

## SOBRE LA EVALUACIÓN DE TRADUCCIONES EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

JOSÉ MIGUEL MARTÍN MARTÍN\*  
*Universidad Pablo de Olavide*

**RESUMEN.** *La evaluación de una traducción es por naturaleza una actividad subjetiva. En contextos académicos, sin embargo, se espera –cuando no se exige– cierto grado de objetividad en la valoración de la adquisición de la competencia traductora. Se sugiere una aproximación a tal objetividad mediante dos procedimientos no suficientemente bien explotados: (a) la explicitación detallada de objetivos de aprendizaje y (b) la realización de pruebas que cuenten con las máximas garantías en cuanto a su elaboración, ejecución y calificación. Para esto último se propone una evaluación analítico-holística que considere tanto aciertos como errores. Para valorar estos se ha de tener en cuenta su incidencia en el texto meta, no su origen. Si bien se aboga por la simplicidad en los sistemas de evaluación, la reducción de la incidencia del error a dos únicos grados –leve o grave– puede ser una simplificación que no refleje la variedad de matices del error.*

**PALABRAS CLAVE.** *Evaluación de traducción, contexto académico, competencia traductora, error de traducción, baremo de corrección.*

**ABSTRACT.** *Translation quality assessment is intrinsically a subjective activity. In academic contexts, however, some objectivity is expected –if not demanded– when it comes to assessing translation competence acquisition. The article suggests two means to approach the task: (a) expliciting the course objectives in detail and (b) ensuring high quality in exam elaboration, execution and marking. The article proposes an analytic-holistic evaluation that takes into account both good translation solutions and errors. The importance of errors should depend on the degree they affect the translation rather than their origin. Although the article praises simplicity in translation assessment in academic contexts, it also suggests that rating scales based on just minor/major error distinction may be too simple to account for the complexity of translation errors.*

**KEY WORDS.** *Translation quality assessment, academic context, translating competence, translation error, rating scale.*

### 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de una traducción, sea en contexto profesional, académico o cualquier otro, es una actividad tan compleja que ha llegado a considerarse un caso perdido

(*dead duck*, Newmark 1982: x). La complejidad es el resultado de diversos factores, mutuamente influyentes e interconectados, entre los que se pueden mencionar sin ánimo de exhaustividad: (a) la actividad traductora es de naturaleza lável, traducir es un ejercicio intelectual singular que tiene como resultado un producto para el que no existe una vara física de medición universal; (b) no existe la traducción perfecta y sí, sin embargo, varias posibles traducciones aceptables y adecuadas de un mismo texto origen (TO); (c) existen múltiples escuelas de traducción, cada una con su paradigma, que hacen propuestas distintas sobre en qué consiste traducir; (d) no hay unanimidad sobre cuestiones esenciales en una evaluación como, por ejemplo, la importancia del error o incluso la propia definición de este. Los factores que dificultan la evaluación objetiva se pueden agrupar, subdividir o alargar *ad infinitum*. Williams (2004: XIV-XVI), por ejemplo, enumera diez de esos factores. En cualquier caso, el corolario que se deduce de todo ello es que no existen criterios objetivos universalmente aceptados para la evaluación de una traducción (Larose 1998:19), por lo que se trata de un campo en el que la subjetividad –la enemiga por antonomasia de cualquier evaluación objetiva– encuentra terreno abonado (Gouadec 1981: 102; Mayoral 2001: 121)'.

Como decíamos más arriba, las aportaciones que cada escuela ha propuesto en el terreno de la evaluación de la calidad de una traducción están vinculadas de manera directa a las distintas concepciones que cada una de ellas tiene sobre en qué consiste traducir. Así, los primeros pasos se centraron en cuestiones estilísticas y procedimientos técnicos (Vinay y Darbelnet 1958). Más tarde se acuñó la expresión “equivalencia dinámica”, que centraba la atención en la recepción (Nida y Taber 1969). Unos años más tarde ven la luz teorías que permiten nuevos enfoques de análisis de la traducción que, a su vez, proporcionan valiosas perspectivas para la evaluación. Así las teorías del polisistema (Even-Zohar 1979; Toury 1980), los parámetros socioculturales (Hewson y Martín 1991) y los criterios funcionalistas (House 1997; Nord 1991).

En cuanto a agencias y organismos de traducción, no se puede pasar por alto la importante aportación que supuso en los años setenta y siguientes la puesta en práctica de métodos de evaluación que se llevaron a cabo en Canadá con las escalas de corrección del CTIC (*Conseil des traducteurs et interprètes de Canada*) y SICAL (*Système canadien d'appréciation de la qualité linguistique*) que significaron un paso firme en el camino de la concreción de medidas de evaluación aplicables y aplicadas.

