevo, los mismos tipos y de nuevo la propiedad pierde fuelle y pasa a ser la tercera más importante.

Al aumentar la coincidencia, salen la propiedad y la sintaxis y entran la errata y la terminología. Efectivamente, los fenómenos de coincidencia media con mayor correlación son la errata (0,905**), la divergencia (0,903**) y la terminología (0,884**). Nótese que el primero es un criterio general que afecta a todo tipo de textos, no solo traducciones, mientras que el segundo implica consideraciones de traducción y un cierto conocimiento específico de la materia. En los fenómenos de coincidencia alta, las mayores correlaciones se dan en la errata (0,929**), la concordancia (0,882**) y la divergencia (0,853**), es decir, se mantiene la divergencia —aunque baja al tercer puesto— y los más importantes son ahora dos fenómenos normalizados. Con esto parece subrayarse el mayor peso que cobran los fenómenos normalizados en aquellos fragmentos en los que más sujetos identifican que algo está mal o bien. Así, la destreza en la comprensión del inglés y la corrección sancionada en la redacción en español son los dos aspectos que conducen a una mayor coincidencia intersubjetiva al evaluar.

Por separado, los grupos no muestran correlaciones en todas las direcciones, pero sí muchas, así que resumiré las más importantes. Los destinatarios tienden a realizar actuaciones únicas ante fenómenos de divergencia en la interpretación y omisión, y tienden a coincidir cuando actúan por fenómenos de perspectiva, terminología y uso. Los profesionales coinciden poco con los demás cuando se interesan por la puntuación, la sintaxis y la terminología, y mucho cuando se ocupan de erratas y fenómenos de concordancia. En los docentes no se aprecia gran diferencia entre las correlaciones de fenómenos con distintos niveles de perceptibilidad: en general, suelen darse en fenómenos de sintaxis, concordancia, divergencia en la interpretación y propiedad. Los estudiantes coinciden menos con otros grupos cuando actúan sobre la sintaxis y la propiedad en la expresión, y coinciden más cuando inciden en divergencias en la interpretación, terminología y erratas.

2.4.12. CORRELACIONES CON EL JUICIO GLOBAL

A continuación se resumen las correlaciones entre el juicio global y el resto de parámetros.

ACTUACIONES

Las Tablas 209 (en el Anexo 1.3.9) contienen las correlaciones del juicio global con las distintas categorías de los parámetros relacionados con las actuaciones. Los sujetos más prolijos tienden a ser más exigentes en su juicio global ($-0,315^{**}$). Aunque la relación no es muy grande, el Gráfico 161 muestra que a mayor número de actuaciones, peor nota.

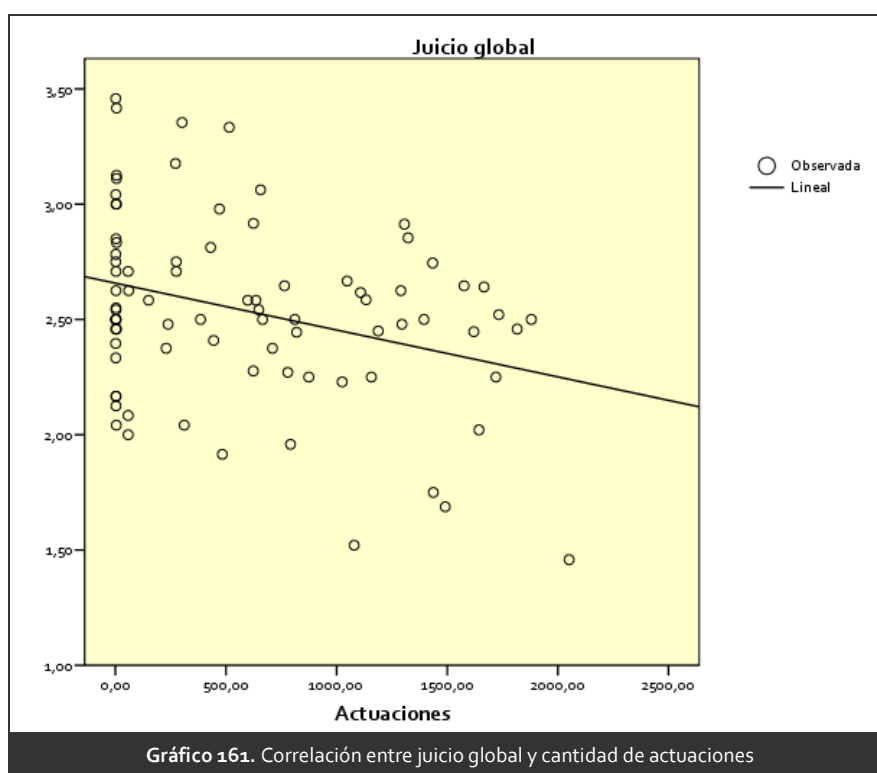


Gráfico 161. Correlación entre juicio global y cantidad de actuaciones

Por grupos, los destinatarios son los únicos que muestran una correlación entre número de actuaciones y juicio global ($-0,426$). Esto quizás indica una tendencia a no distinguir los fenómenos según su gravedad. Además, los destinatarios son los únicos que presentan correlaciones con el juicio global en los siguientes aspectos relativos al orden de la evaluación: bloque (sólo los evaluadores de los bloques técnicos), tramos, secciones, polos (sólo el título) y segmentos destacados (únicamente los no destacados).

BLOQUES

El juicio global muestra relaciones estadísticamente significativas con la cantidad de actuaciones en el bloque CT4 (-0,370**), CT2 (-0,329**) y DP1 (0-,273*).

Los textos en los que se marcan muchas actuaciones suelen obtener una calificación global menor en su bloque, aunque esto ocurre sobre todo en los textos técnicos y también, levemente, en DP1.

TRAMOS

La cantidad de actuaciones correlaciona con el juicio global en los tres tramos (I: -0,299**; II: -0,310** y III: -0,330**). La fuerza de las correlaciones indica que el número de actuaciones es más importante para el juicio global a medida que se avanza en el bloque. Como quiera que la cantidad de actuaciones tiende a reducirse, esto apunta a que los evaluadores jerarquizan progresivamente los fenómenos sobre los que actúan y se concentran en los más importantes, lo cual no parece incidir en la evaluación, como tampoco lo hacían las valoraciones positivas y neutras.

SECCIONES

La cantidad de actuaciones es importante para el juicio global en cualquier sección, como indican las correlaciones estadísticamente significativas que siguen: sección inicial, -0,304**; central, -0,317** y final -0,312**. No obstante, la correlación es menos importante en la sección inicial, que los evaluadores podrían usar para contextualizar el texto y ajustar el nivel de demanda y expectativas para cada texto.

POLOS

El juicio global correlaciona con la cantidad de actuaciones efectuadas en el título (-0,229*), aunque la correlación es casi insignificante. Los sujetos que actúan más sobre el título (sujetos 72, 19, 7, 77, 6 y 12) suelen puntuar peor las traducciones (2,34 de media) que los que actúan menos (2,55 de media). Las actuaciones sobre el cierre no son decisivas para el juicio global, pues no correlacionan. Esto parece indicar que los evaluadores ya han tomado una decisión sobre el valor de la traducción antes de actuar sobre el final del texto.

TIPOGRAFÍA

Los sujetos que realizan muchas actuaciones sobre los segmentos no destacados puntúan peor las traducciones (-0,319**). No se halla correlación entre cantidad de actuaciones en los segmentos destacados y el juicio global.

CAMBIOS

La cantidad de cambios es decisiva para el juicio global en aquellos sujetos que optan por una evaluación orientada al producto y no tanto para los que orientan su evaluación a la retroalimentación. Quienes realizan más inclusiones (-0,253*) y sustituciones (-0,244*) califican peor los textos que los que realizan menos. Este dato contrasta con el apuntado en la página 364 (tipos de cambio según exigencia), con lo que sería mejor asumir con prudencia el resultado de estas correlaciones de tan baja fuerza. Los demás tipos de cambio no presentan correlaciones estadísticamente significativas con la calificación numérica. No obstante, los destinatarios sí presentan correlaciones con inclusiones (-0,435**), supresiones (-0,442**) y sustituciones (-0,449**). Probablemente, la ausencia de correlaciones en los grupos explica la baja fuerza de la correlación entre juicio global y los cambios tomando a los sujetos como conjunto.

GLOSAS

En general, las glosas no están correlacionadas con el juicio global: quienes introducen más glosas no muestran diferencias de juicio con quienes introducen menos.

Ubicación

No existen correlaciones estadísticamente significativas entre la ubicación de la glosa y el juicio global.

Aportación

No existen correlaciones estadísticamente significativas entre la aportación de la glosa y el juicio global. En los estudiantes de traducción, se observa una correlación leve entre juicio global y aportación nula, es decir, los que utilizan glosas cuya aportación no está clara asignan mejores calificaciones. En los destinatarios se aprecia una correlación negativa entre glosas de alternativa y juicio global, así que los destinatarios que ofrecen más alternativas consideran peores las traducciones. En cuanto a los docentes, se hallan dos correlaciones leves entre el juicio global y la alternativa (0,745*) y la solución (0,708*). Esto significa que los docentes que ofrecen alternativas y soluciones a las traducciones son menos exigentes.

Fuente

Desde el punto de vista de la fuente, en general ningún tipo de glosa correlaciona con el juicio de valor. En los estudiantes, se observa una leve correlación positiva entre juicio global y fuente nula, es decir, los estudiantes que utilizan más glosas cuya fuente no está clara asignan mejores

calificaciones. En los destinatarios se aprecia una correlación negativa entre glosas de fuente externa y juicio global, así que los destinatarios que se remiten más a fuentes externas consideran peores las traducciones. Quizás asignan más peso a esas actuaciones cuando implican un esfuerzo de consulta o, más probablemente, se sienten más legitimados para emitir un juicio negativo que sería, por ello, peor.

Aplomo

Desde la perspectiva del aplomo, ningún tipo de glosa presenta una correlación lineal con el juicio global. La incertidumbre que manifiestan los evaluadores, por tanto, no se refleja en su juicio de valor. Así, podría ser una añagaza retórica con la que los evaluadores buscan mejorar la opinión del investigador sobre su ejecución de la tarea.

FENÓMENOS

Las Tablas 210 (en el Anexo 1.3.9) contienen las correlaciones relativas al juicio global y los distintos parámetros y categorías de los fenómenos.

DOMINIO

El juicio global correlaciona con los fenómenos que afectan a la oración (-0,312**); es decir, los sujetos que actúan más sobre la oración tienden a considerar peores los textos. Es en el grupo de los destinatarios donde se observa esta correlación, que asciende para este grupo a -0,407*. Así, el número de fenómenos de oración sobre los que actúan los evaluadores del ramo no incide sobre su juicio.

NATURALEZA

El juicio global correlaciona solo ligeramente con algunos tipos de fenómeno: divergencia en la interpretación (-0,343**), terminología (-0,314**), claridad (-0,314**), pesos y medidas (-0,303**), sintaxis (-0,295**) y, todavía en menor medida, la propiedad (-0,281*), el uso (-0,262*), la concordancia (-0,263*), la errata (-0,252*) y la omisión (-0,232*). La mayor o menor abundancia de algún tipo de fenómeno tiene escasa repercusión sobre el juicio global, incluso en el caso de las erratas y la divergencia en la interpretación, muy frecuentes en los fenómenos más salientes: así, la mayor o menor coincidencia de la corrección no parece afectar demasiado al juicio global que se asigna. No obstante, cuando los sujetos señalan muchos fenómenos de este conjunto de tipos tienden a considerar mala la traducción, es decir, para los sujetos del estudio estos son los aspectos que inciden más al formarse el juicio de

valor. El resto de fenómenos (nombres propios, puntuación, formato, ortografía, cohesión, perspectiva y fenómenos combinados) no inciden tanto en la calificación global.

En destinatarios, correlacionan con el juicio global los pesos y medidas (-0,437**), la terminología (-0,476**) y, en menor medida, la ortografía (-0,340*), la propiedad (-0,359*), la omisión (-0,379*), la divergencia en la interpretación (-0,395*) y la sintaxis (-0,346*). En profesionales y estudiantes no se aprecian correlaciones. En los docentes se observa una sola correlación en el nivel 0,01 con los fenómenos de claridad (-0,819**) y otra, al nivel 0,05, con los fenómenos de puntuación (-0,679*). Los docentes que señalan mucho estos fenómenos son más exigentes.

REACCIÓN

Los sujetos con más reacciones negativas son más exigentes (-0,296**). El resto de categorías de reacción (positiva, neutra y, curiosamente, también muy negativa) no inciden en el juicio global. Es posible que las reacciones muy negativas (como las positivas) alberguen un objetivo formativo por parte de los evaluadores (mostrar al alumno potencial los errores más graves y los aciertos) pues, a la hora de la verdad, no cuentan para formar la imagen de calidad en los evaluadores.

Al dividir por grupos, las reacciones positivas y neutras no correlacionan con el juicio global en ningún grupo. No obstante, las reacciones negativas muestran una correlación negativa con el juicio global en los destinatarios (-0,422**) e, igualmente, las reacciones muy negativas parecen influir en el juicio de valor esgrimido por los destinatarios potenciales (-0,437**). Así, los destinatarios que introducen mayor cantidad de reacciones adversas (negativas y muy negativas) suelen ser también los más exigentes de su grupo.

PERCEPTIBILIDAD

Todas las categorías de perceptibilidad correlacionan con el juicio global, aunque con mayor fuerza en las categorías intermedias que en las extremas: ninguna coincidencia (-0,250*), coincidencia muy baja (-0,342**), baja (-0,312**), media (-0,309**) y alta (-0,255*). Aunque las correlaciones son leves, la tendencia parece ser que quienes apuntan más fenómenos únicos tienden a ser menos exigentes. Podría deberse a que no estén totalmente seguros de estas actuaciones y, en consecuencia, prefieran ser generosos. Algo parecido ocurriría con quienes introducen más actuaciones de máxima coincidencia: asignan menos valor a los fenómenos salientes, quizás porque los consideran demasiado obvios (prefieren exhibir

su sentido crítico en errores menos evidentes) o, incluso, involuntarios (y, entonces, los evalúan de manera más permisiva).

³¹ Esta tabla, como en otras que vienen a continuación, se divide en la tabla principal, con los datos relativos a todos los sujetos, y cuatro subtablas, una para cada grupo (destinatarios, profesionales, docentes, estudiantes). Para no complicar más la codificación se les ha aplicado el mismo número y aparecen todas seguidas.

V. CONCLUSIONES

Al comienzo de este documento aparecen dos citas de muy distinta índole. La primera, atribuida a Groucho Marx, remite a la referencia del juicio. En efecto, si se osa afirmar que la vida es difícil, será porque se dispone de un modelo con el cual comparar su grado de dificultad. Igualmente, en la evaluación de traducciones, cuando se afirma que una traducción es —por ejemplo— mala, debe ser porque en la mente del sujeto evaluador se crea una imagen de lo que constituye una buena traducción. Con este trabajo se pone de manifiesto que los gustos personales (lo que otros denominan subjetividad y tiene mucho que ver con la imagen mental de calidad que el propio evaluador se forma) resultan vitales para la evaluación, como demuestra, por ejemplo, el hecho de que los fenómenos opinables tengan el mismo peso que los normalizados.

La segunda cita se debe al poeta Antonio Colinas. Es el primer verso de su poema «La prueba», en el que relata cómo el sujeto poético anima a un personaje —tal vez a sí mismo— para que cruce un bosque donde acechan múltiples peligros, un riesgo que merece la pena asumir por el tesoro que espera al final (*un mar de luz*). No he podido identificarme más con este poema, trazar una analogía, probablemente poco audaz, entre la situación descrita en el poema y la propia aventura que he tomado yo, estos años, para acabar esta tesis cuyas conclusiones, divididas en cuatro grupos (de los objetivos e hipótesis, de la metodología, de los resultados y de futuro), detallo a continuación.

1. DE LA METODOLOGÍA

El formato de esta investigación (revisión teórica e investigación empírica) prueba una triple preocupación: recoger los estudios más importantes de los últimos años sobre este aspecto de la traducción; contribuir con metodología, parámetros e inquietudes personales a la cuestión y ofrecer datos útiles y fiables a la comunidad científica.

Para la primera de estas preocupaciones, la revisión teórica recogida en los capítulos I y II (Introducción y Estado de la cuestión, respectivamente) suponen una amplia y ordenada (de lo general a lo específico) aproximación al problema, una fuente de reflexión e ideas para los interesados. En cuanto a la segunda preocupación, en este proyecto se ha tratado de respetar al máximo la metodología científica, para lo cual, entre otras cosas, se han procurado controlar las variables:

- ❖ Con el índice de compensación* se han puesto al mismo nivel traducciones de extensiones dispares y evaluaciones de diverso grado de integridad.
- ❖ Las mínimas instrucciones concretas para la tarea de evaluación ha contribuido a que los evaluadores actuaran según su manera corriente de proceder, evitando mediatizarlos.
- ❖ La posibilidad de evaluar en papel o en pantalla también ha servido para preservar la validez ecológica del experimento, pues los sujetos podían acometer la tarea según su costumbre o preferencias.
- ❖ Por otra parte, la información contenida en los anexos, especialmente los originales, las traducciones y las encuestas, responde a la exigencia de transparencia del proceso investigador, que debe ser comprobable y reproducible por cualquier científico. Se asegura, en consecuencia, la inteligibilidad de las conclusiones, aunque, evidentemente, estas pueden resultar rechazadas por otros investigadores que interpreten los datos recopilados en esta tesis de modo distinto.

Al término de la prueba piloto se señalaron determinados problemas que habrían de ser resueltos en la tesis. Entre lo que sí se ha podido corregir cabe destacar el aprovechamiento de los datos proporcionados por la encuesta que, en aquel momento, no se tuvieron en cuenta debido a que el número de informantes computados era demasiado bajo y homogéneo. Así, los datos de la encuesta han servido tanto para ponerse en situación y retratar a los sujetos participantes (§III.3), como para el análisis estadístico y el contraste entre lo que los sujetos dicen y lo que hacen (§V.2).

En la prueba piloto, uno de los obstáculos más importantes a los que hubo que hacer frente fue la categorización de algunos parámetros: muchas veces no quedaban claras las fronteras entre categorías y valores, por lo que se incurrió en algunos errores de los que se tomó nota. Por ejemplo, en principio se consideró que la adición y la supresión* eran causas de los fenómenos* (o «tipos de fenómeno», como se denominaron allí) pero aludían realmente al tipo de cambio* (o de «actuación*»), aspecto que se ha corregido. Algo similar ocurrió con las categorías «universal» y «autoridad» en el parámetro fuente* de la glosa*. Estas categorías se superponían a menudo, pues su frontera era especialmente nebulosa, con lo que el investigador se sentía obligado a introducir juicios de valor discutibles en la clasificación. En la tesis, estas se han agrupado bajo la categoría de fuente externa*. Además de estas correcciones, la tesis ha alumbrado nuevos parámetros (reacción* y dominio*, por ejemplo) para medir aspectos que enturbiaban la comprensión de los datos parciales en el proyecto piloto, ha ampliado el análisis de la causa del fenómeno a todos los fenómenos y no sólo a los salientes, y ha cambiado la denominación de varios parámetros, siempre en aras de la precisión y la transparencia: los tipos de fenómeno son ahora causas de fenómeno; los tipos de actuación, tipos de cambio; los comentarios, glosas, etcétera.

Respecto a la segmentación* textual, el proyecto piloto contempló la división de los textos en tres secciones* de distinta extensión, lo cual supuso un problema que se ha corregido en la tesis. Además, se han sustituido los cálculos sobre cien palabras por el análisis general aplicando el índice de compensación (§IV.1 y §IV.2).

De todos modos, hay espacio para mejoras (*cf.* §V.3). Un punto relevante en la administración de la tarea es que el contacto con los sujetos ha sido eminentemente electrónico, lo que ha propiciado problemas como que algunos de ellos hayan tardado más de lo previsto en completar la tarea de evaluación y, en concreto, se hayan retrasado sobremanera en la entrega de la clasificación cualitativa (el juicio global* de las traducciones), por no mencionar a aquellos que, simplemente, no han entregado la encuesta o alguno de los bloques*. No obstante los problemas, este trabajo ha conseguido obtener información valiosa, que intenta resumir el epígrafes siguiente.

2. DE LOS OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La meta principal de este trabajo consistía en describir el comportamiento y los resultados de diversos grupos de sujetos al evaluar traducciones. Con el minucioso desglose de resultados expuestos y discutidos en §IV, y las tablas y gráficos alojados en los Anexos, creo haber llegado a buen puerto en esta empresa. Si, a pesar del ingente esfuerzo en conseguir una buena representación de los distintos actores, el número de informantes no ha resultado estadísticamente significativo en todos los grupos, la riqueza de los datos y la profundidad de su análisis facilitan un retrato, al menos, orientativo, del estilo evaluador de los grupos, y también ha permitido establecer dos tipos transversales pues, en general, en la muestra se aprecian evaluadores escuetos* y prolijos*.

Los controles metodológicos (§III) han permitido evitar que los datos se puedan considerar meros caprichos, con lo que los resultados podrían contribuir a desterrar ideas recibidas y confirmar intuiciones sobre la evaluación de traducciones, una actividad que sigue mereciendo un estudio empírico mayor.

En cuanto a las hipótesis preliminares (§III.2, p. 220), los datos muestran lo siguiente:

1. No se produce una disminución paulatina de las actuaciones entre bloques, sino que los sujetos actúan más sobre los de divulgación que sobre los técnicos. Sin embargo, sí existe una caída importante entre DP1* y CT2*.
2. Se dan dos modos básicos de afrontar la tarea, con sujetos orientados a la formación o al mercado, aunque un buen número de sujetos muestra una combinación de orientaciones producto probable de su especial situación.
3. Se aprecia un efecto de aprendizaje en la disminución de las glosas.
4. Los fenómenos más salientes inciden menos en la calificación global que aquellos en los que inciden menos sujetos.
5. La naturaleza* de los fenómenos permiten discriminar los grupos, esto es, los sujetos de un mismo grupo tienden a coincidir en cuanto a la prelación de causas observadas.
6. En general, no se consideran mejores los textos técnicos que los divulgativos.
7. La cantidad de actuaciones afecta negativamente al juicio global.

Aunque todos los grupos reaccionan alguna vez ante fenómenos de todas las causas contempladas, es manifiesto que los miembros de un mismo grupo se centran en unas determinadas causas de fenómenos o que los textos técnicos son valorados de modo más exigente por los destinatarios*, quizás por conocer mejor el tema o por legitimarse como evaluadores.

Los destinatarios potenciales se han comportado de manera distinta en casi todos los parámetros conductuales, probablemente por su falta de formación específica, pero no en sus juicios globales. Es más, el nivel de exigencia ha sido prácticamente similar en todos los grupos. Esto resulta especialmente significativo, pues apunta a que el juicio de valor global no depende de conocimientos especializados del ramo ni del grado de sofisticación exhibido por el método evaluativo, sino más bien de esa parte subjetiva que se tiende a evitar, de la imagen de calidad, en la que se da una cierta convergencia general. Sí se ha comprobado la existencia de pautas coincidentes entre grupos, sobre todo en estudiantes* y docentes*, que han optado —todos— por evaluaciones exhaustivas, mientras que en los grupos de destinatarios y profesionales* han coexistido dichas evaluaciones con otras más someras.

Además, como ya había ocurrido en la prueba piloto, los evaluadores han preferido realizar la tarea sin seguir escuelas traductológicas de modo patente, sino basándose bien su experiencia como evaluadores, bien en su instinto, independientemente del uso de un sistema holístico o analítico.

En cuanto a las tres hipótesis principales, se recuerdan y comentan a continuación.

HIPÓTESIS 1

El comportamiento de los sujetos y sus juicios de valor mostrarán tendencias generales y relaciones estadísticamente significativas con fenómenos textuales, con independencia del grupo al que se adscriban.

El evaluador medio de esta investigación actúa más sobre los textos divulgativos, tiende a usar cambios orientados a la retroalimentación*, a glosar al margen* y al final* para corregir o emitir valoraciones*, de manera segura* y personal*, a reaccionar de manera negativa* ante fenómenos oracionales*, que son, indistintamente, opinables* (sobre los que coinciden más) o normalizados* pero, casi siempre, relativos a divergencias en la interpretación*, propiedad* en la expresión y terminología*. Además, es bastante equilibrado en sus juicios de valor y no los fundamenta en la materia* ni en la cantidad de actuaciones realizadas sobre un determinado texto. A pesar de que se pueden perfilar grupos de distinta índole, existen coincidencias básicas, como en las calificaciones medias asignadas, es decir, el juicio global medio parece converger hacia un punto. A continuación sigue un análisis más detallado que confirma, claramente, la Hipótesis 1.

El parámetro de cantidad de actuaciones ha sido el primero analizado. Los datos confirman que los sujetos actúan más sobre los bloques de divulgación política que sobre los técnicos aunque, en el caso de los títulos*, hay menos actuaciones en los bloques divulgativos. La razón para esta mayor profusión en los bloques divulgativos puede radicar en que el primer bloque evaluado fue, para casi todos los sujetos, un bloque divulgativo (*cf.* §III.4).

En cuanto a los cambios, en general, aparecen más orientados a la retroalimentación que al producto* y, además, los primeros son más constantes en los textos. Analizados por categorías simples, destaca el uso de realces* y sustituciones*.

Sin duda, uno de los parámetros más informativos es el de las glosas, que han servido tanto para describir los textos como para caracterizar a los evaluadores. Por ejemplo, el comportamiento de los profesionales se distinguía del resto en el uso de glosas vocativas* y procedimentales*. Además, las glosas indican a menudo que una traducción está incompleta o, al contrario, que es la única completa de su bloque.

Gran parte de las glosas se destina a corregir aspectos del texto o informar sobre tipos de errores. Sin embargo, los sujetos utilizan las

glosas también para enmendar los problemas que encuentran en las traducciones, introducir valoraciones generales o particulares sobre la calidad y, a mucha distancia, aportar alternativas* y llamar la atención del investigador. La baja frecuencia en la aportación* de soluciones* y alternativas puede deberse a que el esfuerzo que conllevan estas acciones resultara excesivo para los sujetos.

Los sujetos no han hecho uso de fuentes externas más que de manera anecdótica, a pesar de que la mayoría de comentarios expresan seguridad (19 de cada 20). Las pocas ocasiones en que los sujetos han utilizado fuentes externas no han sido tanto para justificar decisiones controvertidas como para subrayar fenómenos claros. Parece, por tanto, que los evaluadores tienden a no refrendar sus correcciones con referencias externas, tal vez porque consideran que los fenómenos que marcan son de dominio público o porque consideran que es tarea del lector.

La ubicación* de las glosas determina si el texto se puede usar sin más a posteriori. Los datos muestran que los sujetos prefieren realizar las glosas al margen del cuerpo textual, aunque también utilizan muchas glosas en el texto*, que obstan para la lectura y, en consecuencia, apuntan a una evaluación lejana a la profesión. Por otra parte, los sujetos prefieren glosar al final que al principio* y apenas utilizan las glosas aparte*.

El parámetro de dominio del fenómeno es nuevo respecto al trabajo preliminar (Conde 2005). Su análisis muestra el escaso interés de los sujetos por evaluar cuestiones más allá del dominio de la oración, como también la escasa repercusión de los fenómenos de cohesión* y formato* textual, amén de la limitada incidencia de los fenómenos cuyo dominio es el texto*, el pasaje*, el bloque o la tarea. De todos modos, que quienes tienen en cuenta aspectos más amplios suelen basar sus evaluaciones en aproximaciones holísticas y no analizan el texto de manera tan detallada, con lo que no dejan tantas huellas de su actuación.

El parámetro naturaleza, que clasifica los fenómenos por tipos, muestra la preeminencia de los de divergencia en la interpretación, propiedad y terminología, pero la agrupación de tipos en opinables y normalizados muestra una cantidad parecida de fenómenos en ambos grupos. Este resultado es especialmente llamativo, pues cabía esperar que la evaluación de los textos incidiera más sobre elementos sancionados. El hecho de que la mayoría de fenómenos fueran de divergencia en la interpretación puede deberse a que la calidad de las traducciones era intencionadamente mala (*cf.* §III.6), mientras que el gran número de fenómenos de propiedad apunta a la importancia que tienen los aspectos

de expresión para los evaluadores —nueve de cada diez afirman que debe tomarse en consideración el estilo y la redacción para la evaluación (Tabla 211). En el caso de los fenómenos terminológicos, son también muy importantes para ellos (Tabla 212) pero son más importantes aquí porque la mitad de las traducciones abordaban temas técnicos.

En cuanto a la perceptibilidad* de los fenómenos, en el estudio no se dan fenómenos absolutos, es decir, marcados por la totalidad de evaluadores, ni siquiera por la totalidad de evaluadores prolijos. Además, en general, los sujetos coinciden más en los fenómenos opinables que en los normalizados, lo cual sugiere reflexionar, al menos, sobre la importancia, hasta ahora casi incuestionable, de los errores sancionados para los traductores. Ello también apunta a que los fenómenos opinables no son necesariamente arbitrarios, lo que merece más estudio.

Otro parámetro novedoso recogía la reacción de los sujetos y ha permitido averiguar que la mayoría de actuaciones de los sujetos se orientan a criticar o llamar la atención sobre algún elemento *negativo* de la traducción. Las siguen en importancia las reacciones muy negativas* y, por detrás, las reacciones positivas* y neutras*. Estas últimas suelen ocurrir con mayor frecuencia en las últimas traducciones de cada bloque, porque es ahí donde se suelen acumular las glosas que incluyen juicios globales sobre varias traducciones a la vez.

En general, los cuatro bloques obtienen un juicio global medio (rayero en el 2,5, donde 1 es el mínimo y 4, el máximo). No obstante, parece que la materia no guarda relación con el juicio global, pues de los dos bloques que se sitúan —ligeramente— por debajo de la media, uno es de divulgación política y el otro, de comunicación técnica. Además, visto que DP1 recibe muchas más actuaciones que el resto de bloques y consigue una calificación similar, el juicio global, aparentemente, no guarda una relación inversamente proporcional con la cantidad de actuaciones realizadas.

Por lo demás, el número total de glosas no afecta al juicio global, pero sí la cantidad de fenómenos en el dominio de la oración. Las correlaciones entre el juicio global y las distintas categorías de naturaleza son de escasa fuerza y, en algunos casos (nombres propios*, puntuación*, formato, ortografía, cohesión, perspectiva* y fenómenos combinados*), ni siquiera se da. Solo las reacciones negativas ante los fenómenos correlacionan con el juicio global; las positivas, neutras y muy negativas no parecen influir en la imagen de calidad que se forma en los evaluadores, que quizás las usen como apoyo formativo. Respecto a la perceptibilidad, los fenómenos singulares (ninguna* coincidencia) y los de alta* coincidencia correlacionan menos que el resto con el juicio

global; el primer caso puede deberse a una falta de seguridad de los evaluadores, que los hace comportarse de una manera más generosa y, en el segundo, a que consideran que los errores de tan obvios pueden ser involuntarios o no merecen un mayor despliegue crítico del evaluador.

Además, se han considerado las correlaciones entre las categorías de un mismo parámetro. Por ejemplo, quienes utilizan glosas que introducen alternativas también suelen utilizar las de solución, y quienes hacen uso de glosas vocativas, también lo hacen de las procedimentales. Este último caso apunta, por tanto, a un subgrupo de sujetos que tienen más en cuenta al investigador. Por otra parte, quienes utilizan glosas inciertas* suelen también introducir glosas en blanco o nulas*, con lo que estas últimas podrían considerarse, hasta cierto punto, otro tipo de glosas inciertas, también síntoma de inseguridad en los sujetos.

A la vista de las correlaciones entre las categorías de dominio, se aprecian dos tipos de sujeto: quienes actúan sobre la tarea completa —los sujetos escuetos— y quienes actúan sobre el resto de dominios (oración, pasaje, texto y bloque). Las correlaciones en el parámetro de reacción al fenómeno apuntan a un grupo de sujetos que solo manifiesta reacciones neutras y que, probablemente, son también los escuetos. Las correlaciones en cuanto a la perceptibilidad permiten distinguir entre dos grupos también: quienes identifican fenómenos singulares o de muy baja* coincidencia, y quienes se centran más en fenómenos de media* y alta coincidencia.

La correlación de varios parámetros ha deparado algunos detalles interesantes. Entre ellos, destaca la coincidencia en algunos sujetos de *a)* anclajes* y glosas de valoración, o bien *b)* de realces y todo tipo de glosas, o bien *c)* de supresiones con glosas de corrección*. Este dato sugiere posibles modos diferenciados de ejecutar la tarea. Por otro lado, los sujetos que acuden a fuentes externas suelen preocuparse de ofrecer alternativas, con lo que parece existir un subgrupo de evaluadores cuyo esfuerzo es mayor (pues ambas actividades son relativamente costosas). En cuanto al aplomo* y la fuente de la glosa, quienes se muestran seguros no citan fuentes externas y viceversa. Las glosas al principio suelen estar relacionadas con las de valoración porque, posiblemente, sirven para introducir el juicio global y correspondan a evaluadores escuetos. Finalmente, cabe destacar la estrecha correlación entre fenómenos combinados y valoraciones de la calidad, lo cual confirma que una de las funciones de las glosas es, precisamente, la de resumir la calidad del texto.

En resumen, tanto en el comportamiento al evaluar como en las valoraciones de los textos se dan tendencias generales que permiten

esbozar un acuerdo común sobre el modo de efectuar las evaluaciones y sobre la calidad de las traducciones. Un buen número de rasgos presenta tendencias menores que no se pueden asociar directamente a la pertenencia a uno u otro grupo de evaluadores y que quizás tienen que ver con variables extrañas tales como la personalidad.

HIPÓTESIS 2

El comportamiento de los sujetos manifestará tendencias más coincidentes con otros sujetos de su mismo grupo que con la media de los grupos restantes propuestos.

La segunda hipótesis hacía referencia a los diferentes comportamientos que, presumiblemente, se apreciarían en los distintos grupos de sujetos incluidos en este estudio. A continuación se recogen las características esenciales de destinatarios, profesionales, docentes y estudiantes, así como un breve esbozo de los evaluadores benévolos* y exigentes*, que confirman esta hipótesis. En resumen, los destinatarios se caracterizan por su inexperiencia, inseguridad y superficialidad; los profesionales, por un comportamiento asociado a su acostumbrado papel de sujetos evaluados y por su profesionalidad; los docentes, por su mayor experiencia en la evaluación en serie y sus metas pedagógicas y los estudiantes, por ser más metódico y homogéneos.

2.1. DESTINATARIOS

Del grupo de destinatarios potenciales —el único ajeno al ramo— se esperaba un comportamiento distinto del de los demás grupos, una suposición confirmada por los datos.

La inexperiencia de los destinatarios, no solo en la evaluación, sino en la traducción en sí, puede ser la causa de varios comportamientos registrados en este grupo. En primer lugar, aunque no hay muchas diferencias entre grupos, los destinatarios son los sujetos menos exigentes, pues asignan los juicios de valor más altos. Seguramente, su desconocimiento sobre la tarea de traducir hace que se enfrenten a la evaluación con un mayor respeto que, a su vez, les hace asignar notas más altas. De todos modos, el subgrupo de estudiantes de ciencias puras son más exigentes que el de ciencias sociales. Este es el único grupo que asocia cantidad de actuaciones con juicio global, quizás porque no saben distinguir los fenómenos según su gravedad. La correlación no solo se da en el

conjunto de los textos, sino también en bloques, tramos*, secciones, el título y los segmentos no destacados*. Son también los únicos que presentan correlaciones entre el juicio global y distintas categorías de cambios orientados al producto, así como entre aquel y los fenómenos en el dominio de la oración. Todo ello subraya la importancia que confieren a la cantidad en la determinación de la calidad. Los juicios globales de los destinatarios dependen de fenómenos de pesos y medidas*, terminología, ortografía, propiedad, omisión*, divergencia en la interpretación y sintaxis*. Por otra parte, y en consonancia con lo anterior, quienes registran más reacciones adversas* son los más exigentes del grupo.

En cuanto a los cambios que utilizan los destinatarios, se orientan más a los de retroalimentación, seguramente porque no conocen la actividad profesional y conciben la tarea como un ejercicio de competencia en segundas lenguas. Los destinatarios prefieren las glosas en el texto, probablemente porque no conocen la herramienta de revisión del procesador, que no les hace falta para su quehacer diario. Este grupo de sujetos utiliza mucho las glosas de valoración, probablemente por su incapacidad para aportar más información (soluciones y alternativas). Expresan más reacciones positivas —quizás porque su inexperiencia en el ramo los lleva a valorar al alza algunos aspectos de los que desconocen los entresijos— y también muy negativas, probablemente una tendencia a la hiperreacción allí donde se sienten seguros del error, como modo de legitimarse como evaluadores. No obstante, su manera de evaluar es parca pero certera, como demuestra su alto porcentaje de fenómenos de alta coincidencia. Finalmente, se centran más en los fenómenos opinables que en los normalizados, pues no deben de conocer muchas normas o no se sienten seguros en ellas.

La inseguridad de los destinatarios se hace patente en el hecho de que son el grupo que actúa menos fenómenos en el dominio de la oración, y los que más en el pasaje. Con toda seguridad, al encontrarse poco capaces de abstraer la naturaleza de los fenómenos (por ejemplo, por la falta del metalenguaje adecuado), se sienten inseguros y amplían la zona marcada. Por si fuera poco, hacen un uso mayor de las glosas inciertas y sus actuaciones marcan habitualmente fenómenos combinados, lo cual incide una vez más en una evaluación insegura.

Y es que, además de inexpertos e inseguros, los destinatarios potenciales realizan la evaluación más superficial de los cuatro grupos. En el número de actuaciones, hay dos tipos de destinatarios (como en el caso de los profesionales): los escuetos, que se limitan a calificar los textos, y los prolijos, que hacen algo más, lo cual concuerda con su respuesta a la

encuesta, pues la mitad de ellos dice abogar por un tipo de evaluación holística (Tabla 213). El perfil de los escuetos no difiere demasiado del de los profesionales, pero sus evaluadores prolijos son los menos prolijos de todos. Su comportamiento respecto a las actuaciones se completa con la particularidad de no actuar mucho más en DP1 que en el resto de bloques y por tener (proporcionalmente) más en cuenta los segmentos destacados* tipográficamente, tanto por número de actuaciones, como de glosas. En realidad, esta proporción apunta, no a que se fijen más en los segmentos destacados —ni a que consideren importantes las cuestiones de formato, pues solo un 25,7% dice que es importante (Tabla 214)—, sino a que realizan una revisión más somera y profundizan menos en el texto. En cuanto a las glosas, los destinatarios escuetos las usan básicamente en las secciones finales*, el tramo III* y los cierres* (esto es, los fragmentos donde se aglutinan los fenómenos combinados o generales), mientras que los prolijos son generalmente menos glosadores que el resto de grupos. A continuación se resume el perfil del resto de grupos, comenzando por los profesionales.

2.2. PROFESIONALES

El comportamiento exhibido por el grupo de profesionales se caracteriza esencialmente por estar acostumbrados —como los estudiantes— a que su trabajo sea evaluado y, en especial, su mayor profesionalidad o nivel de pericia. El subgrupo de profesionales escuetos se comporta de un modo parecido al de destinatarios escuetos, por ejemplo, al aglutinar sus glosas en las secciones finales, el tramo III y los cierres. No obstante, los profesionales se comportan de manera muy similar a los estudiantes, con quienes comparten la experiencia de ser evaluados con frecuencia, un factor que parece incidir en su aproximación a la tarea. Esa experiencia acumulada podría explicar que los profesionales suelen coincidir más que el resto en la mayoría de categorías de perceptibilidad. Aunque el juicio global de los cuatro grupos es muy parecido, el registrado por los profesionales es especialmente similar al de los estudiantes. También se parecen a ellos en la distribución de las actuaciones entre tramos y en que tienden a hacer un uso mayor de cambios orientados al producto, esto es, a preparar la traducción para su uso posterior.

Esto entronca con la segunda característica, una mayor profesionalidad que se hace patente en su predilección por las glosas al margen, que no «ensucian» la traducción tanto como las efectuadas en el texto y, en consecuencia, hacen más fácil que funcionen como producto. Entre otras

particularidades, muestran un mayor interés por glosar en las secciones finales, lo cual responde quizás a que en su trabajo están acostumbrados a no dejar las tareas incompletas (de hecho, el 81,2% de los profesionales abogan por evaluar toda la traducción y no solo parte, como muestra la Tabla 215). Efectivamente, además de exhaustivos son meticulosos, especialmente en aspectos formales: el 90,9% de los profesionales encuestados destaca la importancia de los aspectos ortotipográficos para la evaluación.

Estos sujetos reaccionan a menudo de manera muy negativa, no pudiendo evitar tal vez la sorpresa o la indignación ante errores que, por su propia pericia, consideran muy graves. La gran cantidad de fenómenos singulares sobre los que actúan puede deberse a un exceso de celo, o bien a estilos o modos de evaluar (y traducir), que reflejan un determinado nivel de pericia. Por último, es probable que su interés por legitimarse en un ámbito distinto al habitual (la investigación) los haga más propensos a dirigirse al investigador, como muestra que son los únicos en utilizar glosas procedimentales y vocativas. Otra razón sería que se sienten más relajados ante la tarea, por estar acostumbrados a ser evaluados a diferencia, por ejemplo, del siguiente grupo (los docentes), que no acumulan tanta práctica en ser evaluados por sus traducciones.

2.3. DOCENTES

En la actuación de los docentes parecen haber influido dos factores: Por un lado, el hecho de ser los únicos acostumbrados en la evaluación en serie y, por otro, sus inquietudes pedagógicas.

Hoy, en el aula de traducción, predomina la evaluación analítica (el 60% de los docentes incluidos en esta investigación abogan por la evaluación analítica, como muestra la Tabla 216), y así lo demuestra el hecho de que todos los docentes fueran prolijos. Han realizado la tarea en multitud de ocasiones y evalúan los textos con la sistematicidad que les proporciona la experiencia. Su juicio global no depende de las actuaciones que se realizan en segmentos destacados ortotipográficamente (no existe tal correlación) y, aunque se fijan especialmente en la sintaxis y el uso*, de entre todos los tipos de fenómeno según naturaleza, solo consideran peores aquellos textos que acumulan fenómenos de claridad* y puntuación. A pesar de su experiencia en evaluar series de traducciones, o precisamente por ello, pues suelen ser obra de distintos sujetos, se centran en cada texto y, así, no registran fenómenos en el dominio del bloque o de la tarea.

Los docentes parecen discriminar mejor la importancia relativa de los fenómenos (todos ellos consideran imprescindible distinguir entre errores según su importancia, *cf.* Tabla 217) pues, proporcionalmente, señalan más de alta coincidencia. Por otra parte, señalan más fenómenos opinables, aunque ello tal vez se deba a que están más preparados para introducir consideraciones sobre aspectos no sancionados explícitamente, pero importantes también, como las colocaciones. Ello remite a la distinción mencionada entre opinable y arbitrario. Este grupo prefiere la glosa al margen, probablemente por su interés en que el lector coteje con comodidad el fenómeno y su actuación. Y toda esa experiencia les hace sentirse seguros: apenas utilizan glosas inciertas y son quienes menos recurren a fuentes externas, lo cual es especialmente grave en los fenómenos normalizados: si evaluaron según su costumbre, como se les había pedido, no se entiende bien por qué no aportan la información que permita al lector subsanar el desconocimiento de una norma. Son, además, quienes menos soluciones ofrecen en sus glosas. Todo ello hace pensar que, simplemente, dan por supuesto que el traductor o alumno conoce las normas y ha sufrido un lapsus cáلامي o, tal vez, pretenden motivarlo para que las busque por sí mismo.

Esto entronca con la siguiente característica mencionada para los docentes: su interés por que los sujetos evaluados extraigan un aprendizaje de la evaluación. Ello resulta patente en su mayor uso de cambios orientados a la retroalimentación. Además, son los únicos que prefieren actuar y glosar en el título que en el cierre, al principio que al final. Ubicar el juicio global al comienzo de las traducciones se explica porque, tal vez, opinan que así motivan al lector a interesarse por los fenómenos de los que el alumno puede extraer un aprendizaje. Registran, además, un mayor número de fenómenos supraoracionales* en la sección final. Otros aspectos que subrayan esta predisposición a la enseñanza es que son quienes muestran más reacciones positivas, seguramente por la costumbre de intentar reforzar positivamente el aprendizaje de sus estudiantes y, finalmente, que utilizan muchos fenómenos combinados que, en su caso, puede responder a la intención de abundar en lo ya comentado, como ayuda al alumno potencial que ha traducido y va a recibir la evaluación, normalmente, un estudiante de traducción, como los que conforman el último de los grupos.

2.4. ESTUDIANTES

La evaluación de los estudiantes de traducción es tan exhaustiva como homogénea. Ya se ha comentado el sorprendente parecido con los profesionales en su comportamiento (por ejemplo, en la distribución de actuaciones entre tramos) y también en los juicios de valor medios. Coinciden también en orientar sus cambios al producto y en introducir sus glosas al margen aunque, en este grupo, las glosas no son muy numerosas. No obstante, a diferencia de aquellos, todos los estudiantes son prolijos (como los docentes) y, además, muy prolijos, pues ejecutan, de media, muchas actuaciones. Son exhaustivos —como muestra la Tabla 218, el 100% de los estudiantes encuestados aboga por revisar toda la traducción y no solo una parte— también por el hecho de que suelen identificar fenómenos de toda naturaleza, ninguno de los cuales correlaciona con el juicio global. A pesar de esto, el 92% de los estudiantes encuestados afirma que es importante distinguir entre errores según su naturaleza y gravedad (Tablas 219 y 220). Esta aparente contradicción podría deberse a su condición de frecuentes evaluados, que los llevaría a abogar por criterios que mitiguen los resultados adversos, frente a un saber acumulado el que intentaron hacer gala al efectuar la tarea.

Destaca también su mayor coincidencia en la mayoría de categorías de perceptibilidad, producto probable de la experiencia acumulada como sujetos evaluados. De todos modos, son quienes menos fenómenos singulares señalan, lo cual resulta probablemente de un comportamiento más homogéneo, ya que este grupo trabaja y aprende en grupo y todavía no ha tenido tiempo a desarrollar estrategias e intuiciones personales que completen su nivel de pericia.

En conclusión, a pesar de que se ha demostrado que se dan tendencias generales, los cuatro grupos de sujetos tienen comportamientos característicos, esto es, que los perfiles de destinatarios, profesionales, docentes y estudiantes presentan diferencias evidentes. No obstante, al final, unos y otros llegan a juicios similares sobre la calidad de los textos, coincidencia que apunta a que la diferencia entre legos y evaluadores del ramo no afecta tanto a la determinación de la calidad como a los modos de evaluar las traducciones. Estos resultados resultan paradójicos en la medida en que profesionales, docente y estudiante de traducción pertenecen a un ramo cuya razón de ser es satisfacer las demandas de calidad de los destinatarios, que resultan ligeramente inferiores. Esto es, los destinatarios parecen aceptables para juzgar globalmente la calidad de un texto pero no para efectuar el resto de actividades que pueden constituir

la evaluación. Ello cobra importancia a la luz de la finalidad de la evaluación, pues los destinatarios no parecen idóneos para entornos donde debe ser más precisa, como en el caso de la investigación empírica en traductología. En cuanto al resto de grupos, profesionales y estudiantes parecen idóneos para las evaluaciones orientadas al uso del producto, mientras se echa de menos una mayor aportación de informaciones normativas u orientativas en los docentes, claramente orientados a la retroalimentación. En la investigación, probablemente habría que demandar de los profesionales comentarios más explícitos y precisos. Curiosamente, los estudiantes de traducción presentan las evaluaciones más equilibradas y homogéneas.

De cualquier manera, ya que los diferentes niveles de exigencia* se antojan interesantes e informativos *per se*, se procedió a dividir a los sujetos en dos según la calificación media de cada grupo (benévolos y exigentes). Un esbozo de ambos grupos se presenta a continuación.

2.5. BENÉVOLOS

El evaluador benévolo medio prefiere algo más la evaluación analítica a la holística (el 53,5% Tabla 221) y realiza más actuaciones que el exigente, sobre todo en los bloques divulgativos y en las secciones finales de los textos. Orienta su evaluación a mejorar el producto, pues efectúa bastantes inclusiones*, supresiones y sustituciones y prefiere las glosas al margen; en las que destaca su aportación de alternativas. Es un evaluador constante entre bloques, tramos y secciones, en particular al señalar fenómenos opinables y en los diversos niveles de coincidencia o perceptibilidad. Por tramos, sin embargo, aumenta sus reacciones no negativas y expresa, en suma, más reacciones negativas y positivas que su colega, el evaluador exigente medio. Parece, en definitiva, un evaluador comprometido a revisar el texto completo, a ofrecer información para mejorar la traducción y, de paso, destacar aspectos positivos de esta.

2.6. EXIGENTES

El evaluador exigente medio reduce su actividad en el tramo III y actúa más en los bloques técnicos. Orienta su evaluación a la retroalimentación del aprendizaje, pues introduce bastantes realces, clasificaciones* y glosas. Estas prefiere introducirlas en el texto y en ellas remite más, aunque por poca diferencia, a fuentes externas. Es propenso, por otra

parte, a glosar en el cierre y en los segmentos destacados, y utiliza más glosas inciertas que su colega, el evaluador benévolo medio. Esto podría apuntar a que es también más exigente consigo mismo o, al menos, que se muestra menos seguro. Señala más fenómenos combinados y reduce, por tramos, sus reacciones no negativas. Finalmente, utiliza más reacciones muy negativas y neutras.

La pretensión principal de este evaluador es, aparentemente, hacerse una idea sobre la calidad del texto (el 58,8% prefiere una evaluación holística, *cf.* Tabla 222), por lo que deja de marcar fenómenos cuando, presumiblemente, ya se ha formado un juicio. No obstante, se muestra más inseguro, lo que intenta compensar remitiendo a fuentes externas y reaccionando de manera muy negativa cuando no duda del error. Por sus características, el evaluador exigente medio parece más apropiado para un entorno profesional, pues su comportamiento es más económico, mientras que el evaluador benévolo, más informativo y meticuloso, parece más oportuno en entornos docentes y de investigación.

HIPÓTESIS 3

La duración y *serialización* de la tarea produce efectos de orden sobre el comportamiento y el juicio de valor.

Al evaluar en serie, los sujetos empiezan marcando mucho los textos, pero van reduciendo sus actuaciones (en especial, los cambios orientados al producto) y, en menor cuantía, sus glosas a medida que avanzan en la tarea; se decantan cada vez más por los fenómenos textuales* y las glosas al margen y menos, por las de revisión*. Los sujetos dejan de citar fuentes externas en el tramo II, donde señalan cada vez más reacciones positivas en los textos divulgativos e identifican más fenómenos de coincidencia media. En cuanto sus juicios de valor, los evaluadores necesitan un período de aclimatación a la tarea, esto es, procesar un reducido número de traducciones que utilizan para formarse el nivel de calidad medio, a partir de la cual la cantidad de actuaciones incide más en su opinión. Por otro lado, los evaluadores se forman una imagen de la calidad de un texto antes de terminarlo, así que los fenómenos finales no influyen tanto en su juicio. A continuación sigue un análisis más detallado que confirma la Hipótesis 3.

El bloque DP1 contiene muchas más actuaciones que el resto. Aunque ello podría deberse, simplemente, a que el original fuera más difícil o las traducciones peores, la reducción paulatina de su cantidad

podría implicar que se empieza a corregir con mayor minuciosidad y, a medida que se va aprendiendo a evaluar (una adaptación a las demandas de la tarea), se reduce el número de actuaciones por traducción, como indica la mayor similitud en las medias registradas en CT2, DP3* y CT4*. La explicación de un efecto de aprendizaje viene refrendada porque la reducción de actuaciones se da más tarde en los docentes que en los demás grupos, inexpertos en la evaluación en serie. Además, el descenso en la cantidad de actuaciones también se produce entre tramos y entre la sección inicial* y la central* de cada texto; en la final hay más actuaciones que en la central, porque ahí se aglutina la mayoría de actuaciones enfocadas a valorar el texto en su conjunto. En cuanto la materia, no parece provocar efectos de orden: la mayor cantidad de actuaciones registradas en los bloques de divulgación política puede deberse a que los sujetos, en general, muestran un menor atrevimiento al corregir aspectos de los textos en que son menos especialistas, precisamente porque se siente más inseguros.

Los cambios orientados a la retroalimentación son más constantes entre bloques y tramos, mientras los orientados al producto son más numerosos solamente en DP1 y el tramo I. Esto tal vez se debe a que modificar un texto para su uso resulta más costoso que señalar o comentar lo que está mal. Además, la evaluación repetida de traducciones distintas de un mismo original hace inverosímil que todas ellas se vayan a usar y, en consecuencia, los sujetos pueden haber derivado hacia una forma de evaluar que requería menos esfuerzo.

La cantidad de glosas presenta una evolución similar a la de actuaciones, si bien la diferencia entre DP1 y el resto de bloques no es tan notoria. Cabe recordar que la tarea imponía la condición de efectuar las evaluaciones de cada bloque en una sola sesión, aunque se permitía que los diversos bloques se evaluaran en distintas sesiones. La gran diferencia entre la cantidad de glosas introducidas en la primera traducción de CT2 y las siguientes apunta a que los sujetos pudieron, en ese momento, recordar el enorme esfuerzo realizado en DP1 y cambiaron abruptamente su manera de actuar respecto a este parámetro. Este efecto vendría refrendado por el hecho de que en CT4 el número de glosas entre textos es más equilibrado y sustenta la hipótesis de un efecto de aprendizaje o adaptación a las demandas de la tarea.

En cuanto a las glosas, en los textos divulgativos se introducen de la mayoría de los tipos por ubicación. A pesar de ello, las inscritas en el texto aparecen más en DP1 y CT2, es decir, en los dos primeros bloques. Este efecto de aprendizaje sería distinto del anterior pues, mientras la

reducción de la actividad atañe al esfuerzo del evaluador, la ubicación de la glosa responde a la eficacia de su efecto. Así, una posible explicación a este fenómeno podría encontrarse, nuevamente, en que un grupo de sujetos inexpertos empezara utilizando glosas en el texto para luego advertir que hay métodos más apropiados o, simplemente, a que aprendieran a aprovechar la herramienta de revisión del procesador de textos.

Como los cambios orientados al producto, las glosas de revisión son mucho más frecuentes en DP1 que en el resto de bloques, donde presentan cantidades muy similares. Al contrario que las glosas de investigación*, más numerosas en los textos técnicos, por un posible efecto de materia, las de revisión exigen un mayor esfuerzo del evaluador, con lo que no debe sorprender que en este parámetro, como en varios otros, los sujetos reduzcan la intensidad de su tarea debido a un más que probable sobreesfuerzo en DP1.

En cuanto a la fuente, el efecto más llamativo es la reducción de glosas que remiten a fuentes externas en el tramo II* con respecto a I, que podría deberse a que tal vez los evaluadores prefieran citar la fuente externa solamente la primera vez que actúan sobre un fenómeno repetido. Esto se acentúa en los textos técnicos y, especialmente, en CT4, donde quizás estén ya cansados de corregir. Aunque es de rigor admitir que podría deberse a que los evaluadores cobraron conciencia de que las evaluaciones de los textos tenían un solo destinatario, el investigador, lo cierto es que este tipo de glosas repuntan ligeramente en III: así, es posible que, al ver el fin del bloque cerca, los sujetos hagan un último esfuerzo por explicitar las fuentes en las que fundamentan sus evaluaciones.

En cuanto a los fenómenos, los de dominio infratextual* suelen estar más distribuidos entre bloques que los textuales. De hecho, los fenómenos textuales se aglomeran en CT4 y, en concreto, en CT4-III, lo que puede deberse a que en este tramo se suelen anclar las glosas cuya aportación es el juicio global de la tarea, además de las relativas al propio bloque CT4. También en DP3-III se observa un ligero repunte, esta vez porque, presumiblemente, ahí se aglutina la mayoría de glosas de juicio global correspondientes al bloque DP3 y las de tarea para los destinatarios de ciencias sociales.

Los dos tipos de fenómeno según naturaleza (opinables y normalizados) presentan evoluciones distintas entre bloques y tramos. Los opinables son más numerosos en los bloques de divulgación política; parece, por tanto, que los sujetos inciden más en fenómenos no normalizados cuando dominan la materia. Por su parte, los normalizados caen tras DP1 y se mantienen a un nivel similar en los tres últimos bloques. Esto es,

cuando se han acostumbrado a la tarea (una vez que han evaluado DP1) no reducen su actividad sobre fenómenos normalizados, con independencia de la materia. Considerados los textos por tramos, los sujetos pasan de identificar muchos más fenómenos opinables que normalizados en I* a marcar los dos tipos de fenómenos al mismo nivel en III, con lo que se podría hablar de una evolución dentro de cada bloque, de una tendencia a centrarse cada vez más en los fenómenos sancionados.

Las distintas categorías de reacciones muestran una evolución diferente en la tarea aunque, en general, las adversas están más igualadas que las demás entre bloques y tramos. En los textos divulgativos, los últimos tramos de los bloques ven aumentar el número de reacciones positivas a la vez que disminuyen las negativas. Así, la aparición de aspectos encomiables en los textos podría mover a los evaluadores a ser más condescendientes con errores sí corregidos en otras traducciones. Alternativamente, la propia serialización de la tarea podría sensibilizar a los evaluadores, quienes ajustarían sus expectativas tras un estadio inicial en el que mostrarían mayor severidad. Aun así, esta tendencia no se aprecia en los bloques técnicos.

En cuanto a la perceptibilidad de los fenómenos, el ascenso de los de coincidencia media en CT4 es el rasgo más destacable. Recordemos que la segunda parte del original CT4 es la misma que la de CT2, así que los evaluadores podrían haber recordado su experiencia anterior y, consecuentemente, acertar más a coincidir con el resto de sujetos. Aunque las diferencias son escasas, también cabe destacar el mayor porcentaje de fenómenos salientes en el tramo II, lo que se podría explicar mediante un efecto psicológico: los sujetos arman la estructura mental en I, ejecutan la tarea eficientemente en II y automatizan la rutina en III, con lo que reducen su nivel de atención y, por tanto, dejan de percibir algunos fenómenos.

En DP1 se hallan las mayores diferencias entre traducciones en cuanto a la asignación del juicio global: Parece que hasta que los sujetos se acostumbran a la tarea sus valoraciones son más extremadas. Además, en DP1 se aprecia una evolución entre tramos, que parte de una fase de aclimatación a la tarea (I) a una en la que muestran mayor exigencia (II) y, finalmente, tal vez insensibilizados o como consecuencia de un ajuste de las expectativas a la luz de los resultados de la mayoría de textos, ya evaluada, a una fase en que se muestran menos exigentes. Esa primera fase de aclimatación, en la que los sujetos otorgan juicios globales muy parecidos a las traducciones (y rayanos en la media), no es exclusiva de DP1, sino que aparece en los primeros tramos de todos los bloques.

Las correlaciones de parámetros con el juicio global también ofrecen resultados interesantes respecto a la evaluación en serie. Entre tramos, el número de actuaciones es más importante para el juicio global a medida que se avanza en el bloque. Esto es, los evaluadores habrían ido reduciendo actuaciones relativamente superfluas para concentrarse en las más pertinentes, por lo que su número resulta más significativo. La cantidad de actuaciones también correlaciona negativamente con el juicio global en las tres secciones, pero esta relación es más leve en la inicial, lo que parece confirmar que los evaluadores podrían usarla para contextualizar y ajustar el nivel de demanda para cada texto. Por otra parte, la cantidad de actuaciones en el cierre no correlaciona con el juicio global, un aspecto que refuerza la noción de que los evaluadores, llegados a ese punto, ya se han formado una opinión sobre la calidad de la traducción y han tomado ya una decisión sobre qué juicio asignar.

3. DE FUTURO

La presente tesis no pretende ser más que una aportación a la discusión en torno a la evaluación de traducciones con la que se desea, finalmente, potenciar la búsqueda de nuevas vías para su estudio, comprensión, concepción y práctica. La riqueza de esta investigación, constituida por multitud de parámetros correlacionados, ha ido sugiriendo nuevas hipótesis a medida que los datos iban dibujando una base más sólida. De hecho, los datos han demandado un análisis mucho más rico y complejo de lo que en principio cabía prever. Nacen otras preguntas, distintas de las que se lanzaron durante los primeros estadios de la investigación; preguntas que en algunos casos solo hallarán respuesta en futuros trabajos.

Humildemente, esta investigación abre el camino a una nueva vía para estudiar la evaluación de traducciones y, como todo proyecto pionero, no ha estado exento de dificultades que solo pueden subsanarse al dar continuidad a la línea de trabajo. Entre las opciones abiertas se encuentran experimentos en los que se acierte a alterar el orden de las traducciones con el objeto de corroborar o rechazar los efectos de orden, cansancio o aprendizaje propuestos en este estudio, pero también investigar a sujetos que evalúen en momentos o condiciones diferentes las mismas traducciones. Para aumentar el número de sujetos, de tal modo que todos los grupos resulten estadísticamente significativos, será necesario, bien utilizar textos más breves (de manera que a los evaluadores potenciales no les suponga tanto esfuerzo participar), bien retribuir

económicamente su colaboración. Esta última opción será posible, únicamente, en el seno de un proyecto que goce de una buena subvención.

Sería interesante contrastar los resultados de este trabajo con los de otros investigadores que utilizaran, por ejemplo, otros parámetros o textos de otras materias. Este último supuesto contribuiría a aprehender el efecto de la materia sobre la evaluación. Lo que es evidente es que todo esfuerzo realizado en pos de conocer más de cerca la evaluación será bienvenido en las áreas en que se lleva a cabo la actividad, sobre todo en el entorno académico, pero también en la práctica profesional. Todos los interesados demandan una mayor claridad y coincidencia en la evaluación de traducciones y este trabajo sostiene que hay coincidencias generales y otras características de ciertos grupos que responden a ese clamor.



GLOSARIO

Uno de los objetivos de este trabajo es diseñar un método y proponer una terminología que hasta el momento no existía pues la traductología empírica no se había propuesto antes describir el proceso de evaluación. De la mera observación se han tenido que crear parámetros, variables y categorías inexistentes en los trabajos afines consultados. Es posible que tantos nombres y términos específicos dificulten la lectura de los resultados, por lo que parece conveniente incluir este glosario, ordenado alfabéticamente. Se incluyen, en resumidas cuentas, los términos que designan los parámetros utilizados, los nombres asignados a las distintas categorías de dichos parámetros, así como otros (como el de *índice de compensación*) que no aluden a parámetros, pero sí a aspectos específicos relacionados con el análisis estadístico sobre el que se han fundamentado resultados, discusión y conclusiones. Los nombres incluidos en este glosario aparecen seguidos de un asterisco (*) la primera vez que aparecen en los capítulos dedicados a la investigación (§III, §IV y §V), exceptuando los títulos y salvo en «Materiales y Métodos» donde la mayoría de estos símbolos se han añadido directamente al apartado «Tratamiento de los datos» (§III.7). Dentro de las definiciones también se ha añadido el asterisco para señalar otros términos incluidos en el mismo. Por último, me gustaría recalcar que el objetivo principal de este glosario no es el de normalizar, sino más bien el de aclarar nociones de uso común en este documento y en la investigación que describe.

Actuación. Toda modificación del texto o archivo introducida por un evaluador.

al terminar el cuerpo textual o después.

Adversas. Supercategoría de la reacción* al fenómeno*. Incluye las reacciones negativas* y las muy negativas*.

Al margen. Categoría relativa a la ubicación* de la glosa*. Indica que esta se halla en torno al cuerpo del texto.

Al final. Categoría relativa a la ubicación* de la glosa*. Indica que esta se halla justo

Al principio. Categoría relativa a la ubicación* de la glosa*. Indica que esta se halla antes o justo al comienzo del cuerpo textual.

Alta. Categoría relativa a la perceptibilidad* del fenómeno*. Responde a los fenómenos identificados por entre 26 y 40 evaluadores, ambos inclusive.

Alternativa. Categoría relativa a la aportación* de la glosa*. Indica que esta proporciona dos soluciones* o que menciona explícitamente que la solución que ofrece es tan válida como la aportada por el traductor.

Anclaje. Tipo de cambio* orientado a la retroalimentación*. Consiste en introducir una señal en el texto que no añade ni suprime información pero sirve para situar una glosa* en un lugar determinado de la traducción.

Aparte. Categoría relativa a la ubicación* de la glosa*. Indica que esta se halla en un documento o archivo distinto al del cuerpo del texto; por ejemplo, en un correo electrónico.

Aplomo. Parámetro relativo a las glosas*, por el que se distinguen los distintos niveles de seguridad, duda o certidumbre expresados por el evaluador en la glosa.

Aportación. Parámetro relativo a las glosas*, por el que se distingue qué tipo de información introduce.

Atipicidad. Estudio concreto sobre los valores que, en cada parámetro y análisis, quedan alejados de la media. Puede indicar comportamientos y tendencias personales y se discierne mediante el uso sistemático de diagramas de caja.

Baja. Categoría relativa a la perceptibilidad* del fenómeno*, que responde a los fenómenos identificados por entre 4 y 12 evaluadores, inclusive.

Benévolo. Sujetos que, dentro de cada grupo, asignan calificaciones más altas que la media de sujetos de su propio grupo.

Bloque. Categoría relativa al dominio* del fenómeno* y al orden*. Remite a las doce traducciones del mismo bloque*, o a todas las traducciones sobre las que un determinado evaluador ha trabajado en uno de los bloques.

Buena. Categoría relativa al juicio global*, es la segunda mejor calificación asignada a una determinada traducción.

En el estudio estadístico equivale a 3.

Cambio. Tipo de actuación*. Modificación del cuerpo del texto en sí.

Central. Categoría relativa a la segmentación*, remite a la porción de texto comprendida entre la sección* inicial* y la sección final*.

Cierre. Categoría relativa a la segmentación*. Polo* final* (última oración) de la traducción.

Claridad. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de redacción* (opinables*). El evaluador alerta sobre la incomprensibilidad del texto o la confusión que producen determinadas partículas (como los demostrativos).

Clasificación. Tipo de cambio* orientado a la retroalimentación* que consiste en señalar de manera sistemática, ayudándose casi siempre de un código de colores o formatos, determinados segmentos del texto.

Cohesión. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de gramática*

(normalizados*). Indica un fenómeno de sistematicidad de las soluciones a lo largo del texto.

Combinación. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de fenómenos especiales* (no son normalizados* ni opinables*). Indica que el evaluador ha abordado varios fenómenos en una sola actuación*.

Concordancia. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de gramática* (normalizados*). Indica un fenómeno de coherencia gramatical (género, número o tiempo verbal) entre los elementos.

Corrección. Categoría relativa a la aportación* de la glosa*. Indica que esta introduce una corrección implícita, pero que no ofrece una solución*.

CT2. Segundo bloque* de la tarea de evaluación. Corresponde al primer bloque de comunicación técnica, que incluye traducciones del texto «Chromate conversion coating that can be used on a surface to be heated?», extraído de Internet.

CT4. Último bloque* de la tarea de evaluación. Corresponde al segundo bloque de comunicación técnica, que incluye traducciones del texto «Need help with painting technology for aluminum block engines», extraído de Internet y que, además del tema, comparte con CT2* la segunda parte del texto.

Desconocido. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de fenómenos especiales* (no normalizados* ni opinables*). Indica un fenómeno al que, por la razón que fuere, no puede atribuírsele una naturaleza concreta.

Destacado. Categoría relativa a la segmentación*. Dícese del segmento cuya tipografía* es llamativa respecto del cuerpo del texto general. Suele coincidir con títulos, subtítulos o firmas (en correos electrónicos).

Destinatario. Uno de los cuatro grupos de evaluadores incluidos en este estudio. Se trata de estudiantes de «Inglés para Fines Específicos» en varias facultades de la Universidad de Granada: Ciencias, Ciencias Políticas y Sociología o Relaciones La-

borales. Se dividen en destinatarios de ciencias puras (un total de 30, todos matriculados en la asignatura correspondiente de la Facultad de Ciencias) y ciencias sociales (todos los demás, 10 en total).

Divergencia (en la interpretación). Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de interpretación* (opinables*). Indica casos de interpretación dispar del original.

Docente. Uno de los cuatro grupos de evaluadores que participan en este estudio. Se compone de profesores de distintas facultades de traducción, tanto en España (5 docentes) como en México (otros 5).

Dominio. Parámetro relativo a los fenómenos*, que señala la amplitud del segmento de texto afectado por el mismo.

DP1. Bloque* inicial de la tarea de evaluación. Corresponde al primer bloque de divulgación política, que comprende las traducciones del texto «The World this week» del semanario *The Economist* (6 de diciembre de 2003).

DP3. Tercer bloque* de la tarea de evaluación. Se corresponde con el segundo bloque de divulgación política, que comprende las traducciones del texto «A constitution in tatters» del semanario *The Economist* (16 de diciembre de 2003).

En el texto. Categoría relativa a la ubicación* de la glosa*. Indica que esta se halla en el cuerpo del texto.

Errata. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de escritura* (normalizados*). Alude a fenómenos de mecanografía.

Escritura. Supercategoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Incluye fenómenos de errata*, ortografía, nombres propios*, terminología*, puntuación* y formato*.

Escuetos. Grupo de evaluadores que actúan menos sobre el texto y parecen limitarse a introducir el obligado juicio global*. Hay un total de 31 evaluadores escuetos, entre profesionales* y destinatarios*.

Especiales. Supercategoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Incluye los fenó-

menos combinados* y desconocidos*.

Estudiante. Uno de los cuatro grupos de evaluadores que participan en este estudio, seleccionados de entre quienes cursaron la asignatura de Traductología, impartida en cuarto curso de la licenciatura de Traducción e Interpretación. Al final, 25 sujetos completaron la tarea y se convirtieron en informantes de esta investigación.

Exigencia. Aspecto estudiado en la evaluación de los sujetos, que parte del juicio global* medio que asignan y sirve para dividirlos en benévolo* y exigente*.

Exigentes. Sujetos que, dentro de cada grupo, asignan calificaciones inferiores a la media de su propio grupo.

Externa. Categoría relativa a la fuente* de la glosa*. Incluye referencias a autoridades, convenciones lingüísticas, reglas o lógica compartida por la comunidad.

Fenómeno. Todo lo advertido en el texto que motiva o puede motivar una actuación*.

Final. Categoría relativa a la segmentación*. Último

tercio de la traducción, incluidas notas al pie, fórmulas de despedida, firmas (mensajes de correos electrónico) y oraciones truncadas.

Formato. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de escritura* (normalizados*). Remite a fenómenos de formato, como negritas, viñetas o espacios en blanco.

Fuente. Parámetro relativo a las glosas*. Alude a la responsabilidad última a la que se puede achacar la glosa, según se expresa en la misma.

Glosa. Tipo de actuación*. Lo que se ha adjuntado al cuerpo del texto, lo que depende de determinados segmentos del texto, pero no forma parte (ni deja de formar parte, ni pasa a formar parte) del cuerpo del texto.

Glosadores. Grupo de sujetos ordenados según el número de glosas* que introducen. En concreto, los que introducen entre 327 y 764 glosas.

Gramática. Supercategoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Incluye los fenó-

menos de concordancia*, cohesión*, sintaxis* y pesos y medidas*.

I. Categoría relativa al orden*. Se trata del primer tramo* e incluye las traducciones 1 a 4 de cada bloque*.

II. Categoría relativa al orden*. Se trata del segundo tramo* e incluye las traducciones 5 a 8 de cada bloque*.

III. Categoría relativa al orden*. Se trata del tercer tramo* e incluye las traducciones 9 a 12 de cada bloque*.

Incierta. Categoría relativa al aplomo* de la glosa*. Indica duda, incertidumbre, inseguridad o ironía en el evaluador.

Inclusión. Tipo de cambio* que consiste en añadir información que pretende mejorar la traducción y que pasa a formar parte de la misma.

Índice de compensación. Fórmula aplicada a los datos para hacer posible su comparación y evitar posibles distorsiones debidas a la distinta longitud de los textos y al hecho de que no todos los sujetos han completado la tarea de evaluación.

Infratextuales. Supercategoría del dominio* del fenómeno*. Incluye los fenómenos realizados en los dominios de la oración* y el pasaje*.

Inicial. Categoría relativa a la segmentación*. Primer tercio de la traducción, incluidos títulos, subtítulos y pies de página.

Intermedia. Supercategoría relativa a la perceptibilidad* del fenómeno*. Incluye los fenómenos de coincidencia muy baja*, baja* y media*.

Interpretación. Supercategoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Incluye los fenómenos de divergencia en la interpretación*, omisión* y perspectiva*.

Investigación. Supercategoría relativa a la aportación* de la glosa*. Incluye las glosas de valoración*, procedimentales* y vocativas*; se ejecutan manifiestamente en referencia a un proyecto de investigación del que los evaluadores se sienten partícipes.

Juicio global. Parámetro transversal* que consiste en la calificación cualitativa asignada por los evaluadores a cada una de las traduccio-

nes. Contiene cuatro categorías: Muy buena*, Buena*, Mala* y Muy mala*.

Mala. Categoría relativa al juicio global*. Segunda peor calificación asignada a una determinada traducción. En el estudio estadístico equivale a 2.

Materia. Tema de los originales. Hay dos: divulgación política y comunicación técnica. En ocasiones se han agrupado los bloques* (DP1* y DP3* por una parte y CT2* y CT4*, por otra) para comprobar si la materia afectaba de alguna manera a la evaluación.

Media. Categoría relativa a la perceptibilidad* del fenómeno*. Responde a los fenómenos identificados por entre 13 y 25 evaluadores, ambos inclusive.

Muy baja. Categoría relativa a la perceptibilidad* del fenómeno*. Responde a los fenómenos identificados por dos o tres evaluadores.

Muy buena. Categoría relativa al juicio global*. Calificación máxima asignada a la traducción. En el estudio estadístico equivale a 4.

Muy glosadores. Grupo de sujetos ordenados según el número de glosas* que introducen. En concreto, los que introducen más de 993 glosas.

Muy mala. Categoría relativa al juicio global*. Peor calificación, en una escala de cuatro, asignada a una determinada traducción. En el estudio estadístico equivale a 1.

Muy negativa. Categoría relativa a la reacción* al fenómeno*. Consiste en incidir en la mala calidad de un segmento.

Naturaleza. Parámetro relativo al fenómeno*. Causa o razón última por la que se introduce un fenómeno. Requiere una interpretación del evaluador.

Negativa. Categoría relativa a la reacción* al fenómeno*. Consiste en corregir, criticar o señalar un fenómeno determinado.

Neutra. Categoría relativa a la reacción* al fenómeno*. Implica expresarse en unos términos que no contienen alabanzas ni críticas.

Ninguna. Categoría relativa a la perceptibilidad* del fenómeno*. Responde a los fenómenos identificados por un solo evaluador.

No destacado. Categoría relativa a la segmentación*. Dícese del segmento cuyo tratamiento tipográfico coincide con el general aplicado al cuerpo del texto general.

No glosadores. Grupo de sujetos ordenados según el número de glosas* que introducen. En concreto, los que introducen menos de 5 glosas.

Nombres propios. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de escritura* (normalizados*) y alude a fenómenos sobre la grafía o sintaxis de un nombre propio.

Normalizados. Supercategoría de la naturaleza* de los fenómenos*. Son aquellos fenómenos en los que un organismo regulador sanciona la forma correcta. En este grupo se incluyen los fenómenos de escritura* y gramática*.

Nula. Categoría presente en varios parámetros de las

glosas*. En el de aportación*, significa que la glosa está en blanco y, por tanto, no se puede decir qué tipo de información introduce. En la fuente* y el aplomo* de la glosa, designa a aquellas que no es posible incluir en otros grupos.

Omisión. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de interpretación* (opinables*). Remite un fenómeno de ausencia de información presente en el texto original.

Opinables. Supercategoría de la naturaleza* de los fenómenos*. Son aquellos en los que no existe una forma correcta sancionada por un organismo regulador. En este grupo se incluyen los fenómenos de redacción* e interpretación*.

Oración, oracionales. Categoría relativa al dominio* del fenómeno*. Se refiere a todo fenómeno circunscrito por una oración o segmento de una oración. Contrasta con los fenómenos supraoracionales*.

Orden. Parámetro transversal* que sirve para observar la incidencia de la secuencia de aparición o ejecución de la

tarea en el resto de parámetros. Contempla tres vertientes: los bloques*, los tramos* y las secciones*.

Pasaje. Categoría relativa al dominio* del fenómeno*. Se refiere a dos o más oraciones*, normalmente seguidas.

Perceptibilidad. Parámetro relativo al fenómeno*. Coincidencia entre evaluadores en la identificación de un fenómeno.

Personal. Categoría relativa a la fuente* de la glosa*. Comprende los casos en los que no se citan fuentes externas* al propio evaluador.

Perspectiva. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de interpretación* (opinables*). Indica casos de divergencia en la formulación entre evaluador y traductor (por ejemplo, la explicación de términos que en la cultura de llegada no existen).

Pesos y medidas. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de gramática* (normalizados*). Indica un fenómeno de conversión de pesos, medidas y unidades.

Poco glosadores. Grupo de sujetos ordenados según el número de glosas* que introducen. En concreto, los que introducen entre 11 y 284 glosas.

Polo. Categoría relativa a la segmentación*. Oración especial por ser la primera o la última de un determinado texto.

Positiva. Categoría relativa a la reacción* al fenómeno*. Consiste en indicar que un determinado segmento ha sido bien traducido.

Procedimental. Categoría relativa a la aportación* de la glosa*. Incluye comentarios explicativos sobre el modo de evaluar, normalmente sobre códigos de colores o cambios de comportamiento.

Producto. Supercategoría de los tipos de cambio*. Los orientados al producto (inclusión*, supresión* y sustitución*) buscan mejorar directamente el texto.

Profesional. Uno de los cuatro grupos de evaluadores incluidos en este estudio. Incluye 13 sujetos cuyo oficio principal es el de traductor, como autónomos o

contratados en empresas y agencias.

Prolijos. Grupo de evaluadores que actúan más sobre el texto y no se limitan a introducir el obligado juicio global*. Hay un total de 55 evaluadores prolijos, de todos los grupos.

Propiedad. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de redacción* (opinables*). Amplia categoría en la que se incluyen fenómenos relacionados con el gusto personal del evaluador, el registro o el tono. Es relativamente subjetiva, aunque algunas opciones gozan de argumentos a su favor.

Puntuación. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de escritura* (normalizados*). Indica fenómenos de puntuación, como las comillas o los puntos suspensivos.

Reacción. Parámetro relativo al fenómeno*. Emotividad o efusividad con que el evaluador responde ante la importancia que advierte en los fenómenos.

Realce. Tipo de cambio* orientado a la retroalimentación* que consiste en subrayar de alguna manera el texto traducido.

Redacción. Supercategoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Incluye los fenómenos de propiedad*, claridad* y uso*.

Retroalimentación. Supercategoría de los tipos de cambio*. Los cambios orientados a la retroalimentación* (anclaje*, clasificación* y realce*) proporcionan información al lector subsiguiente.

Revisión. Supercategoría relativa a la aportación* de la glosa*. Incluye las glosas de corrección*, solución* y alternativa*, y son nuevas versiones indirectas del evaluador para mejorar la traducción (las directas sustituyen el segmento del fenómeno* en el cuerpo del texto).

Sección. Categoría relativa a la segmentación* y al orden*. Una sección es un tercio de una traducción. Las hay iniciales*, centrales* y finales*.

Segmentación. Parámetro transversal* para observar la

incidencia del resto de variables en partes especiales que componen los textos. Tiene tres vertientes: las secciones*, los polos* y la tipografía*.

Segura. Categoría relativa al aplomo* de la glosa*. Indica que en esta no se halla rastro de duda, incertidumbre, inseguridad o ironía en el evaluador.

Sintaxis. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de gramática* (normalizados*). Indica algún tipo de fenómeno sintáctico.

Solución. Categoría relativa a la aportación* de la glosa*. Indica que esta introduce la solución al fenómeno al que responde, añadida o no más información.

Supraoracionales. Supercategoría del dominio* del fenómeno*. Incluye los fenómenos de pasaje*, texto*, bloque* y tarea, y contrasta con los fenómenos de oración u oracionales*.

Supresión. Tipo de cambio* que consiste en eliminar información contenida en el texto, con la intención de mejorar la traducción.

Sustitución. Tipo de cambio* que consiste en la mejora directa de la traducción mediante la eliminación y adición subsiguiente de palabras o frases. Combina, por tanto, una supresión* y una inclusión*.

Terminología. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de escritura* (normalizados*). Indica un fenómeno que incluye términos especializados o exclusivos.

Texto. Categoría relativa al dominio* del fenómeno*. Se refiere a toda la traducción.

Textuales. Supercategoría del dominio* del fenómeno*. Incluye los fenómenos realizados en los dominios del texto*, el bloque* y la tarea.

Tipografía. Categoría relativa a la segmentación*. Sirve para comparar los segmentos destacados* y los no destacados* ortotipográficamente.

Título. Categoría relativa a la segmentación*. Polo* inicial (primera oración) de la traducción.

Tramo. Categoría relativa al orden*. Las traducciones de

la tarea se dividen en tres tramos: I*, II* y III*.

Transversales. Conjunto de parámetros que no se estudian de manera aislada, sino contrastándolos con el resto de parámetros. Incluye el orden*, la segmentación* y el juicio global*.

Ubicación. Parámetro relativo a las glosas*. Indica en qué lugar del texto aparece la glosa.

Uso. Categoría relativa a la naturaleza* del fenómeno*. Pertenece al subgrupo de redacción* (opinables*). Se refiere a casos sobre uso sancionado: calcos, colocaciones, términos inventados y preferencias retóricas de la lengua.

Valoración. Categoría relativa a la aportación* de la glosa*. Indica un juicio de valor explícito sobre la calidad del segmento al que se refiere, añade o no más información.

Vocativa. Categoría relativa a la aportación* de la glosa*. Incluye comentarios que apelan a la complicidad del investigador.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAITUA, Joseba (2001). *Control de calidad en traducción*. Disponible en: <http://www.slideshare.net/JosebaAbaitua/control-de-calidad-en-traduccin> (acceso el 16 de marzo de 2008).
- ADAB, Beverly (2000). «Evaluating Translation Competence», en Christina SCHÄFFNER & Beverly ADAB (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 215-228.
- . (2002). «The Translation of Advertising: A Framework for Evaluation». *Babel* 47 (2), 133-157.
- ADLINGUAM (2007). Página de la empresa Adlinguam. Disponible en: <http://www.adlinguam.com/es/empr.html> (acceso el 7 de agosto de 2007).
- AEC (2008). Folleto de presentación. Disponible en: <http://www.aec.es/aec/index.asp> (acceso el 13 de mayo de 2008).
- AGUSTÍN LLACH, María Pilar (2007). «Lexical errors as writing quality predictors». *Studia Lingüística* 61 (1), 1-19. Disponible en: <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9582.2007.00127.x> (acceso el 13 de mayo de 2008).
- ALBISA (2007). *Albisa Solutions*. Disponible en: http://www.albisa-solutions.com/visorPagina.asp?cod_pag=22 (con acceso el 7 de agosto de 2007).
- ALEJOS JUEZ, María Teresa & María Teresa FEITO HIGUERUELA (1998). «Análisis de errores en la traducción de textos en lengua inglesa relativos a la gestión y la administración pública», en Carmen VALERO GARCÉS & Isabel DE LA CRUZ CABANILLAS (eds.) *Nuevas Tendencias y Aplicaciones de la Traducción*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 51-59.
- AL-QINAI, Jamal (2000). «Translation Quality Assessment. Strategies, Parameters and Procedures» *META XLV* (3), 497-519.
- ALVES, Fabio (2003). «Tradução, cognição e contextualização: triangulando a interface processo-produto no desempenho de tradutores novatos». *D.E.L.T.A.* 19: ESPECIAL 2003, 71-108.

- ANDERMAN, Gunilla & Margaret ROBERS (1997). «What is That Translation For? A Functional View of Translation Assessment from a Pedagogical Perspective: A Response to Hans G. Höning». *Current Issues in Language & Society* 4 (1), 56-63.
- ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro Blanco. Título de grado en Traducción e Interpretación*. Disponible en: http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_traduc_def.pdf (con acceso el 27 de agosto de 2008).
- Arealillo, Juan José (2007). *Los procesos de traducción según la norma UNE-EN 15038*. Disponible en: http://www.tekom.de/index_neu.jsp?url=/servlet/ControllerGUI?action=voll&id=2117 (acceso el 15 de marzo de 2008).
- ARIAS-MORENO, María Luisa (2001). «Doing the “Write” Stuff: The Translator’s First Duty». *The ATA Chronicle* XXX (11), 36-39.
- AMERICAN TRANSLATORS ASSOCIATION (2008). *ATA Certification Program*. Disponible en: http://www.atanet.org/certification/online_translatorquestionnaire.php (con acceso el 17 de mayo de 2008).
- BACHAN, Jolanta (2008). *Experimental Phonetic Methods in Speech Synthesiser Evaluation*. Disponible en: http://www.spectrum.unibielefeld.de/*gibbon/AK-PPP-Presentations/Bachan/Bachan_EvaluationsMethods03.pdf (con acceso el 13 de mayo de 2008).
- BACHMAN, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BAJO, María Teresa, Francisca PADILLA & Presentación PADILLA (2000). «Comprehension processes in Simultaneous Interpreting», en Andrew CHESTERMAN, Natividad GALLARDO SAN SALVADOR & Yves GAMBIER (eds.) *Translation in Context*. Amsterdam: John Benjamins, 127-142.
- BANK, John (1992). *The essence of Total Quality Management*. Nueva York-London: Prentice Hall.
- BARBOSA, Heloisa G. & Aurora M. S. NEIVA (2003). «Using Think-aloud Protocols to Investigate the Translation Process of Foreign Language Users and Experienced Translators», en Fabio ALVES (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins, 137-155.

- BASICH, Kora Evangelina & Ricardo MUÑOZ MARTÍN (en prensa) *Las fronteras reales de la traducción*. Ponencia presentada en el IV congreso internacional de ESLETRA, Toledo, UCLM, 8-10 Mayo 2008.
- BASS, Scott (2006). «Quality in the real world», en Keiran J. DUNNE (ed.) *Perspectives on Localization*. Amsterdam: John Benjamins, 69-94.
- BASSNET-MCGUIRE, Susan (1980). *Translation Studies* (Partes I y II). Londres: Methuen.
- BASTIN, Georges L. (2000). «Evaluating Beginners' Re-expression and Creativity: A Positive Approach». *The Translator* 6 (2), 231-245.
- BEEBY-LONSDALE, Allison (1996). *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds Beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- . (2000). «Evaluating the Development of Translation Competence», en Christina SCHÄFFNER & Beverly ADAB (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 215-228.
- BELTRAN AVERY, María Paz (2001). «Creating a High-Standard, Inclusive and Authentic Certification Process», en Louise BRUNETTE, Georges BASTIN, Isabelle HEMLIN & Heather CLARKE (eds.) *The Critical Link 3: Interpreters in the Community*. Amsterdam: John Benjamins, 99-112.
- BERNSTEIN, Jared & Isabella BARBIER (2000). «Design and development parameters for a rapid automatic screening test for prospective simultaneous interpreters». *Interpreting* 5 (2), 221-238.
- BJORNER, Jakob B., Kate THUNEDBORG, Tage S. KRISTENSEN, Jens MODVIG & Per BECH (1998). «The Danish SF-36 health survey: Translation and preliminary validity studies». *Journal of clinical epidemiology* 51 (11), 991-999. Disponible en: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=1620813> (con acceso el 17 de mayo de 2008).
- BLOOM, Benjamin Samuel, Max D. ENGLEHART, Edward J. FURST, Walker H. HILL & David R. KRATHWOHL (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Nueva York: David McKay.
- BOWKER, Lynne. (2000). «A Corpus-Based Approach to Evaluating Student Translations». *The Translator* 6 (2), 183-210.
- . (2001). «Towards a Methodology for a Corpus-Based Approach to Translation Evaluation». *META* XLVI (2), 345-363.

- BRAJERSKA-MAZUR, Agata (2005). «Katena and Translations of Literary Masterpieces». *Babel* 51 (1), 16-30.
- BRUNETTE, Louise (1997). *Contribution à la pédagogie de la révision en pays bilingüe: le cas du Canada*. Villeneuve d'Asq: Éditions du Septentrion.
- . (2000). «Towards a Terminology for Translation Quality Assessment. A comparison of TQA Practices». *The Translator* 6 (2), 169-182.
- BRUNETTE, Louise, Chantal GAGNON & Jonathan HINE (2005). «The GREVIS Project: Revise or Court Calamity». *Accross Languages and Cultures* 6 (1), 29-45.
- BÜHLER, Karl (1918). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Gustav Fischer.
- BUSH, Peter (1997). «Even Horses Shall Have Their Day: A Response to Hans G. Hömig». *Current issues in language and society* 4 (1), 64-69.
- CAMPBELL, Stuart J. & Sandra HALE (2003). «Translation and Interpreting Assessment in the Context of Educational Measurement», en Gunilla M. ANDERMAN & Margaret ROGERS (eds.) *Translation Today*. Clevedon: Multilingual Matters, 205-225.
- CAMPBELL, Stuart J. (1991). «Towards a Model of Translation Competence». *META* 36 (2/3), 329-343.
- . (2000). «Critical Structures in the Evaluation of Translations from Arabic into English as a Second Language». *The Translator* 6 (2), 211-229.
- CASTRO, Jesús Antonio (1999). 2.5. *Definición de calidad*. Disponible en: http://sistemas.itlp.edu.mx/tutoriales/produccion1/tema2_5.htm (acceso el 13 de mayo de 2008).
- CASTRO ARCE, María (2006). «Lost in reading, lost in translation: experimento piloto sobre los procesos de lectura y comprensión al traducir». *Actas del III congreso Internacional de la AIETI*. Barcelona: UPF.
- CEDUS.CL, Centro de Documentación Universitaria (2007). *Primer Seminario Virtual: La Calidad en la Educación Superior*. Universidad de Los Lagos. Disponible en: <http://www.cedus.cl/?q=node/640> (con acceso el 28 de mayo de 2008).
- CELER (2007). *Celer Soluciones*. Disponible en: <http://www.celersol.com/celer2.htm> (con acceso el 7 de agosto de 2007).

- CHAKHACHIRO, Raymond (2005). «Revision for quality». *Perspectives: Studies in Translatology* 13 (3), 225-238.
- CHESHER, Terry (1991). «Who Says? A Review by Professional Translators of the Work of Students Translating Health Text from English into Italian». *META XXXCI* (2/3), 352-366.
- CHESTERMAN, Andrew & Emma WAGNER (2002). *Can theory help translators?: A dialogue between the ivory tower and the wordface*. Manchester: St Jerome.
- CHESTERMAN, Andrew (1997). *The Memes of Translation: the Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- CHILD, Dennis (2004). *Psychology and the Teacher*. London: Continuum.
- CHO, Kwangsu & Christian SHUNN (2007). *Learning Writing by Reviewing*. Disponible en: http://earli2007.hu/nq/home/scientific_program/programme/proposal_view/&abstractid=981 (acceso el 13 de mayo de 2008).
- CHOI, Jung Yoon (2006). «Metacognitive Evaluation Method in Consecutive Interpretation for Novice Learners». *META LI* (2), 273-283.
- CLIFFORD, Andrew (2001). «Discourse Theory and Performance-Based Assessment: Two Tools for Professional Interpreting». *META XLVI* (2), 365-378.
- . (2005). «Putting the exam to the test - Psychometric validation and interpreter certification». *Interpreting* 7 (1), 97-131.
- CONDE RUANO, José Tomás (2005a). «Do as I say, not as I do. Lo que el comportamiento nos revela sobre la evaluación». *Actas del XXIV congreso internacional de AESLA*. Madrid: UNED.
- . (2005b). «Cuestiones sobre evaluación de traducciones». *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- . (2005c). *No me parece mal. Comportamiento y resultados de estudiantes al evaluar traducciones*. Trabajo de Suficiencia Investigadora sin publicar. Universidad de Granada.
- . (2007). «La evaluación de traducciones, a examen», en Ricardo MUÑOZ MARTÍN & María Manuela FERNÁNDEZ SÁNCHEZ (eds.) *Aproximaciones cognitivas al estudio de la traducción*. Granada: Comares, 67-100.

- CORRECTWEB (2007). *Correctweb.net Traductores y Correctores*. Disponible en: <http://www.correctweb.net/Traductores/empresa.htm> (con acceso el 7 de agosto de 2007).
- COUGHLIN, Deborah (2001). «Correlating Automated and Human Assessments of Machine Translation Quality», en *Proceedings of MT Summit IX*. Nueva Orleans, 63-70.
- CRUCES, Susana (2001). «El origen de los errores en traducción», en Domingo PUJANTE GONZÁLEZ, Elena REAL RAMOS, Dolores JIMÉNEZ PLAZA & Adela CORTIJO CALAVERA (coords.) *Écrire, traduire et représenter la fête*. Valencia: Universitat de València, 813-822.
- CULY, Christopher & Susanne Z. RIEHEMANN (2003). «The Limits of N-Gram Translation Evaluation Metrics» en *Proceedings of MT Summit IX*. Disponible en: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.4.526> (acceso el 15 de marzo de 2008).
- CURY SARIAN, Maristela (2004). «O olhar da crítica para a linguagem de *The Color Purple* e de sua tradução». *Tradução e Comunicação* 13, 119-134.
- DARBELNET, Jean (1977). «Niveaux de la traduction ». *Babel* 13 (1), 6-16.
- DARWISH, Ali (2001). *Transmetrics: A Formative Approach to Translator Competence Assessment and Translation Quality Evaluation for the New Millennium*. Disponible en: www.translocutions.com/translation/transmetrics_2001_revision.pdf (acceso el 22 de marzo de 2008).
- . (2004). *Towards a Formal Accreditation of Translation Quality Assurors*. Disponible en: www.translocutions.com/translation/translation_quality_assurance_accreditation.pdf (acceso el 21 de marzo de 2008).
- BRAGA, Camila Nathália de Oliveira & Igor Antonio Lourenço DA SILVA (2006). «Tradutores novatos e experientes: aspectos do produto tradutório relativos a organização temática e coesão». *Estudos Lingüísticos XXXV*, 421-428.
- DE ROOZE, Bart (2003). *La traducción, contra reloj*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Granada.
- DELISLE, Jean (2001). «L'évaluation des traductions par l'historien». *META XLVI* (2), 209-226.

- DERICK BONEWITZ, R. F. (2000). «What Translation Companies Need from Translators». *The ATA Chronicle* XXIX (11), 23-36.
- DOLLERUP, Cay (1993). «Systematic feedback in teaching translation», en Cay DOLLERUP & Annette LINDEGAARD (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam: John Benjamins, 121-132.
- DUNNE, Keiran J. (2006). «Putting the cart behind the horse: Rethinking localization quality management», en Keiran J. DUNNE (ed.) *Perspectives on Localization*. Amsterdam: John Benjamins, 95-117.
- DURBAN, Chris (2004). «Demanding clients state their case: Comments on the client round table at La Rochelle (SFT université d'été, July 2002)». *The Journal of Specialised Translation* 1, 3-7.
- EBRAHIMI, Behrouz (2007). *Translation Evaluation in Educational Setting for Training Purposes: Theories and Application*. Disponible en: <http://www.translationdirectory.com/articles/article1331.php> (con acceso el 17 de mayo de 2008).
- ELENA GARCÍA, Pilar (2001). *El traductor y el texto*. Madrid: Ariel.
- ELORZA, Izaskun (2004). *Aspectos de la didáctica del Inglés para Fines Específicos. La traducción especializada como método de evaluación formativa y de autoevaluación*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Salamanca.
- EUROPEAN SOCIAL SURVEY (2007). 4. *Translation*. Disponible en: http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=210&itemid=80 (acceso el 17 de mayo de 2008).
- EUROPEAN SOCIETY FOR TRANSLATION STUDIES (2005). *Research Issues in TS*. Disponible en: <http://www.est-translationstudies.org/> (con acceso el 22 de agosto de 2008).
- ESTEVE, Olga & Marta ARUMÍ (2005). «La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: Dos experiencias en asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea». *Actas del II Congreso Internacional de la AIETI*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- EURBABEL (2007). *EurBabel (EurDesign)* <http://www.eurdesign.com/eurbabel/index.php?phpLang=es> (con acceso el 7 de agosto de 2007).

- EUSKOSARE (2008). *Definición y conceptos clave sobre calidad*. Disponible en: http://www.euskosare.org/ekonomia/kalitatea/definicion_conceptos_claves_sobre_calidad (acceso el 13 de mayo de 2008).
- FARAHZAD, Farzaneh (1991). «Testing Achievement in Translation Classes», en Cay DOLLERUP & Annette LODDEGAARD (eds.) *Teaching Translation and Interpreting Training Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, 271-278.
- FAWCETT, Peter (2000). «Translation in the Broadsheets». *The Translator* 6 (2), 295-307.
- FEINAUER, Ilse & Louise LUTTIG (2005). «Functionalism is not always the remedy». *Perspectives: Studies in Translatology* 13 (2), 123-131.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, María Manuela (2005). «La Traducción Especializada “Bajo Sospecha”: Valoraciones Negativas de un Grupo de Expertos». *Confluências* 2, 28-45.
- FERNÁNDEZ PEREDA, Héctor (2008). *ISO 9001 - Norma de calidad*. Disponible en: http://www.buscarportal.com/articulos/iso_9001_gestion_calidad.html (acceso el 13 de mayo de 2008).
- FLETCHER, George (2000). «Educational Documents: Translation or Evaluation?». *The ATA Chronicle* XXIX (3), 32-35.
- FOX, Olivia (1999). *The evaluation of inter- and intra-rater reliability in the application of uniform and diverse correction criteria: a case study*. Documento Interno. Barcelona: Facultat de Traducció i Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- FRANCE, Robert (2000). «Is the Customer Really Always Right?». *The ATA Chronicle* XXIX (1), 28-29.
- FRASER, Janet (1996). «The Translator Investigated - Learning from Translation Process Analysis». *The Translator* 2 (1), 65-79.
- GARCÍA, Roberto E. (2001). «El concepto de calidad y su aplicación en Medicina». *Revista médica de Chile* 129 (7), 825-826. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872001000700020&lng=es&nrm=iso (con acceso el 13 de mayo de 2008).

- GARZONE, Giuliana (2002). «Quality and norms in interpretation», en Giuliana GARZONE & Maurizio VIEZZI (eds.) *Interpreting in the 21st Century: Challenges and Opportunities*. Amsterdam: John Benjamins, 107-119.
- GENTZLER, Edwin (2001). «Translation and Technology: Bridging the Gap between the University and the Marketplace». *The ATA Chronicle* XXX (11), 17-21.
- GERLOFF, Pamela Ann (1986). «Second Language Learners' Reports on the Interpretative Process», en Juliane HOUSE & Shoshana BLUM-KULKA (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Gunter Narr, 243-262.
- . (1988). *From French to English: A Look at the Translation Process in Students, Bilinguals, and Professional Translators*. Tesis doctoral sin publicar. University Microfilms International.
- GERVER David, Patricia E. LONGLEY, John LONG & Sylvie LAMBERT (1989). «Selection tests for trainee conference interpreters». *META* XXXIV (4), 724-735.
- GERZYMISCH-ARBOGAST, Heidrun (2001). «Equivalence Parameters and Evaluation». *META* XLVI (2), 227-242.
- GILE, Daniel (1991). «Methodological Aspects of Interpretation and Translation Research». *Target* 3 (2), 153-174.
- . (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- . (2001). «L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation». *META* XLVI (2), 379-393.
- GIMENO ZUERA, Javier & María del Carmen RUIZ-OLALLA CORCUERA (2001). «Utilidad de los cuestionarios como indicadores para la medición de la calidad del servicio: un análisis empírico». *Revista Española de Financiación y Contabilidad* XXX (110), 1137-1166. Disponible en: <http://aece.es/pub/refc/articulos.php?id=0140> (acceso el 13 de mayo de 2008).
- GONZALEZ, Carlos (1997). *Conceptos generales de calidad total*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos11/conge/conge.shtml> (acceso el 13 de mayo de 2008).
- GÖPFERICH, Susanne (2007). «Translation Quality Assessment in the Functionalist Paradigm», en Gerd WOTJAK (ed.) *Quo vadis, Translatologie?* Berlin: Franck & Timme, 94-114.

- GOUADEC, Daniel (1980). «Paramètres de l'évaluation des traductions». *Meta* XXVI, 2, 96-116.
- . (1989). *Le traducteur, la traduction et l'entreprise*. París: Afnor.
- GRAHAM, John D. (1989). «Checking, Revision and Editing», en Catriona Pickem (ed.) *The Translator's Handbook*. Londres: Aslib, 50-70.
- GRAMMOND, Florence (2002) *Assessing, Marking and Correcting English<>French Translations at University Level*. Disponible en: <http://isg.urv.es/cttt/cttt/research/grammond.doc> (con acceso el 17 de marzo de 2008).
- GUILFORD, Joy Paul (1950). *Fundamental statistics in psychology and education* (2ª edición). Nueva York: McGraw-Hill.
- GUMMERUS, Eivor & Catrine PARO (2001). «Translation Quality. An Organizational Viewpoint», en Yves GAMBIER & Henrik GOTTLIEB (eds.) *(Multi)Media Translation. Concepts, Practices, and Research*. Amsterdam: John Benjamins, 133-143.
- HAIYAN, Li (2006). «Cultivating Translator Competence: Teaching & Testing». *Translator Journal* 10 (3). Disponible en: <http://www accurapid.com/journal/37testing.htm> (con acceso el 17 de mayo de 2008).
- HAJDÚ, Peter (2002). «The New Hungarian Translation of Aristotle's Poetics: When Translation and Commentary Disagree». *Across Languages and Cultures* 3 (2), 239-250.
- HAJMOHAMMADI, Ali (2005). «Translation evaluation in a news agency». *Perspectives: Studies in Translatology* 13 (3), 215-224.
- HALLIDAY, M.A.K. (1989). «Functions of language», en M. A. K. Halliday & R. Hasan (eds.) *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 15-28.
- . (2001). «Towards a theory of good translation», en Erich STEINER & Colin YALLOP (eds.) *Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, 13-18.
- HALLIDAY, Michael A. K., Angus MCINTOSH & Peter Derek STREVEVS (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Londres: Longman.

- HANSEN, Gyde (1999). «Das kritische Bewusstsein beim Übersetzen». *Copenhagen Studies in Language* 24, 43-66.
- . (2007). «Ein Fehler ist ein Fehler ... oder? Der Bewertungsprozess in der Übersetzungsprozessforschung» en Gerd WOTJAK (ed.) *Quo vadis, Translatologie?* Berlín: Franck & Timme, 115-131.
- HARRIS, Michael (1997). «Self-assessment of language learning in formal settings». *ELT Journal* 51 (1), 12-20.
- HATIM, Basil & Ian MASON (1997). *The Translator as Communicator*. Londres/Nueva York: Routledge.
- HERNÁNDEZ, Juan Luis (2008). *Calidad*. Disponible en: <http://www.tuveras.com/calidad/generalidades/generalidades.html> (con acceso el 13 de mayo de 2008).
- HERRERA JIMÉNEZ, Rodolfo (2006). *El concepto de calidad: un marco conceptual*. Disponible en: <http://www.allbusiness.com/information/publishing-industries/4023323-1.html> (acceso el 13 de mayo de 2008).
- HODNETT, Frank (2001). *Evaluation Vs Assessment*. Disponible en: <http://www.nasaa-arts.org/nasaanews/Evaluation-Vs-Assessment.pdf> (acceso el 13 de mayo de 2008).
- HÖNIG, Hans G. (1997a). «Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment». *Current Issues in Language and Society* 4 (1), 6-34.
- . (1997b). «Complexity, Contrastive Linguistics and Translator Training: Comments on Responses». *Current Issues in Language and Society* 4 (1), 83-89.
- HOUSE, Juliane (1977). *A model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Günter Narr.
- . (1988). «Talking to Oneself of Thinking with Others? On Using Different Thinking Aload Methods in Translation». *Fremdsprachen lehren und lernen* 17, 84-89.
- . (1997). *Translation Quality Assessment: A model revisited*. Tübingen: Günter Narr.
- . (2001a). «How do We Know when a Translation is Good?», en Erich STEINER & Colin YALLOP (eds.) *Exploring Translation and Multilingual Text Production: Beyond Content*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, 127-160.

- . (2001b). «Translation Quality Assessment: Linguistic Description versus Social Evaluation». *META* XLVI (2), 243-257.
- HOVY, Eduard, Margaret KING & Andrei POPESCU-BELIS (2002). «Principles of Context-Based Machine Translation Evaluation». *Machine Translation* 17, 43-75.
- HUANG, Shudong, David GRAFF, Kevin WALKER, David MILLER, Xiaoyi MA, Chris CIERI & George DODDINGTON (2003). *Multiple-Translation Chinese (MTC) Part 2*. Disponible en: <http://www ldc.upenn.edu/Catalog/CatalogEntry.jsp?catalogId=LDC2003T17> (acceso el 16 de marzo de 2008).
- HUOT, Brian (1990). *The Literature of Direct Writing Assessment: Major Concerns and Prevailing Trends*. Disponible en: <http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/60/2/237> (con acceso el 13 de mayo de 2008).
- HURTADO, Amparo (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- IBIDEM (2007). *Ibidem Group International Communication*. <http://www.ibidemgroup.com/traduccion/calidad/index.html> (con acceso el 7 de agosto de 2007).
- IKAROO (2008). *Calidad: definición y conceptos*. Disponible en: http://girona.ikaroo.es/index.cfm?pagina=noticias/articulo.cfm&id_noticias=5887 (acceso el 13 de mayo de 2008).
- ISO (2000). *ISO 9000:2000 Quality management principles. International Organization for Standardization*. Disponible en: http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/management_standards/iso_9000_iso_14000/qmp.htm (acceso el 20 de marzo de 2008).
- IVANOVA, Adelina (1998). «Educating the 'Language Elite'». en Kirsten MALMKJAER (ed.) *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation* Manchester: St Jerome, 91-109.
- IVERSON, Dave (2005). *Analysis vs. Evaluation vs. Assessment*. Disponible en: http://forestpolicy.typepad.com/blog/2005/03/analysis_vs_eva.html (acceso el 13 de mayo de 2008).
- JAEC ADVISORY GROUP (2005). *LESSONS TO BE LEARNED: Measurement of unit performance*. <http://www.t2net.org/downloads/briefs/dakc/DrJackHHiller.ppt> (con acceso el 13 de mayo de 2008).

- JAKOBSEN, Arnt Lykke (1998). «Logging time delay in translation», en Gyde HANSEN (ed.) *LSP texts and the process of translation*. Copenhagen: CBS, 73-101.
- . (2003). «Effects of think aloud on translation speed, revision and segmentation», en Fabio ALVES (ed.) *Triangulating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 69-95.
- JANG, Hong-Tae (2000). *Translation quality and the reader's response*. Disponible en: <http://www.ntu.edu.au/education/csle/student/jang/jang1.html> (acceso el 15 de enero de 2004).
- JEKAT, Susanne J. & Gary MASSEY (2003). «The Puzzle of Translation Skills. Towards an Integration of E-Learning and Special Concepts of Computational Linguistics into the Training of Future Translators». *Linguistik online* 17. Disponible en: http://www.linguistik-online.de/17_03/jekatMassey.html (con acceso el 17 de mayo de 2008).
- JENSEN, Astrid & Arnt Lykke JAKOBSEN (2000). «Translating under time pressure», en Andrew CHESTERMAN, Natividad GALLARDO SAN SALVADOR & Yves GAMBIER (eds.) *Translation in Context*. Amsterdam: John Benjamins, 105-116.
- JENSEN, Astrid (1999). «Time pressure in translation», en Gyde HANSEN (ed.) *Probing the Process in Translation. Methods and Results*. Copenhagen: Samfundslitteratur, 103-120.
- . (2000). *The effects of time on cognitive processes and strategies in translation*. Tesis doctoral sin publicar. Copenhagen Business School.
- JUHEL, Denis (1999). «Proximité et qualité des traductions». *META* XLIV (2), 238-249.
- KALINA, Sylvia (2002). «Quality in interpreting and its prerequisites. A framework for a comprehensive view», en Giuliana GARZONE & Maurizio VIEZZI (eds.), *Interpreting in the 21st Century: Challenges and opportunities*. Amsterdam: John Benjamins, 121-130.
- KAMAL, Shuckran (2005). *Translation Quality: Remarks Prepared by Shuckran Kamal for the ILR Plenary Meeting Held on May 20, 2005*. Disponible en: http://arabswata.org/forums/uploaded/182_1168033363.pdf (con acceso el 2 de septiembre de 2008).
- KELLY, Dorothy (2005). *A Handbook or Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome.

- KIRALY, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- KLAUDY, Kinga & Krisztina KÁROLY (2000). «The Text-organizing Function of Lexical Repetition in Translation», en Maeve OLOHAN (ed.) *Intercultural Faultlines. Research models in Translation Studies I. Textual and Cognitive aspects*. Manchester: St. Jerome, 143-160.
- . (2002). «Lexical repetition in professional and trainees' translation», en Eva HUNG (ed.) *Teaching translation and Interpreting 4. Building bridges*. Amsterdam: John Benjamins, 99-114.
- KOHONEN, Viljo (2000). «Student reflection in portfolio assessment: making language learning visible». *Babylonia* 1, 13-16.
- KOMISSAROV, Vilen N. (1995). «Intuition in Translation». *Target* 7 (2), 347-354.
- KOO, Siu Ling & KINDS, Harold (2000). «A Quality-Assurance Model for Language Projects», en Robert C. SPRUNG (ed.) *Translation into Success. Cutting-edge strategies for going multilingual in a global age*. Amsterdam: John Benjamins, 147-157.
- KREINER, Cecilie (2005). «Translation criticism and unknown source texts». *Perspectives: Studies in Translatology* 13 (4), 278-288.
- KRINGS, Hans P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen: Gunter Narr.
- KRULL, Robert (1994). *Comparative Assessment of Document Usability with Writing Quality Measures*. Disponible en: <http://tc.eserver.org/23585.html> (acceso el 27 de abril de 2008).
- KÜNZLI, Alexander (2001). «Experts versus novices: l'utilisation de sources d'information pendant le processus de traduction». *META* XLVI (3), 507-523.
- . (2007). «The ethical revision of translation revision». *JosTrans: The Journal of Specialised Translation* 8. Disponible en: http://www.jostrans.org/issue08/art_kunzli.php (acceso el 21 de marzo de 2008).
- KUPSCH-LOSEREIT, Sigrid (1985). «The problem of translation error evaluation», en Christopher TITFORD & Aldolf E. HIEKE (eds.) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*. Tübingen: Narr, 169-179.

- KURZ, Ingrid (2001). «Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User». *META XLVI* (2), 394-409.
- KUSSMAUL, Paul (1991). «Creativity in the Translation Process: Empirical Approaches», en Kitty M. VAN LEUVEN-ZWART & Ton NAAIJKENS (eds.), *Translation Studies: The State of the Art: Proceedings of the First James S Holmes Symposium on Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi, 91-101.
- . (1995). *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- LABOV, William (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LACHAT LEAL, Cristina (2003). *Problemas y estrategias de traducción*. Tesis doctoral sin publicar. Universidad de Granada.
- LAMBERT, Sylvia (1991). «Aptitude testing for simultaneous interpretation at the University of Ottawa». *META XXXVI* (4), 586-594.
- LANGACKER, Ronald W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford (CA): University Press.
- LAROSE, Robert (1998). «Méthodologie de l'évaluation des traductions». *META XLIII* (2), 163-186.
- LAUSCHER, Susanne (2000). «Translation Quality Assessment. Where Can Theory and Practice Meet?» *The Translator* 6 (2), 149-168.
- LEE, Hyang (2006). «Révision: définitions et paramètres». *META LI* (2), 410-419.
- LEE-JAHNKE, Hannelore (2001). «Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction». *META XLVI* (2), 258-271.
- LEFRANÇOIS, Guy R. (1999). *Psychology for Teaching*. Belmont: Wadsworth.
- LENGUA (2007). *Lengua Translations*. Disponible en: <http://www.lengua.com/calidad.shtml> (con acceso el 7 de agosto de 2007).
- LI, Defeng (2002). «Translator Training: What Translation Students Have to Say*». *META XLVII* (4), 513-531.
- . (2006). «Making Translation Testing More Teaching-oriented: A Case Study of Translation Testing in China». *META LI* (1), 72-88.

- LIN, Chin-Yew & Franz Josef OCH (2004). «Automatic Evaluation of Machine Translation Quality Using Longest Common Subsequence and Skip-Bigram Statistics», en *Proceedings of the 42nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. Barcelona, Spain, July 21- 26, 2004*. Morristown: Association for Computational Linguistics.
- LENG LAWRENCE, Judith & Robert KOHLS (1999). «Editing strategies for the Translation Classroom». *The ATA Chronicle* 28 (11), 52-57.
- LONGLEY, Patricia (1989). «The Use of Aptitude Testing in the Selection of Students for Conference Interpretation Training», en Laura GRAN & John DODDS (eds.) *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Udine: Campanotto, 105-108.
- LÓPEZ, Cecilia L. (2006). *Assessment, Course Objectives, & Student Learning Outcomes*. Disponible en: [http://www.winona.edu/AIR/documents/Course Objectives SLOs.ppt](http://www.winona.edu/AIR/documents/Course_Objectives_SLOs.ppt) (acceso el 13 de mayo de 2008).
- LÓPEZ MOJARRO, Miguel (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.
- LÓPEZ, Clara Inés & María Isabel TERCEDOR (2004). «Problemas, evaluación y calidad en traducción científica y técnica». *Sendebarr* 15, 29-43.
- LORENZO, María Pilar (2001). «Combinación y contraste de métodos de recogida y análisis de datos en el estudio del proceso de la traducción». *Quaderns* 6, 32-38.
- . (2004). «Competencia revisora y traducción inversa». *Cadernos de tradução* 10, 133-166.
- LÖRSCHER, Wolfgang (1986). «Linguistic Aspects of Translation Processes: Towards an Analysis of Translation Performance», en Juliane HOUSE & Shoshana BLUM-KULKA (eds.) *Interlingual and Intercultural Communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Gunter Narr, 277-292.
- . (1993). «Translation Process Analysis», en Yves GAMBIER & Jorma TOMMOLA (eds.) *Translation and Knowledge*. Turku: University of Turku, 195-211.
- LOW, Graham (2002). «Evaluating translations of surrealist poetry - Adding Note-Down Protocols to Close Reading». *Target* 14(1), 1-41.

- LOWE, Porter J. (1987). «Revising the ACTFL/ETS Scales for a New Purpose: Rating Skill in Traslating», en Marily Gaddis ROSE (ed.) *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance*. Nueva York: SUNY Binghamton Press, 53-61.
- MALKIEL, Brenda (2006). *Self-corrections and the translation process*. Disponible en: <http://www.biu.ac.il/HU/stud-pub/tr/tr-pub/malkiel-selfcorr.htm> (acceso el 21 de marzo de 2008).
- MALMKJAER, Kirsten (1997). «Linguistics in Functionland and Through the Front Door: A Response to Hans G. Höning». *Current Issues in Language and Society* 4 (1), 70-74.
- MARLOW, Andrew J. (2006). *Quality Assessment*. Disponible en: <http://www.stcuk.org/newsletters/Nov2006/QualityAssessment.htm> (acceso el 13 de mayo de 2008).
- MARTÍNEZ, Nicole & Amparo HURTADO (2001). «Assessment in Translation Studies: Research Needs». *META* XLVI (2), 272-287.
- MASSEY, Gary (2005). «Process-Oriented Translator Training and the Challenge for E-Learning». *META* L (2), 626-633.
- MATRAT, Corinne Marie (1992). *Investigating the Translation Process: Thinking-Aloud Versus Joint Activity*. Tesis doctoral. Delaware: University of Delaware.
- MAYORAL ASENSIO, Roberto (2001). *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón de la Plana, Universidad Jaume I.
- MCALESTER, Gerard (2000). «The Evaluation of Translation into a Foreign Language», en Christina SCHÄFFNER & Beverly ADAB (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 229-242.
- MCLEAN, Mary (2001). *The IFSP Process - Best Practices in Evaluation and Assessment*. Disponible en: http://www.waisman.wisc.edu/birthto3/SLIDESHOWS/THE_IFSP_PROC ESS.PPT (con acceso el 13 de mayo de 2008).
- MIAO, Ju (2000). «The Limitations of “Equivalent Effect”». *Perspectives: Studies in Translatology* 8 (3), 197-205.
- MOSER-MERCER, Barbara (1994). «Aptitude testing for conference interpreting: Why, when and how», en Sylvie LAMBERT & Barbara MOSER-MERCER (eds.)

Bridging the Gap. Empirical research in simultaneous interpretation. Amsterdam: John Benjamins, 57-68.

- . (1996). «Quality in interpreting: Some methodological issues». *The Interpreters' Newsletter* 7, 43-56.
- MOSSOP, Brian (1989). «Objective translational error and the cultural norm of translation». *TTR (Traduction, Terminologie, Rédaction)* 2 (2), 55-70.
- . (2001). *Revising and Editing for Translators*. Manchester: St. Jerome.
- MUIES, Larry (2000). «Reseña del libro *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (Inglés-Español)* de Christopher Waddington». *The Translator* 6 (2), 356-359.
- MUNDAY, Jeremy (1998). «A Computer-Assisted Approach to the Analysis of Translation Shifts». *META* XLIII (4), 1-16.
- . (2001). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. Londres: Routledge.
- MUÑOZ GASCÓN, Ana (2004). «Kindernovelle, introducción a un modelo de análisis didáctico del texto origen y la labor de documentación necesaria para la traducción literaria». *Hermeneus* 6, 135-141.
- MUÑOZ MARTÍN, Ricardo & José Tomás CONDE RUANO (2006). «Effects of Serial Translation Evaluation» en Peter A. SCHMITT & Heike E. JÜNGST (eds.) *Translationsqualität*. Frankfurt: Peter Lang, 428-444.
- MUÑOZ MARTÍN, Ricardo (2005). «Actualización de parámetros en la enseñanza de la traducción o de cómo Polifemo aprendió a usar el caleidoscopio», en Alberto ÁLVAREZ LUGRÍS & José YUSTE FRÍAS (coords.) *Estudios sobre traducción: teoría, didáctica, profesión*. Vigo: Universidad de Vigo, 85-96.
- . (2007a). «Traductología cognitiva y traductología empírica», en Gerd WOTJAK (ed.) *Quo vadis, Translatologie?* Berlín: Franck & Timme, 267-278.
- . (2007b). «Evaluación, corrección, revisión y edición», en Juan CUARTERO OTAL & Martina EMSEL (eds.). *Brücken: Übersetzen und interkulturelle Kommunikation. Festschrift für Gerd Wotjak zum 65. Geburtstag*. Frankfurt: Peter Lang, 255-268.
- . (en prensa). «Categorizing and quantifying translators' behavior. Orientation and correctness when translating and revising as an example».

- MUZII, Luigi (2006). Quality Assessment and Economic Sustainability of Translation. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione* 9, 15-38.
- NCTE (1994). *Standards for the Assessment of Reading and Writing*. Disponible en:
<http://www.ncte.org/about/over/positions/category/assess/107609.htm>
(con acceso el 13 de mayo de 2008).
- NEUBERT, Albrecht (2000). «Competence in Language, Languages, and in Translation», en Christina SCHÄFFNER & Beverly ADAB (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 3-18.
- NEUNZIG, William (1999). *Sobre la investigación empírica en traductología - cuestiones epistémicas y metodológicas*. Trabajo de investigación. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- NEWMARK, Peter (1991). *About Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- . (1997). «The Customer as King: A Response to Hans G. Hönl». *Current Issues in Language and Society* 4 (1), 75-77.
- NIDA, Eugene A. (1969). *Towards a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.
- NORD, Christiane (1991). *Translation as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester, St Jerome.
- . (1993). «La traducción literaria entre intuición e investigación», en Margit RADERS & Julia SEVILLA (eds.) *III Encuentros complutenses en torno a la traducción, 2-6 de abril de 1990*. Madrid: Editorial Complutense, 99-109.
- . (1996a). «El error en la traducción: categorías y evaluación», en Amparo HURTADO ALBIR (ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I, 91-103.
- . (1996b). «Wer nimmt denn mal den ersten Satz? Überlegen zur Beurteilung von Übersetzungsleistungen», en Mary SNELL-HORNBY, Franz PÖCHHACKER & Klaus KAINDL (eds.) *Translation Studies: An Interdiscipline*. Amsterdam: John Benjamins, 363-376.
- OECD (2006). *DAC Evaluation Quality Standards*. Disponible en:
<http://www.oecd.org/dataoecd/30/62/36596604.pdf> (con acceso el 13 de mayo de 2008).
- OLK, Harold (2002). «Critical Discourse Awareness in Translation». *The Translator* 8 (1), 101-116.

- ORFALE, A. G., P. M. P. ARAÚJO, M. B. FERRAZ & J. NATOUR (2005). «Translation into Brazilian Portuguese, cultural adaptation and evaluation of the reliability of the Disabilities of the Arm, Shoulder and Hand Questionnaire». *Brazilian Journal of Medical and Biological Research* 38, 293-302.
- ORO, José (1990). «A Brief Comment on House's Model for Translation quality Assessment and Textual Translation». Trabajo presentado en el IV Congreso de Traducción de Cáceres.
- OROZCO JUTORÁN, Mariana (2000). «Building A Measuring Instrument for the Acquisition of Translation Competence in Trainee Translators», en Christina SCHÄFFNER & Beverly ADAB (eds.) *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, 199-214.
- . (2001). «Métodos científicos en traducción escrita: ¿Qué nos ofrece el método científico?» *Sendebarr* 12, 95-115.
- OROZCO JUTORÁN, Mariana & Amparo HURTADO ALBIR (2002). «Measuring Translation Competence Acquisition». *META* XLVII (3), 375-402.
- ØRSTED, Jeannette (2001). «Quality and Efficiency: Incompatible Elements in Translation Practice?» *META* XLVI (2), 438-447.
- OTERO, Paula, William HERSH, Daniel LUNA, Alejandro LÓPEZ OSORNIO & Fernán GONZÁLEZ BERNALDO DE QUIRÓS (2007). «Translation, Implementation and Evaluation of a Medical Informatics Distance Learning Course for Latin America». *Medinfo*. Disponible en: http://medir.ohsu.edu/*hersh/medinfo-07-otero.pdf (acceso el 16 de mayo de 2008).
- PACTE (2000). «Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project». en Allison BEEBY, Doris ENSINGER & Marisa PRESAS (eds.) *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 99-106.
- PARRA GALIANO, Silvia (2007). «Propuesta metodológica para la revisión de traducciones: principios generales y parámetros». *Trans* 2, 197-214.
- PEACH, James (1999). «Letting out the Inner Pig». *London Review of Books* 31. Disponible en: <http://www.lrb.co.uk/v21/n18/peac01.html> (con acceso el 21 de agosto de 2008).
- PEHA, Steve (2003). *Looking for quality in student writing*. Disponible en: http://www.ttms.org/writing_quality/writing_quality.htm (acceso el 13 de mayo de 2008).

- PELLET, Mercedes M. (2001). «Translation Quality is the Difference Between “March Madness” and the Crazyness of March». *The ATA Chronicle* XXX (5), 11-13.
- PENG, Kuei-Chuang (2006). *The Development of Coherence and Quality of Performance in Conference Interpreter Training*. Tesis doctoral. Leeds: University of Leeds. Disponible en: www.leeds.ac.uk/cts/research/theses/leeds-cts-2006-04-peng.pdf (acceso el 20 de marzo de 2008).
- PIATTINI VELTHUIS, Mario & Ignacio GARCÍA RODRÍGUEZ DE GUZMÁN (2007). *Concepto de calidad*. Disponible en: <http://alarcos.inf-cr.uclm.es/doc/Calidad/capitulo01.ppt> (con acceso el 28 de mayo de 2007).
- PINTO, María (2001). «Quality Factors in Documentary Translation». *Meta* XLVI (2), 288-300.
- PIPPA, Salvador & Mariachiara RUSSO (2005). «Aptitude for Conference Interpreting: A proposal for a testing methodology based on paraphrase», en Giuliana GARZONE & Maurizio VIEZZI (eds.), *Interpreting in the 21st Century: Challenges and opportunities*. Amsterdam: John Benjamins, 247-258.
- PÖCHHACKER, Franz (2001). «Quality Assessment in Conference and Community Interpreting». *Meta* XLVI (2), 410-425.
- PODQA (2008). *Portal Data Quality Assesment - Inicio*. Disponible en: <http://podqa.webportalquality.com/Principal.aspx> (acceso el 13 de mayo de 2008).
- POPESCU-BELIS, Andrei (2003). «An experiment in comparative evaluation: humans vs. Computers». *Proceedings of Machine Translation Summit IX*, 307-314.
- PYM, Anthony (1991a). «Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching», en Cay DOLLERUP & Annette LODDEGAARD (eds.) *Teaching Translation and Interpreting Training Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, 279-288.
- . (1991b). «A definition of Translational Competence Applied to the Training of Translators», en Malden JOVANOVIĆ (ed.) *Translation: A Creative Profession*. Belgrado: Provodilac, 541-546.
- RAE (2001). *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html> (acceso el 13 de mayo de 2008).

- REISS, Katharina (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. Munich: Max Hueber.
- . (2000). *Translation Criticism - The Potentials and Limitations: Categories and Criteria for Translation Quality Assessment*. Manchester: St Jerome.
- RICCARDI, Alessandra (2002). «Evaluation in interpretation: macrocriteria and microcriteria», en Eva HUNG (ed.) *Teaching translation and Interpreting 4. Building bridges*. Amsterdam: John Benjamins, 115-126.
- RM-SOFT (2007). *Rm-Soft Translation & Publishing*. <http://www.rm-soft.com/whyus.html> (con acceso el 7 de agosto de 2007).
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Beatriz (2004). «Towards a Methodology for Assessing Literary Translation». *Tradução e Comunicação* 13, 35-54.
- ROSENMUND, Alain (2001). «Konstruktive evaluation: Versuch eines Evaluationskonzepts für den Unterricht». *META* XLVI (2), 301-310.
- ROTHER-NEVES, Rui (2002). «Translation quality assessment for research purposes: an empirical approach». *Cadernos de Tradução* 10 (2), 113-131.
- . (2003). «Using Think-aloud Protocols to Investigate the Translation Process of Foreign Language Users and Experienced Translators», en Fabio ALVES (ed.) *Triangulating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 97-119.
- RUPE, John (2005). *Analysis vs. Evaluation vs. Assessment*. Disponible en: http://forestpolicy.typepad.com/blog/2005/03/analysis_vs_eva.html (acceso el 13 de mayo de 2008).
- SADER FEGHALI, Lina (2001). «Évaluation pédagogique de la recherche terminologique». *META* XLVI (2), 426-437.
- SAINZ, María Julia (1993). «Student-centred correction of translations», en C. Dollerup y A. Lindegaard (eds) *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam: John Benjamins, 133-141.
- SCHÄFFNER, Christina (1997). «From 'Good' to 'Functionally Appropriate': Assessing Translation Quality». *Current Issues in Language and Society* 4 (1), 1-5.
- SCHIAFFINO, Riccardo & Franco ZEARO (2001). *The Measurement of Quality in Translation*. Presentación para el 42 Congreso Anual de la ATA, Los Ángeles. Disponible en: <http://www.translationquality.com/downloads.htm> (acceso el 20 de marzo de 2008).

- SCHJOLDAGER, Anne (1996). «Assessment of Simultaneous Interpreting», en Cay DOLLERUP & Vibeke APPEL (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 3*. Amsterdam: John Benjamins, 187-195.
- SCHREIBER TRANSLATIONS, INC (2003). *Translator Self-Evaluation*. Disponible en: <http://www.schreibernet.com/sti/translators/translator-handbook-excerpts/translator-self-evaluation.htm> (acceso el 22 de marzo de 2008).
- SCOTT-TENNET, Christopher, Maria GONZÁLEZ DAVIES & Fernanda RODRÍGUEZ TORRAS (2001). «Experimental Training in the application of translational strategies: an empirical study». *Quaderns* 6, 22-26.
- SÉGUINOT, Candace (1997). «Accounting for Variability in Translation», en Joseph H. DANKS, Gregory M. SHREVE, Stephen B. FOUNTAIN & Michael K. MCBEATH (eds.) *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*. Londres: Sage, 104-119.
- . (2000). «Knowledge, expertise and theory in translation», en Andrew CHESTERMAN, Natividad GALLARDO SAN SALVADOR & Yves GAMBIER (eds.) *Translation in Context*. Amsterdam: John Benjamins, 87-104.
- SEONG, Cholim, Sangwon LEE & Hyang LEE (2001). *A Survey of translation classes and evaluation criteria at GSIT, Korea*. Disponible en: <http://isg.urv.es/cttt/cttt/research.html> (acceso el 20 de marzo de 2008).
- SHLESINGER, Miriam (1997). «Quality in Simultaneous Interpreting», en Yves GAMBIER, Daniel GILE & Christopher TAYLOR (eds.) *Conference Interpreting: Current Trends in Research*. Amsterdam: John Benjamins, 123-131.
- SHUTTLEWORTH, Mark (1997). «Preparing Professionals: A Response to Hans G. Hönl». *Current Issues in Language and Society* 4 (1), 78-82.
- SIRÉN, Seija & Kai HAKKRARAINEN (2002). «Expertise in Translation». *Across Languages and Cultures* 3 (1), 71-82.
- SNELL-HORNBY, Mary (1995). «On Models and Structures and Target Text Cultures: Methods of Assessing Literary Translations», en Josep Marco BORILLO (ed.) *La Traducció Literaria*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I, 43-58.
- SOTO, Lauro (2008). *Conceptos Definiciones Básicas Calidad*. Disponible en: <http://www.mitecnologico.com/Main/ConceptosDefinicionesBasicasCalidad> (acceso el 13 de mayo de 2008).

- STANSFIELD, Charles W., Mary Lee SCOTT & Dorry Mann KENYON (1992). «The Measurement of Translation Ability». *The Modern Language Journal* 76 (iv), 455-467.
- STRAIGHT, H. Stephen (1981). «Knowledge, purpose, and intuition: Three dimensions in the evaluation of translation», en Marily Gladys ROSE (ed.) *Translation spectrum: Essays on theory and practice*. Albany, Nueva York: SUNY Press, 41-51.
- . (2002). *The Difference between Assessment and Evaluation*. Disponible en: http://assessment.binghamton.edu/documents/assessment_evaluation_straight.ppt (acceso el 13 de mayo de 2008).
- STRONG, Michael & Steven Fritsch RUDSER (1985). «An assessment instrument for sign language interpreters». *Sign Language Studies* 49, 343-361.
- TAGLIANTE, Christine (1991). *L'évaluation*. París: Clé International.
- TARVI, Ljuba (2005). «Comparative Translation Assessment: Quantifying Quality» (resumen). *New Voices in Translation Studies* 1. Disponible en: <http://www.iatis.org/newvoices/contents2005.php> (acceso el 15 de marzo de 2008).
- THOMSON-WOHLGEMUTH, Gaby & Ian THOMSON (2004). «Acquiring capabilities in translation: Towards a model or translation business». *Target* 16 (2), 253-288.
- TIRKKONEN-CONDIT, Sonja (2000). «Uncertainty in Translation Processes», en Sonja TIRKKONEN-CONDIT & Riita JÄSKELÄINEN (eds.) *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, 123-142.
- TIRKKONEN-CONDIT, Sonja (2002). «Process Research: State of the Art and Where to go Next?» *Across Languages and Cultures* 3 (1), 5-19.
- TIRKKONEN-CONDIT, Sonja & Johanna LAUKKANEN (1996). «Evaluations - A key towards understanding the affective dimension of translational decisions». *META XLI* (1), 45-59.
- TORREGROSA SÁNCHEZ, Rafael (2005). *Calidad - Concepto y generalidades*. Área de Planificación y Calidad. Valencia: Consorcio Hospital General Universitario. Disponible en: www.chgub.san.gva.es/Descargas/Gerencia/PlaniCalidad/Kiosco/Resolucion_problemas.pdf (con acceso el 29 de mayo de 2008).

- UNICERT (2001) *UNICert® and the Council of Europe: Levels of Language Competences*. Disponible en: http://rcswww.urz.tu-dresden.de/*unicert/dokumente/stufen-e.pdf (con acceso el 17 de marzo de 2008).
- VANDERSCHELDEN, Isabelle (2000). «Quality Assessment and Literary Translation in France». *The Translator* 6 (2), 271-293.
- VARELA SALINAS, María-José & Encarnación POSTIGO PINAZO (2005). «La evaluación en los estudios de traducción». *The Translation Journal* 9 (1, 1). Disponible en: <http://accurapid.com/journal/31evaluacion.htm> (acceso el 18 de marzo de 2008).
- VASCONCELLOS, Maria Lucia (2004). «(Re)Textualizing Joyce's Eveline: Translation From A Systemic-Functional Perspective». *Tradução e Comunicação* 13, 83-118.
- VASQUEZ LEMA, Marcelo (2007). *Calidad, el concepto actual que debe ser manejado por los administradores y funcionarios de la organización*. Disponible en: <http://www.leetu.com/2007/03/15/calidad-el-concepto-actual-que-debe-ser-manejado-por-los-administradores-y-funcionarios-de-la-organizacion/> (acceso el 13 de mayo de 2008).
- VENCKIENE, Dalia (2003). *Testing the effectiveness of classroom activities*. Disponible en: <http://isg.urv.es/cttt/cttt/research/venckiene.doc> (con acceso el 22 de marzo de 2008).
- VIOLA, Sandra (1996). «Translation Quality: A Housian Analysis». *META* XLI (2), 223-227.
- VIRGINIA ASSESSMENT GROUP (2005) *An Assessment Primer A + A Preview*. Disponible en: <http://www.virginiaassessment.org/documents/2005%20Workshop%20Presentations/An%20Assessment%20Primer%20+%20A%20Preview.pdf> (con acceso el 13 de mayo de 2008).
- VIVANCO, H., J. C. PALAZUELOS, P. HÖRMANN, C. GARBARINI & M. BLAJTRACH (1990). «Error Analysis in Translation: A Preliminary Report». *META* XXXV (3), 538-542.
- VOLLMAR, Gabrielle (2001). «Maintaining Quality in the Flood of Translation Projects: A Model for Practical Quality Assurance». *The ATA Chronicle* XXX (9), 24-27.

- VARIOS AUTORES (1997). «The Debate». *Current Issues In Language and Society* 4 (1), 35-55.
- WADDINGTON, Christopher (1999). *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*, Tesis doctoral sin publicar. Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.
- . (2001). «Different Methods of Evaluating Student Translations: The Question of Validity». *META* XLVI (2), 311-325.
- WARE, J. E. Jr., S. D. KELLER, B. GANDEK, J. E. BRAZIER & M. SULLIVAN (1995). «Evaluating translations of health status questionnaires. Methods from the IQOLA project». *International Journal of Technology Assessment in Health Care* 11 (3), 525-551.
- WATTS, Jennifer (2003). *Evaluation versus Assessment*. Disponible en: <http://www.balancedreading.com/evaluation.html> (acceso el 13 de mayo de 2008).
- WIKIPEDIA (2008). *Calidad*. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Calidad> (acceso el 13 de mayo de 2008).
- WILKINSON, Michael (2005). «Using a Specialized Corpus to Improve Translation Quality». *Translation Journal* 9 (3). Disponible en: <http://accurapid.com/journal/33corpus.htm> (acceso el 15 de marzo de 2008).
- WILLIAMS, Malcolm (2001). «The Application of Argumentation Theory to Translation Quality Assessment». *META* XLVI (2), 326-344.
- WILSS, Wolfram (1976). «Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation», en Richard W. BRISLIN (ed.) *Translation*. Nueva York: Gardner Press, 117-137.
- . (1988). *Kognition und Übersetzen: Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung*. Tübingen: Niemeyer.
- YAO, Jianmin, Hao YU, Tiejun ZHAO & Sheng LI (2004). «Application and Analysis of Sentence Similarity Based Machine Translation Evaluation». *Journal of Natural Language Processing* 11 (2), 3-20.
- ZENG, Suzanne M. & Jung Ying LU-CHEN (1999). *Task-Based Translator Training, Quality Assessment, and the WWW*. Disponible en: <http://cits.hawaii.edu/lu/TBTT/Default.htm> (con acceso el 28 de mayo de 2008).

ÍNDICE DE ANEXOS

Algunas de las tablas y de los gráficos aparecen en los capítulos principales que componen este volumen. No obstante, para facilitar la lectura de los datos, se ha optado por exponer la mayoría de estos elementos en los Anexos, que, debido a su extensión, figuran en cedé adjunto. Dentro de cada Anexo las tablas y los gráficos se han ordenado según el capítulo al que pertenecen. Por último, respondiendo a la exigencia de transparencia del proceso investigador (cf. p. 450), se han incluido las evaluaciones de todos los sujetos, así como las encuestas rellenadas. A continuación puede hallarse un índice de la información contenida en los Anexos.

1. TABLAS

1.1. Materiales y métodos

1.1.1. *Sujetos (Tablas 16-30)*

1.1.2. *Traducciones (Tablas 31-36)*

1.2. Textos

1.2.1. *Actuaciones (Tablas 37-41)*

1.2.2. *Cambios (Tablas 42-46)*

1.2.3. *Glosas*

CANTIDAD (TABLAS 47-50)

UBICACIÓN (TABLAS 51-56)

APORTACIÓN (TABLAS 57-62)

FUENTE (TABLAS 63-66)

APLOMO (TABLAS 67-70)

1.2.4. *Dominio (Tablas 71-74)*

1.2.5. *Naturaleza (Tablas 75-78)*

1.2.6. *Reacción (Tablas 79-82)*

1.2.7. *Perceptibilidad (Tablas 83-87)*

1.3. Sujetos

1.3.1. *Juicio global (Tablas 88-91)*

1.3.2. *Actuaciones (Tablas 92-115)*

1.3.3. *Cambios (Tablas 116-127)*

1.3.4. *Glosas*

CANTIDAD (TABLAS 128-145)

- UBICACIÓN (TABLAS 146-150)
- APORTACIÓN (TABLAS 151-154)
- FUENTE (TABLAS 155-157)
- APLOMO (TABLAS 158-160)
- 1.3.5. *Dominio (Tablas 161-169)*
- 1.3.6. *Naturaleza (Tablas 170-178)*
- 1.3.7. *Reacción (Tablas 179-186)*
- 1.3.8. *Perceptibilidad (Tablas 187-197)*
- 1.3.9. *Correlaciones (Tablas 198-210)*
- 1.4. Conclusiones (Tablas 211-222)

2. VALORES ATÍPICOS

2.1. Textos

- 2.1.1. *Actuaciones (Gráficos 162-186)*
- 2.1.2. *Cambios (Gráficos 187-212)*
- 2.1.3. *Glosas*
 - CANTIDAD (GRÁFICOS 213-226)
 - UBICACIÓN (GRÁFICOS 227-244)
 - APORTACIÓN (GRÁFICOS 245-273)
 - FUENTE (GRÁFICOS 274-285)
 - APLOMO (GRÁFICOS 286-297)
- 2.1.4. *Dominio (Gráficos 298-314)*
- 2.1.5. *Naturaleza (Gráficos 315-356)*
- 2.1.6. *Reacción (Gráficos 357-370)*
- 2.1.7. *Perceptibilidad (Gráficos 371-388)*
- 2.1.8. *Juicio global (Gráficos 389-391)*

2.2. Sujetos

- 2.2.1. *Juicio global (Gráficos 392-412)*
- 2.2.2. *Actuaciones (Gráficos 413-474)*
- 2.2.3. *Cambios (Gráficos 475-584)*
- 2.2.4. *Glosas*
 - CANTIDAD (GRÁFICOS 585-641)
 - UBICACIÓN (GRÁFICOS 642-651)
 - APORTACIÓN (GRÁFICOS 652-665)
 - FUENTE (GRÁFICOS 666-671)
 - APLOMO (GRÁFICOS 672-677)
- 2.2.5. *Dominio (Gráficos 678-741)*
- 2.2.6. *Naturaleza (Gráficos 742-847)*

2.2.7. *Reacción (Gráficos 848-907)*

2.2.8. *Perceptibilidad (Gráficos 908-1000)*

3. EVALUACIONES

Destinatarios

Ciencias puras

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

Ciencias sociales

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

Profesionales

66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78

Docentes

79
80
81
82
83
84
85
86
87
88

Estudiantes

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22

23
24
25





1. INDICACIONES

Junto con los materiales para ejecutar la tarea, los evaluadores recibieron un archivo con unas breves indicaciones sobre cómo proceder. Los documentos variaban algo de grupo en grupo, según las circunstancias en que se dieron dichas evaluaciones (*cf.* §III.6) pero la base, como puede apreciarse, es la misma. En el caso de los estudiantes, se enviaron documentos idénticos para cada uno de los bloques (solo cambiaba el nombre del bloque y la fecha límite), por lo que aquí aparece solo uno de los documentos a modo de muestra. A continuación se exponen dichas indicaciones, con el formato original y de cada uno de los grupos que han participado en el proyecto, en el siguiente orden:

1. Destinatarios (ciencias puras)
2. Destinatarios (ciencias sociales)
3. Profesionales
4. Docentes
5. Estudiantes

Indicaciones

Al descomprimir el archivo encontrará dos carpetas, denominadas «traducciones» y «encuesta». Empieza por la carpeta «traducciones». Los textos están ordenados con letras intencionalmente, así que debe comenzar por el texto B, y terminar con el texto D. La única restricción es que evalúe cada tanda (esto es, todas las traducciones que corresponden a un mismo original) de un tirón.

Una vez corregida/revisada cada tanda, **no olvide agrupar cada una de las traducciones en uno de los siguientes bloques: MUY BUENA, BUENA, MALA O MUY MALA**. La calificación puede hacerla sobre los mismos textos o adjuntarla aparte.

Una vez haya terminado de corregir, revisar o evaluar las traducciones, se le facilitará una encuesta, que hay que responder sólo tras haber terminado completamente la tarea.

Algunos sujetos me han pedido algunas especificaciones sobre el contexto en el que los alumnos realizaron las traducciones. A continuación resumo dichas circunstancias:

- La traducción serviría como una hipotética prueba de selección para una empresa de traductores.
- Los alumnos eran de cuarto; las traducciones científicas se hicieron en clase de Traducción Especializada Técnica; las traducciones generales, en clase de Traducción Divulgativa.
- Habían trabajado el tema en clase, con textos del mismo tipo.
- No tenían descriptores, pero sabían de antemano la naturaleza de los textos.
- Habían hecho glosarios y estaban familiarizados con la terminología básica.
- Cada traducción se hizo en una hora; las de traducción divulgativa en clases diferentes; las de traducción técnica en una misma clase, una después de la otra.
- Las traducciones se hicieron pasados 2/3 del cuatrimestre.

Acabada la encuesta, le rogamos que remita su colaboración, a la dirección electrónica tomas.conde@yahoo.es, o al despacho de la Dra. María Ángeles García de Solá.

¡Muchas gracias!

Para cualquier duda, no dude en ponerse en contacto conmigo en la dirección electrónica que aparece más arriba.

Tomás Conde

Indicaciones

Al descomprimir el archivo encontrará dos carpetas, denominadas «traducciones» y «encuesta». Empieza por la carpeta «traducciones». Los textos están ordenados con letras intencionalmente, así que debe comenzar por el texto A, y terminar con el texto C. La única restricción es que evalúe cada tanda (esto es, todas las traducciones que corresponden a un mismo original) de un tirón.

Una vez evaluada/corregida/revisada cada tanda, **no olvide agrupar cada una de las traducciones en uno de los siguientes bloques: MUY BUENA, BUENA, MALA O MUY MALA**. La calificación puede hacerla sobre los mismos textos o adjuntarla aparte.

Una vez haya terminado de corregir, revisar o evaluar las traducciones, rellena la encuesta, que, insisto: HAY QUE RESPONDER SÓLO TRAS HABER TERMINADO COMPLETAMENTE LA TAREA.

Algunos sujetos me han pedido algunas especificaciones sobre el contexto en el que los alumnos realizaron las traducciones. A continuación resumo dichas circunstancias:

- La traducción serviría como una hipotética prueba de selección para una empresa de traductores.
- Los alumnos eran de cuarto; las traducciones científicas se hicieron en clase de Traducción Especializada Técnica; las traducciones generales, en clase de Traducción Divulgativa.
- Habían trabajado el tema en clase, con textos del mismo tipo.
- No tenían descriptores, pero sabían de antemano la naturaleza de los textos.
- Habían hecho glosarios y estaban familiarizados con la terminología básica.
- Cada traducción se hizo en una hora; las de traducción divulgativa en clases diferentes; las de traducción técnica en una misma clase, una después de la otra.
- Las traducciones se hicieron pasados 2/3 del cuatrimestre.

Acabada la encuesta, le rogamos que remita su colaboración a la dirección electrónica tomas.conde@yahoo.es o al despacho de la Dra. Jean Stephenson.

¡Muchas gracias!

Para cualquier duda, póngase en contacto conmigo en la dirección electrónica que aparece más arriba.

Tomás Conde

Indicaciones

Al descomprimir el archivo encontrarás cuatro carpetas, denominadas **Texto A**, **Texto B**, **Texto C** y **Texto D**, así como un archivo, denominado **Encuesta para traductores – E3**, y otro más, denominado **Glosario B y D**. Empieza por las traducciones. Los textos están ordenados con letras, así que has de empezar por el Texto A, y terminar con el Texto D. Espero que evalúes / corrijas / revises exactamente del mismo modo en que lo haces habitualmente, con los mismos criterios y las mismas expectativas. La única restricción es que evalúes cada tanda (esto es, todas las traducciones que corresponden a un mismo original) de un tirón. El **Glosario B y D**, realizado ad hoc, te ayudará con la terminología específica de los textos técnicos.

Una vez corregida/revisada cada tanda **no olvides agrupar cada una de las traducciones en uno de los siguientes bloques: MUY BUENA, BUENA, MALA O MUY MALA**. La calificación general cualitativa es uno de los parámetros más interesantes de este estudio.

Una vez hayas terminado de corregir, revisar, evaluar las traducciones, puedes proceder a abrir el documento **Encuesta para Traductores - E3**. La encuesta hay que responderla sólo después de corregir los textos. Tiene algunas preguntas que pueden considerarse orientativas, así que te rogamos que no la leas ni abras siquiera antes de corregir. La tentación es grande, pero seguro que la podrás resistir.

Algunos participantes me han pedido algunas especificaciones sobre el contexto en el que los alumnos realizaron las traducciones. A continuación resumo dichas circunstancias:

- La traducción serviría como una hipotética prueba de selección para una empresa de traducción
- Los alumnos eran de cuarto; las traducciones científicas se hicieron en clase de Traducción Especializada Técnica; las traducciones generales, en clase de Traducción Divulgativa
- Habían trabajado el tema en clase, con textos del mismo tipo
- No tenían descriptores, pero sabían de antemano la naturaleza de los textos
- Habían hecho glosarios y estaban familiarizados con la terminología básica
- Cada traducción se hizo en una hora; las de traducción divulgativa en clases diferentes; las de traducción técnica en una misma clase, una después de la otra
- Las traducciones se hicieron pasados 2/3 del cuatrimestre.

Acabada la encuesta, te rogamos que me remitas tu colaboración, a la dirección electrónica conderuano@gmail.com

Espero que puedas terminar la tarea en unas 2 semanas.

Muchas gracias. Te informaré puntualmente de los resultados de la prueba general, que se continuará con pruebas de evaluación a estudiantes, profesionales, evaluadores de empresa y destinatarios prototípicos.

Tomás Conde

Instrucciones

En el cd, encontrarás, dentro de la carpeta principal, dos subcarpetas, una denominada «1 corrección» y otra con el nombre «2 encuesta».

Dentro de la carpeta «1 corrección» encontrarás otras dos subcarpetas, denominadas «versión para corregir en pantalla» y «versión para imprimir». Sólo se diferencian en que en la versión para imprimir se han juntado los textos originales y las traducciones para que las puedas imprimir con la mayor comodidad. Escoge el modo que prefieras. Esperamos que corrijas exactamente del mismo modo en que lo haces habitualmente, con los mismos criterios y las mismas expectativas. La única restricción es que evalúes cada tanda (esto es, todas las traducciones que corresponden a un mismo original) de un tirón.

Una vez hayas terminado de corregir, revisar, evaluar las traducciones, puedes proceder a abrir la carpeta «2 encuesta». La encuesta hay que responderla sólo después de corregir los textos. Tiene algunas preguntas que pueden considerarse orientativas, así que te rogamos que no la leas ni abras siquiera antes de corregir. La tentación es grande, pero seguro que la podrás resistir.

Algunos profesores me han pedido algunas especificaciones sobre el contexto en el que los alumnos realizaron las traducciones. A continuación resumo dichas circunstancias:

- La traducción serviría como una hipotética prueba de selección para una empresa de traductores
- Los alumnos eran de cuarto; las traducciones científicas se hicieron en clase de Traducción Especializada Técnica; las traducciones generales, en clase de Traducción Divulgativa
- Habían trabajado el tema en clase, con textos del mismo tipo
- No tenían descriptores, pero sabían de antemano la naturaleza de los textos
- Habían hecho glosarios y estaban familiarizados con la terminología básica
- Cada traducción se hizo en una hora; las de traducción divulgativa en clases diferentes; las de traducción técnica en una misma clase, una después de la otra
- Las traducciones se hicieron pasados 2/3 del trimestre.

Acabada la encuesta, te rogamos que remitas tu colaboración a Tomás, a la dirección electrónica elhombrepalabra@yahoo.es, o bien a la dirección de correo:

José Tomás Conde Ruano
Departamento de Traducción e Interpretación
c/ Buensuceso, 11
E-18071 Granada

La fecha límite la pones tú.

Muchas gracias. Te informaré puntualmente de los resultados de la prueba general, que se continuará con pruebas de evaluación a estudiantes, profesionales, evaluadores de empresa y destinatarios prototípicos.

Tomás Conde

Instrucciones

Adjunto a la presente hallarás un documento de nombre «Textos C.doc».

En el documento aparece, en primer lugar, el documento original, que como verás tiene de nuevo carácter general y, a continuación, las doce traducciones relativas a este. Esperamos que corrijas/evalúes/revise de manera intuitiva, tal como tu intuición te diga. La única restricción es que evalúes la tanda de un tirón.

Te rogamos que me remitas tu colaboración a la dirección electrónica elhombrepalabra@yahoo.es, o bien, si realizas la evaluación sobre papel, a la dirección de correo:

José Tomás Conde Ruano
Departamento de Traducción e Interpretación
c/ Buensuceso, 11
E-18071 Granada

Si tienes alguna duda, mándame un correo electrónico y me encantará poder ayudarte. Este texto es algo más breve, también que el primero. De todos modos, después de realizar las dos primeras tareas, esta tercera os resultará más fácil, estoy seguro.

Espero recibir los trabajos antes de la fecha indicada; ya sabes que puedes hacerlo a mano, pero es preferible para nosotros que evaluéis sobre pantalla (con control de cambios, notas al pie, a final de página... ¡como queráis!).

La fecha límite es el martes 14 a las 11 de la mañana.

Muchas gracias.

Tomás Conde

2. TEXTOS ORIGINALES

En las páginas siguientes aparecen los cuatro textos originales de la tarea de evaluación, con el formato en que los recibieron los informantes, y en el mismo orden:

DP1: «**The World this week**». *The Economist*. December 6th 2003.

CT2: «Chromate conversion coating that can be used on a surface to be heated?»

DP3: «**A constitution in tatters**» *The Economist*. Dec 16th 2003.

CT4: «Need help with painting technology for aluminum block engines».

The Economist December 6th 2003

The World this week

Politics

Iraq's most influential Shia ayatollah, Ali Sistani, demanded that even the transitional assembly due to take shape next May be elected rather than chosen by caucuses, as planned by the ruling American-led provisional authority. The 111 deaths of coalition troops in November was the highest figure since the end of the conventional phase of the war in Iraq.

George Bush flew to Iraq to share a Thanksgiving meal with American troops. Leaders of most of the Commonwealth's 54 countries gathered in Nigeria's capital, Abuja, minus the uninvited Robert Mugabe, Zimbabwe's president. In his annual state-of-the-nation speech Mr Mugabe vowed to crack down on corruption and to curb inflation, currently officially 526% but estimated to be much higher through price controls.

Three Rwandan media executives were jailed, two for life, for helping to incite the genocide of 1994 with slogans such as the graves are not yet full.

Israel's government criticised the American Secretary of State, Colin Powell, for agreeing to meet the authors of the Geneva accord, a freelance peace plan aimed at resolving differences between Israelis and Palestinians.

On the eve of a visit to Georgia by the American defence secretary, Donald Rumsfeld, the Americans warned Russia that it should pull its troops out of the country. America also wants Russia to keep its promises to leave Moldova.

Vox populi

The Italian Parliament passed a new media law that critics say is meant to benefit Silvio Berlusconi, the prime minister, who has direct or indirect influence over as much as 95% of Italian television. The opposition is lobbying Italy's president, Carlo Azeglio Ciampi, to refuse to sign the law.

European foreign ministers, meeting in Naples to thrash out the draft European Union constitution, settled few of the outstanding disputes. Joschka Fischer, Germany's Foreign Minister, declared that he was leaving Naples gloomier than he arrived. Next weekend's summit in Brussels may now run for four days.

President Jacques Chirac flew to the scene of devastating floods in southern France. He and his government are determined not to be caught napping, as they were during the summer's lethal heat wave.

Sajid Badat, a British Muslim and a suspected accomplice of Richard Reid, the shoe-bomber, has been charged with plotting terrorist attacks in Britain and abroad. He is one of 22 terror suspects arrested in Britain over the past week. Mr Reid is serving a life sentence in the United States.

Lithuanian political parties are preparing to impeach President Rolandas Paksas. Earlier, Parliament adopted a report calling him a threat to national security and charging that his office was under the influence of criminals and shady political lobbyists. Mr Paksas refused to resign.

Welcome, maybe

Americas Department of Homeland Security ended a controversial registration programme that fingerprinted and tracked male temporary visitors from Middle Eastern countries. A new general visa-entry system, us-visit, starts in January.

The trial began of Bill Janklow, the Republican congressman for South Dakota, on a charge of manslaughter. Mr Janklow is accused of speeding and killing a motorcyclist last August.

America's Department of Defence finally decided to allow Yaser Esam Hamdi, an American citizen captured in Afghanistan and held as an enemy combatant in South Carolina, access to a lawyer as a matter of discretion. The move came as the United States Supreme Court is deciding whether to review his detention.

Colorado's State Supreme Court threw out a fresh congressional redistricting map designed to favour the states Republicans. The state had only recently revised the boundaries in response to the 2000 census, a procedure that the court ruled should be implemented only once every ten years.

Hearing the (re)call

Venezuela's opposition claimed to have collected some 3.6m signatures in support of a referendum to recall President Hugo Chávez, well above the 2.4m required under the constitution. Megafraud, fumed Mr Chávez. Not so, said César Gaviria, the secretary-general of the Organisation of American States, who had helped observe the signature drive.

In an acrimonious public wrangle, the Institutional Revolutionary Party, the largest in Mexico's Congress dumped its congressional leader, Elba Esther Gordillo. She had tried to persuade the party to back President Vicente Fox's reform programme.

A committee representing some of Argentina's private creditors unveiled a proposal for restructuring the country's defaulted debt. Its scheme involves writing off about 60% of the net present value of the debt, compared with 92% in the government's proposal.

Harmony in the air

Following last weeks ceasefire agreement, India and Pakistan have agreed to resume direct air links from January 1st after a two-year ban. Pakistan's President Pervez Musharraf offered to pull back troops from Pakistan-administered Kashmir, if India did the same in its part of the disputed territory.

India's ruling Bharatiya Janata Party (BJP) made advances against the opposition Congress party in state elections in Madhya Pradesh, Rajasthan, Chhattisgarh and Delhi. The results are expected to be a preview of general elections due next year.

Chromate conversion coating that can be used on a surface to be heated?

Nov 8, 2001

We are looking for an economical way to protect the (non-specular) aluminum surface of a carbon fiber composite panel. Since the end use of the panels will be on a large millimeter/sub-mm wave radio telescope, we are trying to avoid paint. We are familiar with the microwave performance of surfaces that have a thin, clear anodization, or a thin chromate coating. Our major concern is corrosion protection (without compromising the RF performance). A thin, uniform coating is required, as the effect of the coating is a dielectric on top of the reflecting surface. The aluminum foil skin (.003" thickness) is the first thing laid up in the mold. The cure process for the carbon fiber substrate is 125 C.

Is this totally incompatible with the chromate conversion process? Will this heat cause permanent degradation of the coating? The panels are quite large (of order 5 meters), so treating the finished panel is not really an option.

Any help would be appreciated!

Ronna Erickson

Radio Astronomy, University of Mass. - Amherst, Mass, USA

Nov 14, 2001

You can spray clean and spray a chromate conversion coating on things a lot larger than 5 meters. You can even do it outdoors with the proper equipment to prevent the wind from taking the overspray, and a way to collect the liquid that runs off.

**Tom Pullizzi**Platronica.com - Beach Haven, NJClick above for contact info & link to our site.
Our support makes finishing.com possible.

Nov 28, 2001

The contractor has now suggested an Alodine finish. My understanding is that this is a brand name of a type of chromate conversion coating (per MIL-C-5541). Is this the type of coating you were referring to? How difficult is it to control the thickness of the coating? Typically, how thick a coating do you get if you are spraying rather than dipping into a tank? Thanks for your response!

Ronna Erickson
- Amherst, MA

Dec 18, 2001

In respect of your query, I will try to answer in respect of two differing aspects, based on my 25 yr aerospace experience.

1. Your process appears to be a low temperature curing carbon composite (ud or woven ??) over an Al foil, preferably carrying all necessary pretreatments for finished article. Given your intended use in radio telescope with presumably outdoor exposure, I would strongly recommend the anodised route to protect the aluminium, as conversion coated Al is unlikely to be sufficiently durable without subsequent coatings, especially after heating to 125 C, which causes a mudcracking effect of the complex hydrated conversion coat. This is not a problem with anodised coatings. However, if you want to proceed with conversion coat, spray application is relatively easily achievable if desired, airlines do it all the time prior to paint.
2. As corrosion is a concern, I would recommend that you reconsider the selection of carbon as the composite reinforcement in this application. During co-curing process, point contacts between carbon and Al can arise that in-service will be the cause of corrosion. The natural moisture content of the composite will be sufficient to provide the electrolyte to form a corrosion cell, hence why aerospace avoids this combination of materials. Consider instead either glass or aramid or even boron fibre reinforcements to avoid this problem.

Regards,

Geoff Wright
Amity Ltd - Preston, Lancs, UK

Dec 16th 2003
From The Economist Global Agenda

A constitution in tatters

Years of negotiation over a proposed constitution for the European Union collapsed in failure at the weekend. Or, to put it another way, they ended in a victory for good sense



Where's the bin?

AFTER 18 months' hard work by the 105 delegates from 25 countries who drafted the proposed constitution for the European Union, followed by months of discussions between national governments, the EU's leaders gathered in Brussels at the weekend to iron out their remaining differences and agree a final text. But by lunchtime on Saturday December 13th, it had become clear that no agreement was possible on the main sticking-point—member countries' voting strengths—and the talks collapsed. Now the proposed constitution may not be revived for months, if not years.

To avoid constant stalemates at EU summits as the Union expands (from 15 countries now to 25 next year and perhaps over 30 some day), the final draft of the constitution had proposed a “double-majority” voting system, in which changes to EU law would be passed if more than half of member countries, representing at least 60% of the EU's population, supported them. But Poland, backed by Spain, objected to this and insisted on keeping the voting arrangements agreed at the Nice summit in 2000, which give them almost as many votes as Germany despite each having only about half its population.

Germany had strongly supported the double-majority voting proposal and grumbled, after the collapse of the talks, that it might now be less inclined to bankroll the EU's subsidies to poorer member countries. On Monday, it joined five other rich EU states in calling for the Union's budget in 2007-2013 to be capped around the current level of 1% of member states' combined national incomes. The European Commission had been expected to boost its spending after ten new and relatively poor members (including Poland) join next May; the commission's president, Romano Prodi, complained that the proposed budget cap would leave it short of money.

Ironically, the proposition on voting arrangements that sank the draft constitution was one of its more sensible ideas. In most other respects, the document was a disaster. Constitutions are supposed to give citizens a clear and concise explanation of the powers—and the limits to the powers—of the principal organs of government. However, the long, rambling draft produced by the 105-member European Convention was so vague on how it assigned powers to various institutions

that at times even convention members themselves could not explain it. And the EU's principle of "subsidiarity" (devolving decision-making so it is as close to the people as possible), far from being strengthened, was undermined by making it subordinate to the Union's objectives, which included various types of "cohesion" (read: Brussels-led harmonisation).

As the convention members tried to satisfy everyone, their draft constitution ended up riddled with botched compromises, anomalies and absurdities. For instance, it entrenched in law the EU's Charter of Fundamental Rights, which gives workers the right to free job-placement help. But then, after British objections, this "fundamental" right was restricted to only about half the EU's workers. Shortly before the summit collapsed on Saturday, Britain's prime minister, Tony Blair, won agreement to remove from the draft some of the most contentious proposals to increase the EU's encroachment on national sovereignty. Silvio Berlusconi, the Italian prime minister, who chaired the summit, accepted Mr Blair's insistence that member countries keep their vetoes on such issues as tax, social security and judicial co-operation, instead of introducing majority voting as the draft constitution had proposed.

Europe's leaders did not seem terribly upset at the failure of their summit. The Polish prime minister, Leszek Miller, and his Spanish counterpart, José María Aznar, returned home having successfully defended their countries' voting rights. Mr Blair was no doubt relieved no longer to have to face strong public pressure for a referendum on the constitution, which he might well have lost. Mr Berlusconi brushed aside widespread criticism of his handling of the talks, arguing that they had not been a complete waste of time because agreement had been reached on most points of contention.

There was even a conspiracy theory that France's president, Jacques Chirac, was happy that the constitution flopped, despite ostensibly pushing for it to be approved. Worried about a loss of influence in an enlarged EU, France is pushing for the formation of a "hard core" of countries, led by itself and Germany, which would forge ahead with deeper integration. As he made clear at the end of the summit, the collapse of the constitutional talks gives Mr Chirac an excuse to pursue this objective.

However, it may be easier said than done. Some proposals, such as unifying the core countries' criminal-justice systems, present huge challenges. The existing EU treaties limit the ability of any group of member countries to push ahead without the others. Furthermore, both France and Germany have already undermined their credibility as Europe's leaders by having blatantly breached the EU's stability pact with their big budget deficits.

Coming at the end of a year in which the EU's biggest countries were bitterly divided over Iraq, the stability pact was undermined, Sweden rejected joining the euro and Britain put off its currency decision indefinitely, the collapse of the talks has inevitably led to talk of a "crisis" in the Union. Indeed, the chances of reviving the proposal in the short term do not look good. Ireland, which takes over the EU's rotating presidency in January, seems likely to take a cautious approach. The German-led threat to curtail EU subsidies may not be enough to force Poland and Spain to accept cuts in their voting power. If the constitutional issue is pushed into 2005, it might then face the obstacle of a British general election in which it would surely emerge as a key issue.

So it is not impossible to imagine the idea of an EU constitution quietly slipping off the agenda. But there are bound to be efforts to fish it out of the bin and have another try—and they seem more likely than not to succeed at some point. If so, a few years' delay may be no bad thing. Since one of the constitution's main purposes was to facilitate the smooth running of an enlarged EU, it seems not such a bad idea to wait a while to see what problems emerge after the ten new members join next May before setting the Union's governing principles in stone.

Need help with painting technology for aluminum block engines

Nov 11, 2001

My company remanufacturers two stroke aluminum block engines. The engine block components are disassembled and blasted clean of all grease and paint before the remanufacturing process. The bare aluminum of the assembled engine is then repainted back to the OE color. Right now we use high temperature engine enamel from a can. We are looking to improve the process so that we get a harder finish that sticks to the aluminum a little better and has a longer life. One of the current drawbacks now is the time it takes for the paint to harden. It also seems to peel away once it is scratched.

Some questions we have are:

- 1) Should we be spraying from a gun rather than a can? We have looked at the economics and it really doesn't seem that much cheaper, only faster. Are we missing something? How much should we pay for a paint that will work in this application.
- 2) Should we be priming the bare aluminum? What processes should we consider. Please keep in mind we are working with an assembled engine that cannot be dipped in water or other cleaners/solvents.
- 3) Should we be baking the paint to quicken the drying process. Drying is not a problem in the winter, it's only an issue in the summer when the humidity is high. The operating temperature of the paint needs to be rated for about 250 to 300 degrees F. If we bake, we really cannot exceed a skin temperature of about 150 degrees F.
- 4) Do we need to use accelerators or hardeners?
- 5) We currently paint in a 10'x20' paint booth.

Thanks,

Greg Pickren
- Clearwater, Fl, USA

Dec 18, 2001

In respect of your query, I will try to answer in respect of two differing aspects, based on my 25 yr aerospace experience.

1. Your process appears to be a low temperature curing carbon composite (ud or woven ??) over an Al foil, preferably carrying all necessary pretreatments for finished article. Given your intended use in radio telescope with presumably outdoor exposure, I would strongly recommend the anodised route to protect the aluminium, as conversion coated Al is unlikely to be sufficiently durable without subsequent coatings, especially after heating to 125 C, which causes a mudcracking effect of the complex hydrated conversion coat. This is not a problem with anodised coatings. However, if you want to proceed with conversion coat, spray application is relatively easily achievable if desired, airlines do it all the time prior to paint.
2. As corrosion is a concern, I would recommend that you reconsider the selection of carbon as the composite reinforcement in this application. During co-curing process, point contacts between carbon and Al can arise that in-service will be the cause of

corrosion. The natural moisture content of the composite will be sufficient to provide the electrolyte to form a corrosion cell, hence why aerospace avoids this combination of materials. Consider instead either glass or aramid or even boron fibre reinforcements to avoid this problem.

Regards,

Geoff Wright
Amity Ltd - Preston, Lancs, UK

3. ENCUESTAS

La mayoría de las preguntas de las encuestas que recibieron los sujetos eran comunes a todos los grupos; no obstante, algunas se adecuaron a sus circunstancias específicas y, por ello, aparece aquí una encuesta de cada modelo, en el siguiente orden:

1. Destinatarios (ciencias puras)
2. Destinatarios (ciencias sociales)
3. Profesionales
4. Docentes
5. Estudiantes

Se ha respetado el formato original de las encuestas, con la excepción de que los sujetos recibieron los documentos en orientación horizontal (es decir, apaisados) y aquí, por razones de maquetación, aparecen en vertical.

Encuesta a destinatarios sobre el modo de evaluar, corregir o revisar traducciones

La presente encuesta es parte de una investigación sobre la calidad en la traducciones, a cargo de José Tomás Conde Ruano, del grupo de investigación «Pericia y Entorno de la Traducción» (PETRA HUM 815) de la Universidad de Granada. Los datos se utilizarán estadísticamente para cotejarlos con respuestas de profesores y estudiantes de traducción, clientes y profesionales. Las posibles referencias a la identidad de todos los encuestados se eliminan a la recepción de las encuestas.

Muchas gracias por participar. Responda, por favor, a la totalidad de las siguientes preguntas. Existen distintos modelos de preguntas. El más frecuente espera una elección entre varias opciones dadas en la encuesta (normalmente, «Sí» y «No»), que aparecen tras códigos distintos. En estos casos, basta con introducir una "X" en la casilla correspondiente (en blanco, tras el código oportuno). En las preguntas abiertas, en las que no aparecen varias opciones, se espera una respuesta concisa en la casilla en blanco de la última columna. En las preguntas en las que es posible más de una respuesta, se deja el espacio correspondiente en distintas filas.

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
Sexo	E41001	<input type="checkbox"/>	Hombre
	E41002	<input type="checkbox"/>	Mujer
Edad (en años)	E41003		
¿Ha cursado antes Inglés para Fines Específicos 1?	E41011	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41012	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la E41011, ¿la ha cursado este año académico?	E41013	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41014	<input type="checkbox"/>	No (Indica en qué curso):
¿En qué curso está?	E41015	<input type="checkbox"/>	Primero
	E41016	<input type="checkbox"/>	Segundo
	E41017	<input type="checkbox"/>	Tercero
	E41018	<input type="checkbox"/>	Cuarto
	E41019	<input type="checkbox"/>	Quinto
¿Qué carrera está estudiando?	E41020		
Si ha cursado antes otra carrera, indique el nombre	E41021		
Año de inicio de sus estudios de Licenciatura	E41022		
¿Compagina sus estudios con algún trabajo remunerado?	E41030	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41031	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado E41030, indica cuál	E41022		
¿cuál es la media de su expediente, hasta el último curso completo?	E41033		
¿Ha realizado su primer ciclo en una universidad diferente a Granada?	E41034	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41035	<input type="checkbox"/>	No (Indique cuál):
Si ha marcado E41034, indique cuál	E41036		
Si ha obtenido Matrículas de Honor en la universidad, indique cuántas	E41037		
¿Ha cursado, además, otros estudios universitarios?	E41041	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41042	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E41041, especifique cuáles	E41043	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Ha realizado algún intercambio o estancia en el extranjero durante sus estudios?	E41051	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41052	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E41051, ¿en qué curso?	E41053	<input type="checkbox"/>	Primero
	E41054	<input type="checkbox"/>	Segundo
	E41055	<input type="checkbox"/>	Tercero
	E41056	<input type="checkbox"/>	Cuarto
Si ha marcado la casilla E41051, ¿durante cuántas semanas?	E41057	<input type="checkbox"/>	Menos de 25
	E41058	<input type="checkbox"/>	Entre 25 y 40
	E41059	<input type="checkbox"/>	Más de 40
Si ha marcado la casilla E41051, ¿en qué país?	E41060	<input type="checkbox"/>	
¿Realiza prácticas profesionales <i>actualmente</i> ?	E41061	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41062	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E41061, ¿por cuánto tiempo? (en horas)	E41063	<input type="checkbox"/>	
Si ha marcado la casilla E41061, ¿en qué tipo de institución o empresa?	E41064	<input type="checkbox"/>	
¿Ha realizado prácticas profesionales <i>durante</i> sus estudios?	E41065	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41066	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E41065, ¿por cuánto tiempo? (en horas)	E41067	<input type="checkbox"/>	
Si ha marcado la casilla E41065, ¿en qué tipo de institución o empresa?	E41068	<input type="checkbox"/>	
¿Crees que este trabajo es útil para tu formación?	E41070	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41071	<input type="checkbox"/>	No
¿Por qué?	E41072	<input type="checkbox"/>	
¿Se comunica habitualmente (a diario o casi a diario) con alguien en inglés en su entorno familiar o personal?	E41073	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41074	<input type="checkbox"/>	No
¿Está suscrito o lee asiduamente a algún periódico o revista en inglés?	E41075	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41076	<input type="checkbox"/>	No
¿Está suscrito o ve asiduamente a algún canal de televisión en inglés?	E41077	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41078	<input type="checkbox"/>	No

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Cuántos <i>días</i> ha estado en un país de habla inglesa en... ...2005?	E41089		
...2004?	E41090		
...2003?	E41091		
...2002?	E41092		
...2001?	E41093		
¿Posee alguno de los siguientes títulos acreditativos de su nivel de inglés?	E41094	<input type="checkbox"/>	Escuela Oficial de Idiomas, nivel 5
	E41095	<input type="checkbox"/>	Cambridge Proficiency Examination
	E41096	<input type="checkbox"/>	TOEFL
	E41097	<input type="checkbox"/>	Trinity College, nivel 12
	E41098	<input type="checkbox"/>	
Otros (especificar)			
¿Cree que en el futuro se encontrará textos como los de este estudio?	E41099	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41100	<input type="checkbox"/>	No
¿Dónde?	E41111	<input type="checkbox"/>	
¿Participa en listas de distribución o foros relacionados con sus estudios?	E41112	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41113	<input type="checkbox"/>	No
Indique cuáles	E41114	<input type="checkbox"/>	
¿Por qué ha participado en este proyecto (hasta cuatro razones)?	E41115	<input type="checkbox"/>	
	E41116	<input type="checkbox"/>	
	E41117	<input type="checkbox"/>	
	E41118	<input type="checkbox"/>	
Indique dónde se situaba su nota de corte tras la prueba de selectividad	E41121	<input type="checkbox"/>	9,5 – 10
	E41122	<input type="checkbox"/>	9 – 9,5
	E41123	<input type="checkbox"/>	8,5 – 9
	E41124	<input type="checkbox"/>	8 – 8,5
	E41125	<input type="checkbox"/>	7,5 – 8
	E41126	<input type="checkbox"/>	7 – 7,5
	E41127	<input type="checkbox"/>	6,5 – 7
	E41128	<input type="checkbox"/>	6 – 6,5
	E41129	<input type="checkbox"/>	5,5 – 6
	E41130	<input type="checkbox"/>	5 – 5,5

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿A qué tipo de trabajos le gustaría optar una vez que se licencie (hasta 5, en orden de preferencia: E41131 = mayor preferencia; E41135 = menor preferencia)?	E41131		
	E41132		
	E41133		
	E41134		
	E41135		
¿Qué asignaturas cursa actualmente (hasta 5, por orden descendente de interés)?	E41141		
	E41142		
	E41143		
	E41144		
	E41145		
¿Lee habitualmente revistas de ciencias?	E41151	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41152	<input type="checkbox"/>	No
Indique cuáles, por orden de interés	E41153	<input type="checkbox"/>	
	E41154	<input type="checkbox"/>	
	E41155	<input type="checkbox"/>	
¿Qué otras asignaturas ha realizado anteriormente (hasta 5, por orden descendente de interés)?	E41161		
	E41162		
	E41163		
	E41164		
	E41165		
¿Consulta fuentes de información sobre sus estudios al margen de su facultad?	E41171	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41172	<input type="checkbox"/>	No
Indique cuáles / dónde	E41173	<input type="checkbox"/>	
	E41174	<input type="checkbox"/>	
	E41175	<input type="checkbox"/>	
Sin contar sus notas, se considera Vd un estudiante... ... muy bueno?	E41181	<input type="checkbox"/>	
	...bueno?	E41182	<input type="checkbox"/>
	...aceptable?	E41183	<input type="checkbox"/>
	...regular?	E41184	<input type="checkbox"/>

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Cree Vd tener vocación de profesor?	E41201	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41202	<input type="checkbox"/>	No
¿Cree Vd tener vocación de científico?	E41203	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41204	<input type="checkbox"/>	No
¿Se considera Vd bilingüe?	E41211	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41212	<input type="checkbox"/>	No
¿Ha utilizado un único método de evaluación/revisión/corrección de traducciones?	E42001	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42002	<input type="checkbox"/>	No
¿Se ha apoyado en alguna escuela para realizar la evaluación de traducciones?	E42003	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42004	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E42003, especifique en cuál	E42005		
¿Qué tipo de evaluación prefiere?	E42006	<input type="checkbox"/>	Holística (general o global, sin entrar en detalles)
	E42007	<input type="checkbox"/>	Analítica (asignando valores a determinados fenómenos en un texto)
¿Por qué prefiere el tipo de evaluación señalado en la pregunta anterior?	E42008		
¿Ha utilizado algún sistema numérico?	E42011	<input type="checkbox"/>	Sí (adjuntar modelo)
	E42012	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E42011, especifique cuál	E42013		
¿Ha hecho uso de símbolos especiales?	E42014	<input type="checkbox"/>	Sí (adjuntar modelo)
	E42015	<input type="checkbox"/>	No
¿Ha utilizado algún tipo de baremo para las evaluaciones?	E42016	<input type="checkbox"/>	Sí (adjuntar modelo)
	E42017	<input type="checkbox"/>	No
¿Ha utilizado una plantilla de errores?	E42018	<input type="checkbox"/>	Sí (adjuntar modelo)
	E42019	<input type="checkbox"/>	No
¿Ha distinguido entre tipos de errores, atendiendo a su importancia?	E42020	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42021	<input type="checkbox"/>	No

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Ha distinguido entre tipos de errores, atendiendo a su naturaleza?	E42022	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42023	<input type="checkbox"/>	No
¿Un error repetido a lo largo de una traducción cuenta como... un error?	E42024	<input type="checkbox"/>	
	...varios errores?	E42025	<input type="checkbox"/>
¿Hay errores que, por sí solos, «descalifican» una traducción?	E42026	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42027	<input type="checkbox"/>	No
Al evaluar/revisar/corregir, ha trabajado sobre... toda la traducción?	E42028	<input type="checkbox"/>	
	...un fragmento?	E42029	<input type="checkbox"/>
	...varios fragmentos?	E42030	<input type="checkbox"/>
¿Ha tomado en cuenta la ortotipografía y la maquetación?	E42031	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42032	<input type="checkbox"/>	No
¿En qué forma?	E42033	<input type="checkbox"/>	
¿Ha tenido en cuenta las estrategias desarrolladas por los traductores para resolver los problemas de traducción?	E42034	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42035	<input type="checkbox"/>	No
¿Cómo?	E42036	<input type="checkbox"/>	
¿Ha tenido en cuenta la fiabilidad de las fuentes de información y documentación usadas por los traductores?	E42037	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42038	<input type="checkbox"/>	No
¿Cómo?	E42039	<input type="checkbox"/>	
¿Ha tenido en cuenta la terminología utilizada?	E42041	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42042	<input type="checkbox"/>	No
¿Cómo?	E42043	<input type="checkbox"/>	
Al evaluar, ¿debe tener en cuenta... únicamente la calidad del texto?	E42044	<input type="checkbox"/>	...
	...también las circunstancias personales / profesionales?	E42045	<input type="checkbox"/>
¿Deben tenerse en cuenta, atendiendo a la calidad/tiempo, los posibles problemas informáticos?	E42046	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42047	<input type="checkbox"/>	No
¿Ha tenido en cuenta el estilo y la redacción en la evaluación?	E42048	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42049	<input type="checkbox"/>	No
¿En qué fuentes o autoridades se ha basado para corregir?	E42050	<input type="checkbox"/>	
¿Deben evaluarse las traducciones	E42061	<input type="checkbox"/>	Sí

como productos específicos para clientes concretos?	E42062	<input type="checkbox"/>	No
---	--------	--------------------------	----

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Estaba familiarizado con la terminología aparecida en los textos que ha evaluado antes de hacerlo?	E42063	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42064	<input type="checkbox"/>	No
¿Cree que debe evaluarse el proceso de traducción?	E42071	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42072	<input type="checkbox"/>	No
¿De qué manera?	E42073		
¿Considera que existen traducciones que, por su perfección, merecen un diez?	E42074	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42075	<input type="checkbox"/>	No
¿Considera que existen traducciones que, por su baja calidad, merecen un cero?	E42076	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42077	<input type="checkbox"/>	No
Para decidir cuáles son las mejores ¿ha comparado las traducciones con el original?	E42078	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42079	<input type="checkbox"/>	No
¿Cómo?	E42080		
¿Cree que las traducciones hacia una lengua extranjera deben evaluarse atendiendo a distintos parámetros?	E42091	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42092	<input type="checkbox"/>	No
¿Cuáles?	E42093		
¿Qué competencias debería, en su opinión, tener un traductor? (hasta cinco)	E42101		
	E42102		
	E42103		
	E42104		
	E42105		
¿Qué es para Vd una buena traducción?	E42111		

Si los ha usado, no olvide adjuntar copia de sus modelos personales de:

- Sistema numérico Símbolos especiales Baremo Plantilla de errores

Recuerde que la confidencialidad está garantizada. Muchas gracias. Tan pronto como esté terminado el estudio, le remitiremos los resultados. Con su ayuda, esperamos contribuir a mejorar la calidad de la formación universitaria en traducción.

Encuesta a destinatarios sobre el modo de evaluar, corregir o revisar traducciones

La presente encuesta es parte de una investigación sobre la calidad en la traducciones, a cargo de José Tomás Conde Ruano, del grupo de investigación «Pericia y Entorno de la Traducción» (PETRA HUM 815) de la Universidad de Granada. Los datos se utilizarán estadísticamente para cotejarlos con respuestas de profesores y estudiantes de traducción, clientes y profesionales. Las posibles referencias a la identidad de todos los encuestados se eliminan a la recepción de las encuestas.

Muchas gracias por participar. Responda, por favor, a la totalidad de las siguientes preguntas. Existen distintos modelos de preguntas. El más frecuente espera una elección entre varias opciones dadas en la encuesta (normalmente, «Sí» y «No»), que aparecen tras códigos distintos. En estos casos, basta con introducir una "X" en la casilla correspondiente (en blanco, tras el código oportuno). En las preguntas abiertas, en las que no aparecen varias opciones, se espera una respuesta concisa en la casilla en blanco de la última columna. En las preguntas en las que es posible más de una respuesta, se deja el espacio correspondiente en distintas filas.

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
Sexo	E41001	<input type="checkbox"/>	Hombre
	E41002	<input type="checkbox"/>	Mujer
Edad (en años)	E41003		
¿Ha cursado antes Inglés para Fines Específicos?	E41011	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41012	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la E41011, ¿la ha cursado este año académico?	E41013	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41014	<input type="checkbox"/>	No (Indica en qué curso):
¿En qué curso está?	E41015	<input type="checkbox"/>	Primero
	E41016	<input type="checkbox"/>	Segundo
	E41017	<input type="checkbox"/>	Tercero
	E41018	<input type="checkbox"/>	Cuarto
¿Qué carrera está estudiando?	E41020		
Si ha cursado antes otra carrera, indique el nombre	E41021		
Año de inicio de sus estudios de Licenciatura	E41022		
¿Compagina sus estudios con algún trabajo remunerado?	E41030	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41031	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado E41030, indica cuál	E41022	<input type="checkbox"/>	
¿Cuál es la media de su expediente, hasta el último curso completo?	E41033		
¿Ha realizado su primer ciclo en una universidad diferente a Granada?	E41034	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41035	<input type="checkbox"/>	No (Indique cuál):
Si ha marcado E41034, indique cuál	E41036		
Si ha obtenido Matrículas de Honor en la universidad, indique cuántas	E41037		
¿Ha cursado, además, otros estudios universitarios?	E41041	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41042	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E41041, especifique cuáles	E41043	<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	
		<input type="checkbox"/>	

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Ha realizado algún intercambio o estancia en el extranjero durante sus estudios?	E41051	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41052	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E41051, ¿en qué curso?	E41053	<input type="checkbox"/>	Primero
	E41054	<input type="checkbox"/>	Segundo
	E41055	<input type="checkbox"/>	Tercero
	E41056	<input type="checkbox"/>	Cuarto
Si ha marcado la casilla E41051, ¿durante cuántas semanas?	E41057	<input type="checkbox"/>	Menos de 25
	E41058	<input type="checkbox"/>	Entre 25 y 40
	E41059	<input type="checkbox"/>	Más de 40
Si ha marcado la casilla E41051, ¿en qué país?	E41060	<input type="checkbox"/>	
¿Realiza prácticas profesionales <i>actualmente</i> ?	E41061	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41062	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E41061, ¿por cuánto tiempo? (en horas)	E41063	<input type="checkbox"/>	
Si ha marcado la casilla E41061, ¿en qué tipo de institución o empresa?	E41064	<input type="checkbox"/>	
¿Ha realizado prácticas profesionales <i>durante</i> sus estudios?	E41065	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41066	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E41065, ¿por cuánto tiempo? (en horas)	E41067	<input type="checkbox"/>	
Si ha marcado la casilla E41065, ¿en qué tipo de institución o empresa?	E41068	<input type="checkbox"/>	
¿Cree que este trabajo es útil para tu formación?	E41070	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41071	<input type="checkbox"/>	No
¿Por qué?	E41072	<input type="checkbox"/>	
¿Se comunica habitualmente (a diario o casi a diario) con alguien en inglés en su entorno familiar o personal?	E41073	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41074	<input type="checkbox"/>	No
¿Está suscrito o lee asiduamente a algún periódico o revista en inglés?	E41075	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41076	<input type="checkbox"/>	No
¿Está suscrito o ve asiduamente algún canal de televisión en inglés?	E41077	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41078	<input type="checkbox"/>	No

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Cuántos días ha estado en un país de habla inglesa en... ...2005?	E41089	
...2004?	E41090	
...2003?	E41091	
...2002?	E41092	
...2001?	E41093	
¿Posee alguno de los siguientes títulos acreditativos de su nivel de inglés?	E41094	<input type="checkbox"/>	Escuela Oficial de Idiomas, nivel 5
	E41095	<input type="checkbox"/>	Cambridge Proficiency Examination
	E41096	<input type="checkbox"/>	TOEFL
	E41097	<input type="checkbox"/>	Trinity College, nivel 12
	E41098	<input type="checkbox"/>	
Otros (especificar)			
¿Cree que en el futuro se encontrará textos como los de este estudio?	E41099	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41100	<input type="checkbox"/>	No
¿Dónde?	E41111	<input type="checkbox"/>	
¿Participa en listas de distribución o foros relacionados con sus estudios?	E41112	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41113	<input type="checkbox"/>	No
Indique cuáles	E41114	<input type="checkbox"/>	
¿Por qué ha participado en este proyecto (hasta cuatro razones)?	E41115	<input type="checkbox"/>	
	E41116	<input type="checkbox"/>	
	E41117	<input type="checkbox"/>	
	E41118	<input type="checkbox"/>	
Indique dónde se situaba su nota de corte tras la prueba de selectividad	E41121	<input type="checkbox"/>	9,5 – 10
	E41122	<input type="checkbox"/>	9 – 9,5
	E41123	<input type="checkbox"/>	8,5 – 9
	E41124	<input type="checkbox"/>	8 – 8,5
	E41125	<input type="checkbox"/>	7,5 – 8
	E41126	<input type="checkbox"/>	7 – 7,5
	E41127	<input type="checkbox"/>	6,5 – 7
	E41128	<input type="checkbox"/>	6 – 6,5
	E41129	<input type="checkbox"/>	5,5 – 6
	E41130	<input type="checkbox"/>	5 – 5,5

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿A qué tipo de trabajos le gustaría optar una vez que se licencie (hasta 5, en orden de preferencia: E41131 = mayor preferencia; E41135 = menor preferencia)?	E41131		
	E41132		
	E41133		
	E41134		
	E41135		
¿Qué asignaturas cursa actualmente (hasta 5, por orden descendente de interés)?	E41141		
	E41142		
	E41143		
	E41144		
	E41145		
¿Lee habitualmente revistas de ciencias políticas?	E41151	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41152	<input type="checkbox"/>	No
Indique cuáles, por orden de interés	E41153	<input type="checkbox"/>	
	E41154	<input type="checkbox"/>	
	E41155	<input type="checkbox"/>	
¿Qué otras asignaturas ha realizado anteriormente (hasta 5, por orden descendente de interés)?	E41161		
	E41162		
	E41163		
	E41164		
	E41165		
¿Consulta fuentes de información sobre sus estudios al margen de su facultad?	E41171	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41172	<input type="checkbox"/>	No
Indique cuáles / dónde	E41173	<input type="checkbox"/>	
	E41174	<input type="checkbox"/>	
	E41175	<input type="checkbox"/>	
Sin contar sus notas, se considera Vd un estudiante ...muy bueno?	E41181	<input type="checkbox"/>	
	...bueno?	E41182	<input type="checkbox"/>
	...aceptable?	E41183	<input type="checkbox"/>
	...regular?	E41184	<input type="checkbox"/>

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Cree Vd tener vocación de profesor?	E41201	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41202	<input type="checkbox"/>	No
¿Cree Vd tener vocación de politólogo o político?	E41203	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41204	<input type="checkbox"/>	No
¿Se considera Vd bilingüe?	E41211	<input type="checkbox"/>	Sí
	E41212	<input type="checkbox"/>	No
¿Ha utilizado un único método de evaluación/revisión/corrección de traducciones?	E42001	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42002	<input type="checkbox"/>	No
¿Se ha apoyado en alguna escuela para realizar la evaluación de traducciones?	E42003	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42004	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E42003, especifique en cuál	E42005		
¿Qué tipo de evaluación prefiere?	E42006	<input type="checkbox"/>	Holística (general o global, sin entrar en detalles)
	E42007	<input type="checkbox"/>	Analítica (asignando valores a determinados fenómenos en un texto)
¿Por qué prefiere el tipo de evaluación señalado en la pregunta anterior?	E42008		
¿Ha utilizado algún sistema numérico?	E42011	<input type="checkbox"/>	Sí (adjuntar modelo)
	E42012	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E42011, especifique cuál	E42013		
¿Ha hecho uso de símbolos especiales?	E42014	<input type="checkbox"/>	Sí (adjuntar modelo)
	E42015	<input type="checkbox"/>	No
¿Ha utilizado algún tipo de baremo para las evaluaciones?	E42016	<input type="checkbox"/>	Sí (adjuntar modelo)
	E42017	<input type="checkbox"/>	No
¿Ha utilizado una plantilla de errores?	E42018	<input type="checkbox"/>	Sí (adjuntar modelo)
	E42019	<input type="checkbox"/>	No
¿Ha distinguido entre tipos de errores, atendiendo a su importancia?	E42020	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42021	<input type="checkbox"/>	No

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Ha distinguido entre tipos de errores, atendiendo a su naturaleza?	E42022	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42023	<input type="checkbox"/>	No
¿Un error repetido en la misma traducción cuenta como ...un error? ...varios errores?	E42024	<input type="checkbox"/>	
	E42025	<input type="checkbox"/>	
¿Hay errores que, por sí solos, «descalifican» una traducción?	E42026	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42027	<input type="checkbox"/>	No
Al evaluar/revisar/corregir, ha trabajado sobre ...toda la traducción? ...un fragmento? ...varios fragmentos?	E42028	<input type="checkbox"/>	
	E42029	<input type="checkbox"/>	
	E42030	<input type="checkbox"/>	
¿Ha tomado en cuenta la ortotipografía y la maquetación?	E42031	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42032	<input type="checkbox"/>	No
¿En qué forma?	E42033	<input type="checkbox"/>	
¿Ha tenido en cuenta las estrategias desarrolladas por los traductores para resolver los problemas de traducción?	E42034	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42035	<input type="checkbox"/>	No
¿Cómo?	E42036	<input type="checkbox"/>	
¿Ha tenido en cuenta la fiabilidad de las fuentes de información y documentación usadas por los traductores?	E42037	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42038	<input type="checkbox"/>	No
¿Cómo?	E42039	<input type="checkbox"/>	
¿Ha tenido en cuenta la terminología utilizada?	E42041	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42042	<input type="checkbox"/>	No
¿Cómo?	E42043	<input type="checkbox"/>	
Al evaluar, ¿debe tener en cuenta... ...únicamente la calidad del texto? ...también las circunstancias personales / profesionales?	E42044	<input type="checkbox"/>	...
	E42045	<input type="checkbox"/>	...
¿Deben tenerse en cuenta, atendiendo a la calidad/tiempo, los posibles problemas informáticos?	E42046	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42047	<input type="checkbox"/>	No
¿Ha tenido en cuenta el estilo y la redacción en la evaluación?	E42048	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42049	<input type="checkbox"/>	No
¿En qué fuentes o autoridades se ha basado para corregir?	E42050	<input type="checkbox"/>	
¿Deben evaluarse las traducciones como productos específicos para clientes concretos?	E42061	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42062	<input type="checkbox"/>	No

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Estaba familiarizado con la terminología aparecida en los textos que ha evaluado antes de hacerlo?	E42063	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42064	<input type="checkbox"/>	No
¿Cree que debe evaluarse el proceso de traducción?	E42071	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42072	<input type="checkbox"/>	No
¿De qué manera?	E42073		
¿Considera que existen traducciones que, por su perfección, merecen un diez?	E42074	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42075	<input type="checkbox"/>	No
¿Considera que existen traducciones que, por su baja calidad, merecen un cero?	E42076	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42077	<input type="checkbox"/>	No
Para decidir cuáles son las mejores ¿ha comparado las traducciones con el original?	E42078	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42079	<input type="checkbox"/>	No
¿Cómo?	E42080		
¿Cree que las traducciones hacia una lengua extranjera deben evaluarse atendiendo a distintos parámetros?	E42091	<input type="checkbox"/>	Sí
	E42092	<input type="checkbox"/>	No
¿Cuáles?	E42093		
¿Qué competencias debería, en su opinión, tener un traductor? (hasta cinco)	E42101	<input type="checkbox"/>	
	E42102	<input type="checkbox"/>	
	E42103	<input type="checkbox"/>	
	E42104	<input type="checkbox"/>	
	E42105	<input type="checkbox"/>	
¿Qué es para Ud una buena traducción?	E42111		

Si los ha usado, no olvide adjuntar copia de sus modelos personales de:

- Sistema numérico Símbolos especiales Baremo Plantilla de errores

Recuerde que la confidencialidad está garantizada. Muchas gracias. Tan pronto como esté terminado el estudio, le remitiremos los resultados. Con su ayuda, esperamos contribuir a mejorar la calidad de la formación universitaria en traducción.

Encuesta a profesionales sobre el modo de evaluar, corregir o revisar traducciones

La presente encuesta es parte de una investigación sobre la evaluación de la calidad en la traducciones, a cargo de José Tomás Conde Ruano, del grupo de investigación Pericia y Entorno de la Traducción (PETRA HUM 815) de la Universidad de Granada. Los datos se utilizarán estadísticamente para cotejarlos con respuestas de profesores y estudiantes de traducción, clientes y profesionales. Las posibles referencias a la identidad de todos los encuestados se elimina a la recepción de las encuestas.

Muchas gracias por participar. Esta encuesta debe cumplimentarse *después* de haber evaluado las traducciones. Responda, por favor, a la totalidad de las siguientes preguntas. Existen distintos modelos de preguntas. El más frecuente espera una elección entre varias opciones dadas en la encuesta (normalmente «Sí» y «No»), que aparecen tras códigos distintos. En estos casos, basta con introducir una "X" en la casilla correspondiente (en blanco, tras el código oportuno). En las preguntas abiertas, en las que no aparecen varias opciones, se espera una respuesta concisa en la casilla en blanco de la última columna. En las preguntas en las que es posible más de una respuesta, se deja el espacio correspondiente en distintas filas.

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
Sexo	E31001	<input type="checkbox"/>	Hombre
	E31002	<input type="checkbox"/>	Mujer
Edad (en años)	E31003		
¿Es usted Licenciado o Diplomado en Traducción?	E31011	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31012	<input type="checkbox"/>	No
Si ha respondido que sí (si marcado la casilla E11011), ¿cuál era su lengua B?	E31013	<input type="checkbox"/>	Inglés
	E31014	<input type="checkbox"/>	Francés
	E31015	<input type="checkbox"/>	Alemán
	E31016	<input type="checkbox"/>	Otra (Indique cuál):
Si ha marcado la casilla E11011, ¿cuál era su lengua C?	E31017	<input type="checkbox"/>	Inglés
	E31018	<input type="checkbox"/>	Otra (Indique cuál):
Si ha marcado la casilla E11011, indique la especialidad o itinerario	E31019		
Si ha respondido que no (si marcado la casilla E11012), indique qué carrera ha estudiado	E31020	<input type="checkbox"/>	Filología Inglesa
	E31021	<input type="checkbox"/>	Otra (Indique cuál):
Año de inicio de sus estudios de Licenciatura	E31022		
Año de finalización de sus estudios de Licenciatura	E31023		
Universidad por la que se licenció	E31024		
¿Tiene usted el título de Doctor?	E31031	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31032	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E11031, o está cursando en la actualidad un Doctorado, indique el título de su Tesis o tema de investigación	E31033		
Universidad en la que realizó o realiza los cursos de Doctorado	E31034	<input type="checkbox"/>	La misma en que se licenció
	E31035	<input type="checkbox"/>	Otra (Indique cuál):
Año de inicio de sus estudios de Doctorado	E31036		
Año de finalización de sus estudios de Doctorado	E31037		
¿Ha cursado, además, otros estudios universitarios?	E31041	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31042	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E11041, especifique cuáles	E31043		

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Realizó algún intercambio o estancia durante sus estudios?	E31051	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31052	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E11051, ¿en qué curso?	E31053	<input type="checkbox"/>	Primero
	E31054	<input type="checkbox"/>	Segundo
	E31055	<input type="checkbox"/>	Tercero
	E31056	<input type="checkbox"/>	Cuarto
Si ha marcado la casilla E11051, ¿durante cuántas semanas?	E31057	<input type="checkbox"/>	Menos de 25
	E31058	<input type="checkbox"/>	Entre 25 y 40
	E31059	<input type="checkbox"/>	Más de 40
Si ha marcado la casilla E11051, ¿en qué país?	E31060	<input type="checkbox"/>	
¿Realizó prácticas profesionales <i>durante</i> sus estudios?	E31061	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31062	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E11061, ¿por cuánto tiempo? (en horas)	E31063	<input type="checkbox"/>	
Si ha marcado la casilla E11061, ¿en qué tipo de institución o empresa?	E31064	<input type="checkbox"/>	
¿Realizó prácticas profesionales <i>tras</i> sus estudios?	E31065	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31066	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E11065, ¿por cuánto tiempo? (en horas)	E31067	<input type="checkbox"/>	
Si ha marcado la casilla E11065, ¿en qué tipo de institución o empresa?	E31068	<input type="checkbox"/>	
¿Siguió estudiando su lengua B tras acabar la carrera?	E31071	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31072	<input type="checkbox"/>	No
¿Se comunica habitualmente (a diario o casi a diario) con alguien en inglés en su entorno familiar o personal?	E31073	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31074	<input type="checkbox"/>	No
¿Está suscrito o lee asiduamente a algún periódico o revista en inglés?	E31075	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31076	<input type="checkbox"/>	No
¿Está suscrito o ve asiduamente a algún canal de televisión en inglés?	E31077	<input type="checkbox"/>	Si
	E31078	<input type="checkbox"/>	No

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Cuántos días ha estado en un país de habla inglesa en... ...2004?	E31089		
...2003?	E31090		
...2002?	E31091		
...2001?	E31092		
...2000?	E31093		
¿Posee alguno de los siguientes títulos acreditativos de su nivel de inglés?	E31094	<input type="checkbox"/>	Escuela Oficial de Idiomas, nivel 5
	E31095	<input type="checkbox"/>	Cambridge Proficiency Examination
	E31096	<input type="checkbox"/>	TOEFL
	E31097	<input type="checkbox"/>	Trinity College, nivel 12
	E31098	<input type="checkbox"/>	
Otros (especificar)			
¿Siguió estudiando su lengua C tras acabar la carrera?	E31099	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31100	<input type="checkbox"/>	No
¿Ha trabajado alguna vez de profesor de traducción?	E31111	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31112	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E11110, señale por cuántos años	E31113	<input type="checkbox"/>	Menos de un año
	E31114	<input type="checkbox"/>	Entre uno y tres años
	E31115	<input type="checkbox"/>	Entre tres y cinco años
	E31116	<input type="checkbox"/>	Entre cinco y diez años
	E31117	<input type="checkbox"/>	Más de diez años
Categoría profesional (nombre de su puesto de trabajo o perfil profesional, independientemente de las tareas que realiza)	E31121	<input type="checkbox"/>	Jefe de proyecto
	E31122	<input type="checkbox"/>	Ingeniero de software
	E31123	<input type="checkbox"/>	Maquetador
	E31124	<input type="checkbox"/>	Revisor
	E31125	<input type="checkbox"/>	Terminólogo
	E31126	<input type="checkbox"/>	Documentalista
	E31127	<input type="checkbox"/>	Traductor en plantilla
	E31128	<input type="checkbox"/>	Traductor autónomo
	E31129	<input type="checkbox"/>	Becario/prácticas
	E31130	<input type="checkbox"/>	
Otros (especificar)			

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Cuántos años lleva ejerciendo como traductor como tarea principal?	E31131	<input type="checkbox"/>	Menos de un año
	E31132	<input type="checkbox"/>	Entre uno y tres años
	E31133	<input type="checkbox"/>	Entre tres y cinco años
	E31134	<input type="checkbox"/>	Entre cinco y diez años
	E31135	<input type="checkbox"/>	Más de diez años
¿Sobre qué tipo de textos trabaja actualmente (hasta 5, por orden descendente de frecuencia)? Indicar especialidad, lengua de partida-lengua término Por ejemplo: <i>documentos de registro civil inglés-español</i>	E31141		
	E31142		
	E31143		
	E31144		
	E31145		
¿Sobre qué tipo de textos ha trabajado en el pasado (hasta 5, por orden descendente de frecuencia)? Indicar especialidad, lengua de partida-lengua término Por ejemplo: <i>videojuegos español-alemán</i>	E31151		
	E31152		
	E31153		
	E31154		
	E31155		
¿Qué otras tareas relacionadas con la traducción realiza actualmente (hasta 5, por orden descendente de frecuencia)? Por ejemplo: <i>maquetación, revisión, terminología...</i>	E31161		
	E31162		
	E31163		
	E31164		
	E31165		
¿Qué otras tareas relacionadas con la traducción o las lenguas extranjeras ha realizado el pasado (hasta 5, por orden cronológico)? Por ejemplo: <i>profesor de idiomas, lector editorial, comercio exterior</i>	E31171		
	E31172		
	E31173		
	E31174		
	E31175		
Si ha sido docente, ¿se considera usted un profesor... ... muy bueno? ...bueno? ...aceptable? ...regular?	E31181	<input type="checkbox"/>	
	E31182	<input type="checkbox"/>	
	E31183	<input type="checkbox"/>	
	E31184	<input type="checkbox"/>	

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Se considera usted un traductor... .. muy bueno?	E31191	<input type="checkbox"/>	
...bueno?	E31192	<input type="checkbox"/>	
...aceptable?	E31193	<input type="checkbox"/>	
...regular?	E31194	<input type="checkbox"/>	
¿Cree usted tener vocación de profesor?	E31201	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31202	<input type="checkbox"/>	No
¿Cree usted tener vocación de traductor?	E31203	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31204	<input type="checkbox"/>	No
¿Se considera usted bilingüe?	E31211	<input type="checkbox"/>	Sí
	E31212	<input type="checkbox"/>	No
¿Utiliza habitualmente un único método de evaluación/revisión/corrección de traducciones?	E32001	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32002	<input type="checkbox"/>	No
¿Se apoya en alguna escuela para realizar la evaluación de traducciones?	E32003	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32004	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E12003, especifique en cuál	E32005		
¿Qué tipo de evaluación prefiere?	E32006	<input type="checkbox"/>	Holística (general o global, sin entrar en detalles)
	E32007	<input type="checkbox"/>	Analítica (asignando valores a determinados fenómenos en un texto)
¿Por qué prefiere el tipo de evaluación señalado en la pregunta anterior?	E32008		
¿Utiliza algún sistema numérico?	E32011	<input type="checkbox"/>	Sí (Adjuntar modelo)
	E32012	<input type="checkbox"/>	No
Si ha marcado la casilla E12011, especifique cuál	E32013		
¿Hace uso de símbolos especiales?	E32014	<input type="checkbox"/>	Sí (Adjuntar modelo)
	E32015	<input type="checkbox"/>	No
¿Utiliza algún tipo de baremo para las evaluaciones?	E32016	<input type="checkbox"/>	Sí (Adjuntar modelo)
	E32017	<input type="checkbox"/>	No
¿Utiliza una plantilla de errores?	E32018	<input type="checkbox"/>	Sí (Adjuntar modelo)
	E32019	<input type="checkbox"/>	No
¿Distingue entre tipos de errores, atendiendo a su importancia?	E32020	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32021	<input type="checkbox"/>	No

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Distingue entre tipos de errores, atendiendo a su naturaleza?	E32022	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32023	<input type="checkbox"/>	No
¿Un error repetido a lo largo de una traducción cuenta como... ... un error?	E32024	<input type="checkbox"/>	
	...varios errores?	E32025	<input type="checkbox"/>
¿Hay errores que, por sí solos, suspenden una traducción?	E32026	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32027	<input type="checkbox"/>	No
Al evaluar/revisar/corregir, trabaja sobre... ... toda la traducción?	E32028	<input type="checkbox"/>	
	...un fragmento?	E32029	<input type="checkbox"/>
¿Tiene en cuenta la ortotipografía y la maquetación?	E32030	<input type="checkbox"/>	
	E32031	<input type="checkbox"/>	Sí
¿En qué forma?	E32032	<input type="checkbox"/>	No
	E32033	<input type="checkbox"/>	
¿Tiene en cuenta las estrategias desarrolladas por los traductores para resolver los problemas de traducción?	E32034	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32035	<input type="checkbox"/>	No
¿Cómo?	E32036	<input type="checkbox"/>	
¿Tiene en cuenta la fiabilidad de las fuentes de información y documentación usadas por los traductores?	E32037	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32038	<input type="checkbox"/>	No
¿Cómo?	E32039	<input type="checkbox"/>	
¿Tiene en cuenta la terminología utilizada?	E32041	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32042	<input type="checkbox"/>	No
¿Cómo?	E32043	<input type="checkbox"/>	
Al evaluar, ¿tiene en cuenta... ...únicamente la calidad del texto?	E32044	<input type="checkbox"/>	...
	...también las circunstancias personales / profesionales?	E32045	<input type="checkbox"/>
¿Tiene en cuenta, atendiendo a la calidad/tiempo, los posibles problemas informáticos?	E32046	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32047	<input type="checkbox"/>	No
¿Tiene en cuenta el estilo y la redacción en la evaluación?	E32048	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32049	<input type="checkbox"/>	No
¿En qué fuentes o autoridades se basa para corregir?	E32050	<input type="checkbox"/>	
¿Evalúa las traducciones como productos específicos para clientes concretos?	E32061	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32062	<input type="checkbox"/>	No

PREGUNTA	CÓDIGO	"X"	RESPUESTA
¿Ha consultado personalmente las exigencias concretas de un encargo para basarse en ellas en el momento de corregir?	E32063	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32064	<input type="checkbox"/>	No
¿Evalúa el proceso de traducción?	E32071	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32072	<input type="checkbox"/>	No
¿De qué manera?	E32073		
¿Considera que existen traducciones que, por su perfección, merecen un diez?	E32074	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32075	<input type="checkbox"/>	No
¿Considera que existen traducciones que, por su baja calidad, merecen un cero?	E32076	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32077	<input type="checkbox"/>	No
¿Tiene en cuenta la formación anterior de sus traductores?	E32078	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32079	<input type="checkbox"/>	No
¿Cómo?	E32080		
¿Cree que las traducciones inversas deben ser evaluadas atendiendo a distintos parámetros?	E32091	<input type="checkbox"/>	Sí
	E32092	<input type="checkbox"/>	No
¿Cuáles?	E32093		
¿Qué competencias debería, en su opinión, tener un traductor? (hasta cinco)	E32101		
	E32102		
	E32103		
	E32104		
	E32105		
¿Qué es para usted una buena traducción?	E32111		

Si los usa, no olvide adjuntar copia de sus modelos personales de:

- Sistema numérico
 Símbolos especiales
 Baremo
 Plantilla de errores

Recuerde que la confidencialidad está garantizada. Muchas gracias. Tan pronto como esté terminado el estudio, le remitiremos los resultados. Con su ayuda, esperamos poder contribuir a mejorar la calidad de la formación universitaria en traducción.

Responda a la totalidad de las siguientes preguntas. Se protegerá su identidad, por lo que le rogamos responda con sinceridad. Los datos se utilizarán para cuestiones meramente estadísticas.

Esta encuesta deberá responderse antes de haber evaluado las traducciones.

Existen distintos modelos de preguntas. El más frecuente es el que exige una elección entre varias opciones dadas en la encuesta (normalmente «Sí» y «No»), que aparecen detrás de códigos distintos. En estos casos, basta con hacer una "X" en la casilla correspondiente (en blanco, detrás del código oportuno). En las preguntas abiertas, en las que no aparecen varias opciones, se deberá responder con brevedad en el espacio libre de la última columna. En las preguntas en las que se requiere más de una respuesta, se deja el espacio correspondiente en distintas filas, y detrás de códigos diferentes.

ENCUESTA PERSONAL PARA PROFESORES – E11

Sexo	E11001	Hombre
	E11002	Mujer
Edad	E11003	(Años)
¿Es usted Licenciado o Diplomado en Traducción?	E11011	Sí
	E11012	No
Si ha marcado la casilla E11011, ¿cuál era su lengua B?	E11013	Inglés
	E11014	Francés
	E11015	Alemán
	E11016	Otra (Indique cuál):
Si ha marcado la casilla E11011, ¿cuál era su lengua C?	E11017	Inglés
	E11018	Otra (Indique cuál):
Si ha marcado la casilla E11011, indique la especialidad o itinerario	E11019	
Si ha marcado la casilla E11012, indique qué carrera ha estudiado	E11020	Filología Inglesa
	E11021	Otra (Indique cuál):
Año de inicio de sus estudios de Licenciatura	E11022	
Año de finalización de sus estudios de Licenciatura	E11023	
Universidad por la que se licenció	E11024	
¿Tiene usted el título de Doctor?	E11031	Sí

	E11032	No
Si ha marcado la casilla E11031, o está cursando en la actualidad un Doctorado, indique el título de su Tesis o tema de investigación	E11033	
Universidad en la que realizó o realiza los cursos de Doctorado	E11034	La misma en que se licenció
	E11035	Otra (Indique cuál):
Año de inicio de sus estudios de Doctorado	E11036	
Año de finalización de sus estudios de Doctorado	E11037	
¿Otros títulos universitarios?	E11041	Sí
	E11042	No
Si ha marcado la casilla E11041, especifique cuáles	E11043	
¿Realizó algún intercambio o estancia durante sus estudios?	E11051	Sí
	E11052	No
Si ha marcado la casilla E11051, ¿en qué curso?	E11053	Primero
	E11054	Segundo
	E11055	Tercero
	E11056	Cuarto
Si ha marcado la casilla E11051, ¿durante cuántas semanas?	E11057	Menos de 25
	E11058	Entre 25 y 40
	E11059	Más de 40
Si ha marcado la casilla E11051, ¿en qué país?	E11060	
¿Realizó prácticas profesionales durante sus estudios?	E11061	Sí
	E11062	No
Si ha marcado la casilla E11061, ¿por cuánto tiempo?	E11063	(Horas):
Si ha marcado la casilla E11061, ¿en qué tipo de institución o empresa?	E11064	
¿Realizó prácticas profesionales tras sus estudios?	E11065	Sí
	E11066	No

Si ha marcado la casilla E11065, ¿por cuánto tiempo?	E11067	(Horas):
Si ha marcado la casilla E11065, ¿en qué tipo de institución o empresa?	E11068	
¿Siguió estudiando su lengua B tras acabar la carrera?	E11071	Si
	E11072	No
¿Se comunica habitualmente (a diario o casi a diario) con alguien en inglés en su entorno familiar o personal?	E11073	Si
	E11074	No
¿Está suscrito a algún periódico o revista en inglés?	E11075	Si
	E11076	No
¿Está suscrito a algún canal de televisión en inglés?	E11077	Si
	E11078	No
¿Cuántos <u>días</u> ha estado en un país de habla inglesa en...?	E11089	(... 2004):
	E11090	(... 2003):
	E11091	(... 2002):
	E11092	(... 2001):
	E11093	(... 2000):
¿Posee los siguientes títulos acreditativos de su nivel de inglés?	E11094	Escuela Oficial de Idiomas, nivel 5
	E11095	Cambridge Proficiency Examination
	E11096	TOEFL
	E11097	Trinity College, nivel 12
	E11098	(Otros):
¿Siguió estudiando su lengua C tras acabar la carrera?	E11099	Si
	E11100	No
¿Ha trabajado en alguna empresa de traducción?	E11111	Si
	E11112	No
Si ha marcado la casilla E11110, señale por cuántos años	E11113	Menos de un año
	E11114	Entre uno y tres años
	E11115	Entre tres y cinco años
	E11116	Entre cinco y diez años
	E11117	Más de diez años

Categoría profesional docente	E11121	Catedrático de Universidad (CU)
	E11122	Profesor Titular de Universidad (PTU)
	E11123	Catedrático de Escuela Universitaria (CEU)
	E11124	Profesor Titular de Escuela Universitaria (PTEU)
	E11125	Profesor Asociado a Tiempo Completo (PATC)
	E11126	Profesor Asociado a Tiempo Parcial (PATP)
	E11127	Profesor Colaborador Doctor (PCD)
	E11128	Profesor Colaborador No Doctor (PCND)
	E11129	Profesor Ayudante (PA)
	E11130	Becario (BE)
¿Cuántos años lleva ejerciendo de profesor de traducción?	E11131	Menos de un año
	E11132	Entre uno y tres años
	E11133	Entre tres y cinco años
	E11134	Entre cinco y diez años
	E11135	Más de diez años
¿Qué asignatura(s) de traducción imparte actualmente (hasta 5)? Indicar: Especialidad, Lengua de partida- Lengua término Por ejemplo: Técnica inglés-español	E11141	
	E11142	
	E11143	
	E11144	
	E11145	
¿Qué asignatura(s) de traducción ha impartido en el pasado (hasta 5)? Indicar: Especialidad, Lengua de partida- Lengua término Por ejemplo: Jurídica español-alemán	E11151	
	E11152	
	E11153	
	E11154	
	E11155	
¿Qué otras asignaturas imparte actualmente (hasta 5)?	E11161	
	E11162	

Por ejemplo: Lingüística	E11163	
	E11164	
	E11165	
¿Qué otras asignaturas ha impartido en el pasado (hasta 5)? Por ejemplo: Traductología	E11171	
	E11172	
	E11173	
	E11174	
	E11175	
¿Se considera usted un profesor...?	E11181	... Muy bueno
	E11182	... Bueno
	E11183	... Regular
	E11184	... Malo
¿Se considera usted un traductor...?	E11191	... Muy bueno
	E11192	... Bueno
	E11193	... Regular
	E11194	... Malo
¿Cree usted tener vocación de profesor?	E11201	Sí
	E11202	No
¿Cree usted tener vocación de traductor?	E11203	Sí
	E11204	No
¿Se considera usted bilingüe?	E11211	Sí
	E11212	No

ENCUESTA SOBRE EVALUACIÓN PARA PROFESORES – E12

¿Utiliza un único método de evaluación de traducciones?	E12001	Sí
	E12002	No
¿Se apoya en alguna escuela para realizar la evaluación de traducciones?	E12003	Sí
	E12004	No
Si ha marcado la casilla E12003, especifique en cuál	E12005	
¿Qué tipo de evaluación prefiere?	E12006	Holística
	E12007	Analítica
¿Por qué prefiere el tipo de evaluación señalado en la pregunta anterior?	E12008	
¿Utiliza algún sistema numérico?	E12011	Sí (Adjuntar modelo)
	E12012	No
Si ha marcado la casilla E12011, especifique cuál	E12013	
¿Hace uso de símbolos especiales?	E12014	Sí (Adjuntar modelo)
	E12015	No
¿Utiliza algún tipo de baremo para las evaluaciones?	E12016	Sí (Adjuntar modelo)
	E12017	No
¿Utiliza una plantilla de errores?	E12018	Sí (Adjuntar modelo)
	E12019	No
¿Distingue entre tipos de errores, atendiendo a su importancia?	E12020	Sí
	E12021	No
¿Distingue entre tipos de errores, atendiendo a su naturaleza?	E12022	Sí
	E12023	No
¿Un error repetido a lo largo de una traducción cuenta como...?	E12024	... Un error
	E12025	... Varios errores
¿Hay errores que, por sí solos, suspenden una traducción?	E12026	Sí
	E12027	No
¿Evalúa...?	E12028	... Toda la traducción
	E12029	... Un extracto
	E12030	... Varios extractos

¿Tiene en cuenta la ortotipografía y la maquetación?	E12031	Sí
	E12032	No
¿En qué forma?	E12033	
¿Tiene en cuenta las estrategias desarrolladas por los alumnos para resolver los problemas de traducción?	E12034	Sí
	E12035	No
¿Cómo?	E12036	
¿Tiene en cuenta la fiabilidad de las fuentes de información y documentación halladas por los alumnos?	E12037	Sí
	E12038	No
¿Cómo?	E12039	
¿Tiene en cuenta la terminología utilizada por los alumnos?	E12041	Sí
	E12042	No
¿Cómo?	E12043	
En el momento de evaluar tiene en cuenta...	E12044	... únicamente lo enseñado en clase
	E12045	... también las posibles exigencias profesionales
¿Tiene en cuenta, atendiendo a la calidad/tiempo, los posibles problemas informáticos en exámenes con ordenadores?	E12046	Sí
	E12047	No
¿Tiene en cuenta el estilo y la redacción en la evaluación?	E12048	Sí
	E12049	No
¿En qué fuentes o autoridades se basa para corregir?	E12050	
¿Evalúa las traducciones como si fueran productos de situaciones reales de trabajo?	E12061	Sí
	E12062	No
¿Ha consultado personalmente las exigencias reales del mundo laboral para basarse en ellas en el momento de corregir?	E12063	Sí
	E12064	No
¿Evalúa el proceso de traducción?	E12071	Sí
	E12072	No

¿De qué manera?	E12073	
¿Considera que existen determinadas traducciones realizadas por el estudiantado que, por su perfección, merecen un diez?	E12074	Sí
	E12075	No
¿Considera que existen otras traducciones realizadas por el estudiantado que, por su baja calidad, merecen un cero?	E12076	Sí
	E12077	No
¿Tiene en cuenta la formación anterior de sus alumnos?	E12078	Sí
	E12079	No
¿Cómo?	E12080	
¿Cree que las traducciones inversas deben ser evaluadas atendiendo a distintos parámetros?	E12091	Sí
	E12092	No
¿Cuáles?	E12093	
¿Qué competencias debería, en su opinión, tener un traductor? (Hasta cinco)	E12101	
	E12102	
	E12103	
	E12104	
	E12105	
¿Qué es para usted una buena traducción?	E12111	

No olvide adjuntar copia de sus modelos personales de:

- Sistema numérico
 Símbolos especiales
 Baremo
 Plantilla de errores

Responda a la totalidad de las siguientes preguntas. Se protegerá su identidad, por lo que le rogamos responda con sinceridad. Los datos se utilizarán para cuestiones meramente estadísticas.

Esta encuesta deberá responderse antes de haber evaluado las traducciones.

Existen distintos modelos de preguntas. El más frecuente es el que exige una elección entre varias opciones dadas en la encuesta (normalmente «Sí» y «No»), que aparecen detrás de códigos distintos. En estos casos, basta con hacer una "X" en la casilla correspondiente (en blanco, detrás del código oportuno). En las preguntas abiertas, en las que no aparecen varias opciones, se deberá responder con brevedad en el espacio libre de la última columna. En las preguntas en las que se requiere más de una respuesta, se deja el espacio correspondiente en distintas filas, y detrás de códigos diferentes.

ENCUESTA PERSONAL PARA ESTUDIANTES – E21

Sexo	E21001	Hombre
	E21002	Mujer
Edad	E21003	(Años)
¿Se licenció o diplomó en otra carrera antes de matricularse en Traducción?	E21011	Sí
	E21012	No
¿Cuál es su lengua B?	E21013	Inglés
	E21014	Francés
	E21015	Alemán
	E21016	Árabe
¿Cuál es su lengua C?	E21017	Inglés
	E21018	Otra (Indique cuál):
Si ha marcado la casilla E21011, indique cuál	E21019	
Especialidad que pretende terminar	E21020	Traducción
	E21021	Interpretación
Año de inicio de sus estudios de Licenciatura	E21022	
Año de finalización del primer ciclo	E21023	
Si ha marcado la casilla E21011, universidad por la que se licenció	E21024	

¿Tuvo que realizar una prueba de acceso para entrar en la carrera?	E21031	Sí
	E21032	No
Indique usted la nota media correspondiente a su primer ciclo (Por ejemplo: 1.92)	E21033	
¿Realizó el primer ciclo en una universidad diferente a Granada?	E21034	Sí
	E21035	No
Si ha marcado la casilla E21034, indique cuál	E21036	
Indique usted el número de Matrículas de Honor conseguidas durante la carrera	E21037	
¿Compagina usted sus estudios con algún tipo de trabajo remunerado?	E21041	Sí
	E21042	No
Si ha marcado la casilla E21037, indique de qué tipo	E21043	
¿Ha realizado algún intercambio o estancia <u>durante</u> la Licenciatura?	E21051	Sí
	E21052	No
Si ha marcado la casilla E21051, ¿en qué curso?	E21053	Primero
	E21054	Segundo
	E21055	Tercero
	E21056	Cuarto
Si ha marcado la casilla E21051, ¿durante cuántas semanas?	E21057	Menos de 25
	E21058	Entre 25 y 40
	E21059	Más de 40
Si ha marcado la casilla E21051, ¿en qué país?	E21060	
¿Ha realizado prácticas profesionales durante la licenciatura?	E21061	Sí
	E21062	No
Si ha marcado la casilla E21061, ¿por cuánto tiempo?	E21063	(Horas):
Si ha marcado la casilla E21061, ¿en qué tipo de institución o empresa?	E21064	
¿Realizó algún intercambio o estancia <u>antes</u> de la Licenciatura?	E21065	Sí
	E21066	No

Si ha marcado la casilla E21065, ¿por cuánto tiempo?	E21067	(Semanas):
Si ha marcado la casilla E21065, ¿en qué país?	E21068	
¿Refuerza su conocimiento de lengua B con clases extras?	E21071	Sí
	E21072	No
¿Se comunica habitualmente (a diario o casi a diario) en inglés con alguien de su entorno familiar o personal?	E21073	Sí
	E21074	No
¿Está suscrito a algún periódico o revista en inglés?	E21075	Sí
	E21076	No
¿Está suscrito a algún canal de televisión en inglés?	E21077	Sí
	E21078	No
¿Cuántos <u>días</u> ha estado en un país de habla inglesa en...?	E21089	(... 2004):
	E21090	(... 2003):
	E21091	(... 2002):
	E21092	(... 2001):
	E21093	(... 2000):
¿Posee alguno de los siguientes títulos acreditativos de su nivel de inglés?	E21094	Escuela Oficial de Idiomas, nivel 5
	E21095	Cambridge Proficiency Examination
	E21096	TOEFL
	E21097	Trinity College, nivel 12
	E21098	(Otros):
¿Refuerza su lengua C con clases extras?	E21099	Sí
	E21100	No
¿Ha trabajado en alguna empresa de traducción?	E21111	Sí
	E21112	No
Si ha marcado la casilla E21110, señale por cuántos años	E21113	Menos de un año
	E21114	Entre uno y tres años
	E21115	Entre tres y cinco años
	E21116	Entre cinco y diez años
	E21117	Más de diez años

Nota de corte de selectividad	E21121	Entre 9.5 y 10
	E21122	Entre 9 y 9.5
	E21123	Entre 8.5 y 9
	E21124	Entre 8 y 8.5
	E21125	Entre 7.5 y 8
	E21126	Entre 7 y 7.5
¿A qué tipo de trabajos le gustaría optar una vez que se licencie? (Hasta 5, en orden de preferencia: E21131= más preferencia; E21135= menos preferencia)	E21131	
	E21132	
	E21133	
	E21134	
	E21135	
¿Qué asignatura(s) de traducción práctica cursa actualmente (hasta 5)? Indicar: Especialidad, Lengua de partida-Lengua término Por ejemplo: T8 inglés-español	E21141	
	E21142	
	E21143	
	E21144	
	E21145	
¿Qué asignatura(s) de traducción práctica ha cursado en el pasado (hasta 5)? Indicar: Especialidad, Lengua de partida-Lengua término Por ejemplo: Jurídica español-alemán	E21151	
	E21152	
	E21153	
	E21154	
	E21155	
¿Qué otras asignaturas cursa actualmente (hasta 5)? Por ejemplo: Lingüística	E21161	
	E21162	
	E21163	
	E21164	
	E21165	
¿Qué otras asignaturas ha cursado en el pasado (hasta 5)? Por ejemplo: Traductología	E21171	
	E21172	
	E21173	
	E21174	
	E21175	

¿Se considera usted un estudiante de traducción...?	E21181	... Muy bueno
	E21182	... Bueno
	E21183	... Regular
	E21184	... Malo
¿Se considera usted un traductor...?	E21191	... Muy bueno
	E21192	... Bueno
	E21193	... Regular
	E21194	... Malo
¿Está usted interesado en la docencia?	E21201	Sí
	E21202	No
¿Cree usted tener vocación de traductor?	E21203	Sí
	E21204	No
¿Se considera usted bilingüe?	E21211	Sí
	E21212	No

ENCUESTA SOBRE EVALUACIÓN PARA ESTUDIANTES – E222

¿Ha utilizado un método de evaluación en particular?	E22001	Sí
	E22002	No
¿Se ha apoyado en alguna escuela para realizar la evaluación de traducciones?	E22003	Sí
	E22004	No
Si ha marcado la casilla E22003, especifique en cuál	E22005	
¿Qué tipo de evaluación prefiere?	E22006	Holística (Atendiendo al trabajo en general)
	E22007	Analítica (Atendiendo y cuantificando los errores)
¿Por qué prefiere el tipo de evaluación señalado en la pregunta anterior?	E22008	
¿Ha utilizado algún sistema numérico?	E22011	Sí (Adjuntar modelo)
	E22012	No
Si ha marcado la casilla E22011, especifique cuál	E22013	
¿Ha hecho uso de símbolos especiales?	E22014	Sí (Adjuntar modelo)
	E22015	No
¿Ha utilizado algún tipo de baremo para las evaluaciones?	E22016	Sí (Adjuntar modelo)
	E22017	No
¿Ha utilizado una plantilla de errores?	E22018	Sí (Adjuntar modelo)
	E22019	No
¿Ha distinguido entre tipos de errores, atendiendo a su importancia?	E22020	Sí
	E22021	No
¿Ha distinguido entre tipos de errores, atendiendo a su naturaleza?	E22022	Sí
	E22023	No
¿Un error repetido a lo largo de una traducción debe contar como...?	E22024	... Un error
	E22025	... Varios errores
¿Hay errores que, por sí solos, deben suspender una traducción?	E22026	Sí
	E22027	No

¿Se debe evaluar...?	E22028	... Toda la traducción
	E22029	... Un extracto
	E22030	... Varios extractos
¿Debe tomarse en cuenta la ortotipografía y la maquetación?	E22031	Sí
	E22032	No
¿En qué forma?	E22033	
¿Deben tomarse en cuenta las estrategias desarrolladas por los alumnos para resolver los problemas de traducción?	E22034	Sí
	E22035	No
¿Cómo?	E22036	
¿Deben tomarse en cuenta las fiabilidad de las fuentes de información y documentación halladas por los alumnos?	E22037	Sí
	E22038	No
¿Cómo?	E22039	
¿Debe tomarse en cuenta la terminología utilizada por los alumnos?	E22041	Sí
	E22042	No
¿Cómo?	E22043	
En el momento de evaluar debe tomarse en cuenta...	E22044	... únicamente lo enseñado en clase
	E22045	... también las posibles exigencias profesionales
¿Deben tomarse en cuenta, atendiendo a la calidad/tiempo, los posibles problemas informáticos en exámenes con ordenadores?	E22046	Sí
	E22047	No
¿Deben tomarse en cuenta el estilo y la redacción en la evaluación?	E22048	Sí
	E22049	No
¿En qué fuentes o autoridades debería basarse un evaluador para corregir?	E22050	
¿Deben evaluarse las traducciones como si fueran productos de situaciones reales de trabajo?	E22061	Sí
	E22062	No

¿Cree que los profesores comprueban personalmente las exigencias reales del mundo laboral para basarse en ellas en el momento de corregir?	E22063	Sí
	E22064	No
¿Cree que debe evaluarse el proceso de traducción?	E22071	Sí
	E22072	No
¿De qué manera?	E22073	
¿Considera que existen determinadas traducciones que, por su perfección, merecen un diez?	E22074	Sí
	E22075	No
¿Considera que existen otras traducciones que, por su baja calidad, merecen un cero?	E22076	Sí
	E22077	No
¿Cree que debe tomarse en cuenta la formación anterior de los alumnos?	E22078	Sí
	E22079	No
¿De qué manera?	E22080	
¿Cree que las traducciones inversas deben ser evaluadas atendiendo a distintos parámetros?	E22091	Sí
	E22092	No
¿Cuáles?	E22093	
¿Qué competencias debería, en su opinión, tener un traductor? (Hasta cinco)	E22101	
	E22102	
	E22103	
	E22104	
	E22105	
¿Qué es para usted una buena traducción?	E22111	

No olvide adjuntar copia de sus modelos personales de:

- Sistema numérico Símbolos especiales Baremo Plantilla de errores

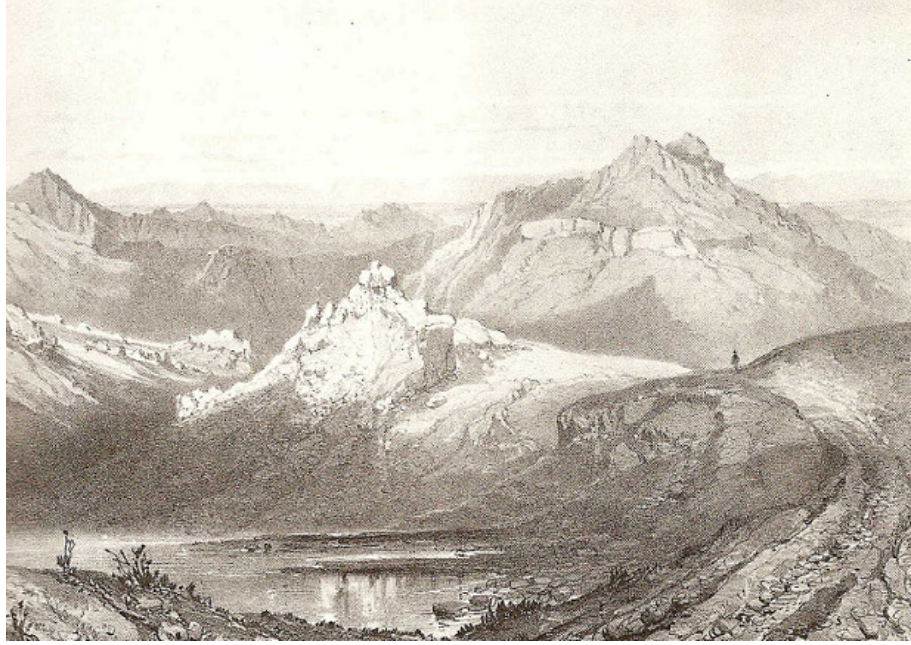
4. GLOSARIO DE TÉRMINOS TÉCNICOS

Todos los grupos —salvo los estudiantes— tuvieron la oportunidad de acceder a un glosario de términos técnicos realizado específicamente para la evaluación de CT2 y CT4. Este glosario se confeccionó a petición de una de las informantes (concretamente, una docente) y con este el mismo se pretendía brindar una referencia que pudiera servir de ayuda al evaluador. Su utilización no era obligatoria, así que no todos los sujetos lo pidieron. Los estudiantes no tuvieron acceso al mismo por haber sido los primeros en realizar la tarea de evaluación: el glosario se elaboró solamente cuando la pidió la docente antes citada. De todos modos, a pesar de ser los únicos en no tener acceso al glosario, el grupo de estudiantes de traducción habían cursado recientemente asignatura de traducción científica y técnica, circunstancia que podría suplir esa posible desventaja en la evaluación. La elaboración del glosario corrió a cargo del profesor de la asignatura correspondiente, el Dr. Muñoz. A continuación se incluye una copia de este documento.

Glosario ad hoc para los textos B y D

Al foil	lámina de aluminio
Alodine	Alodine non-anodic protective coating. Alodine {aka Iridite, aka Chromate Conversion} is a microscopic thin film commonly prescribed on aluminum to: <ul style="list-style-type: none"> • Provide an Excellent surface prep for paint • Aid in Corrosion Resistance • Impose desired Electrical 'Resistance' characteristics, and so is commonly prescribed for Radio and Amplifier cabinets.
aluminum	aluminio
anodization	anodización the adding of color to metals such as Aluminum and Titanium by means of an electrochemical process.
aramid	aramida
bare	desnudo <i>lacking a surface finish such as paint; "bare wood"; "unfinished furniture"</i>
blasted celan	lijados (Removal of surface contamination and corrosion products by use of air and mechanical abrasives, also referred to as sand or shot blasting)
block	bloque (donde están ubicados los cilindros con sus respectivas camisas, que son barrenos o cavidades practicadas en el mismo, por cuyo interior se desplazan los pistones)
boron	boro
carbon composite (ud or woven??)	composite de fibra de carbono (¿unidireccional o entramado?)
carbon fiber	fibra de carbono
carbon fiber composite panel	panel o plancha de composite de fibra de carbono panel o plancha compuesta a base de fibra de carbono
chromate	cromato any salt or ester of chromic acid
chromate conversion coating	capa o recubrimiento de conversión de cromato capa o recubrimiento de conversión crómica
chromate conversion process	proceso de conversión del cromato
coating	capa
cocuring	cocurado
complex hydrated conversion coat	capa de conversión compleja hidratada

composite	composite, compuesto any material that consists of two or more components, typically one or more of high strength and one an adhesive binder. The most common composite is fiberglass, which consists of thin glass fibers bonded together in a plastic matrix. Controlling the orientation and configuration of the high-strength components can alter the structural properties of composites
corrosion cell	celda de corrosión o corrosiva A galvanic cell resulting from inhomogeneities in the material or in its environment.
cure	curado
dielcteric	dieléctrico que no conduce la electricidad
electrolyte	electrolito
enamel	esmalte
millimeter/sub-mm wave	onda milimétrica y submilimétrica
mold	molde
mudcracking	craquelado
non-specular	no especular, no reflectante
OE	(<i>original equipment</i>) original
overspray	in spray applications, quantity of coating that does not fall on the item to be coated and is therefore wasted, with ensuing environmental and economical disadvantages.
paint booth	cabina de pintura
per MIL-C-5541	de acuerdo con la especificación/norma per MIL-C-5541 (código de la norma de recubrimientos o capas por conversión química del Laboratorio de Inspección Magnética de Illinois)
point contacts	puntos de contacto (al secarse las dos capas conjuntamente, se dan puntos de contacto entre ambas que, más tarde, serán origen de corrosión)
priming	imprimir (preparar con los ingredientes necesarios las cosas que se han de pintar o teñir)
radio telescope	telescopio de radiofrecuencia
RF	radiofrecuencia
skin	película, recubrimiento, capa
skin temperature	temperatura superficial o de la superficie
spray clean	limpiar (con un disolvente que se pulveriza sobre la superficie para después retirarlo mecánicamente, esto es, con un trapo)
two stroke	de dos tiempos



AGRADECIMIENTOS

Luz. En mar u océano: no lo sé. Pero desemboqué aquí donde la luz no ciega ni hiere. La prueba ha sido larga —así han de ser las pruebas si quieren serlo— y el bosque (no mintieron) de tan azul, impenetrable.

Hasta aquí he llegado. Recorrí ciénagas e incertidumbres hasta mancharme el ombligo. Todo lo redondo fue cepo y lo cuadrado, abismo. Aquí estoy, sin embargo, y recuerdo con diáfana hambre cada senda que tomé hasta la luz.

No mentían. *El bosque en que podía haber de todo y el bosque en que nada había*. La dura prueba pasé, no sin miedo, no sin sentirme acechado por las luciérnagas y el búho, no sin temblor o sed o zozobras. Seguí los consejos y no abandoné. Nunca.

Y aquí estoy.

En esta luz que no arde me acuerdo de Sergio Sánchez, a quien no costó entender que la prueba era un reto solitario. En la nuca sentí constante su aliento. Y un aura suya me arropó cada noche.

La música estuvo. Siempre. Conmigo.

Escuché las notas de aquellos —vosotros— que, sin saberlo a veces, dirigíais mi marcha hacia mar de luz. Amigos y cómplices en el bosque impenetrable: la compañía nabatea, cuya canción se fue solidificando en el subconsciente y aparecía tarareada en mi boca cuando moría el aullido de los lobos. Vosotros que musitabais sin pedir nada a cambio (pienso en María Ángeles, Jean, tantos docentes, profesionales y estudiantes desinteresados y solícitos) las palabras que construyeron mi mapa. Vosotros que me iniciasteis en otras artes, otros ritmos frenéticos de numerología precisa (pienso en Lola y las demás criaturas de Aula.int). Y también vosotros que, desde otros bosques me alumbrabais con el tantán de vuestros pasos, que aguardabais también ahí, en las lindes, cruzando los dedos y deseando que la prueba no fuera tan dura para mis huesos sin esqueleto. Vosotros, amigos de Almansa, Granada, Barbate, Leipzig y otros bosques, sentiros cómplices y mirad con orgullo cómo he llegado, al fin, a este inmenso mar de luz.

La prueba he culminado. Y pienso que el poeta pensó en mí, al menos cuando predijo que el tiempo pasaría, *como la hoz por el trigo*.

Seguí firme. Hice caso de tus consejos diamantinos, de tus consejos brillantes e indestructibles, Ricardo, y por eso seguí firme y firme estoy, ahora, lejos de las tinieblas. «Ve con cuidado» dijiste. Y no acepté atajos

que no desembocan en la luz, sino en la mentira. «Ve sin prisas» dijiste. Y no tropecé, no me hirió la zarza, no me precipité en la cascada. Avancé con cuidado y sin prisas, tal como recomendó mi maestro. Te agradezco la prueba: oí tu voz, omnipresente, aun sobre la furia de animales carroñeros y, por eso, el cauce fue dulce y no *boa untuosa*. Gracias por enseñarme el gusto por la travesía, el placer por la aventura.

Entenderás, estoy seguro, que llegado a este mar (de luz, de belleza, pero también de orillas cercanas —más acá que allá esperan otros bosques—) me acuerde de aquellos que despedí en mi partida. *Lo que está arriba guía siempre*: la casa de la cima. A vosotros: tíos, primos, hermana Patricia, gracias por todo. A mis abuelas, Catalina y Paca, que al salir del bosque ya no estabais, y por eso lágrima.

Y por encima de todos, a vosotros: Paqui y Tomás, mis padres. Habéis pasado la prueba conmigo, ¿sabéis?: el que espera sufre dos veces la suerte del que echó a andar. Vosotros: luz y música que invoqué en la negrura. Vosotros: la cima de la casa blanca desde la que el mar está siempre visible. Vosotros: el empujón y la brújula secreta en la maraña, en la ceguera; en lo turbio, venenoso y húmedo me apoyasteis sin descanso.

Sea vuestra también esta satisfacción. Baños conmigo en mar de luz: la prueba ha terminado. Os quiero. Tanto.