A estas aportaciones, hechas desde las concepciones teóricas –y en el caso del SICAL en sus varias versiones, también desde la práctica– hay que sumar contribuciones bien de naturaleza global sobre principios, criterios y el propio concepto de evaluación (Chamosa 1997; Gouadec 1981, 1989; Larose 1998; Lauscher 2000; Martínez y Hurtado 2001; Robinson 2005; Sager 1989; Williams 2001); bien sobre aspectos parciales pero esenciales de la misma como, por ejemplo, el concepto de error (Larose 1989; Mossop 1989; Nord 1996; Pym 1992; Seguinot 1989, 1990), la competencia traductora (Campbell 1991; Orozco y Hurtado 2002; PACTE 2000, 2005), la validez de las pruebas (Waddington 2001) o la relación que debe existir entre teoría y práctica (Lauscher 2000).

En 2001, Martínez y Hurtado (2001: 274) sintetizaban el panorama en los siguientes términos<sup>2</sup>:

Estas categorías son muy diversas, presentando grados de utilidad y niveles de análisis diferentes: algunas simplemente proporcionan metalenguaje para encontrar soluciones a los problemas de traducción (los procedimientos de traducción técnica), mientras que otros son de utilidad en el análisis de elementos microestructurales o en la contextualización de traducciones. Sin embargo, aún no hay un modelo operativo de análisis para la evaluación de traducciones capaz de aunar criterios textuales, contextuales y funcionalistas y que haya sido suficientemente validado mediante investigación empírico-experimental.

En esta misma línea, pocos años antes Hatim y Mason habían dicho (1997: 197): “La evaluación de una traducción es una actividad que, aunque extendida, está poco investigada y poco debatida”. Williams, en fin, consideraba en 1989 (Williams 1989) que la evaluación de traducciones estaba sumida en el caos y quince años más tarde seguía pensando lo mismo (Williams 2004).

Se cumplen ahora cincuenta años desde que la *Fédération Internationale des Traducteurs* (FIT) se reuniera en París en su III Congreso (1959) para tratar de “La calidad en materia de traducción”. Más recientemente las normas internacionales de estandarización de la calidad de los servicios (DIN 2345, ISO 9000) obligan a la fijación de parámetros de evaluación de calidad. La cuestión es, pues, del máximo interés para traductores, organismos y agencias de traducción, traductólogos y formadores de traductores, lo que se ve reflejado en la atención que se le suele prestar en la bibliografía de estudios de traducción de carácter general (por ejemplo, Hatim y Mason 1997: 197-212; Hurtado 2001: 156-169; Kelly 2005: 130-148; Mayoral 2001: 120-124). Se han producido asimismo varias obras específicas sobre el tema (por ejemplo, House 1997, Waddington 2000; Williams 2004) y se han dedicado algunos números monográficos de revistas internacionales especializadas en traducción (por ejemplo, *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 2 (2) 1989; *The Translator* 6 (2) 2000; *Meta* 46 (2) 2001).

## 2. LA EVALUACIÓN EN CONTEXTO DOCENTE

En el contexto educativo, la evaluación y la consiguiente calificación de las traducciones suponen un reto de primera magnitud para el profesor tanto por la complejidad de la tarea como por las consecuencias de sus decisiones. Al profesor le suelen asaltar dudas sobre la validez de la prueba –el grado en que ésta mide lo que se supone que ha de medir– y su fiabilidad –el grado en que la prueba proporciona resultados constantes en circunstancias similares, para lo cual las decisiones del evaluador han de ser coherentes y los criterios estables– (Waddington 2000 y 2001). Tales dudas tienen su concreción en cuestiones como, por ejemplo, la pertinencia del texto original (TO) que se propone para la evaluación: su nivel de dificultad (y ésta, a su vez, ¿cómo se mide?), grado de especialización, su extensión o el tiempo razonable para la realización de la traducción (Gosling y Moon,

2001; Biggs, 2003; Kelly, 2005). En cuanto al alumno, no hace falta entrar en detalles sobre lo importante que es para él que el proceso evaluador se haga con garantías. Si el profesor necesita tener la sensación de que su valoración es justa o, al menos, imparcial, para los estudiantes, la realización de un examen es el momento crítico del que, en muchos contextos universitarios, depende su progreso académico.

El propósito de una evaluación sumativa, la que se realiza al final de un curso o tras un período determinado de formación, es determinar si se han cumplido los objetivos de aprendizaje que se han establecido al principio del mismo y en consecuencia si el estudiante es considerado suficientemente competente como para recibir sanción aprobatoria. Para realizar una evaluación sumativa el profesor dispone de diversos recursos. Uno de ellos, que es recurso habitual (Waddington 2001: 313), es la evaluación de una traducción directa (o inversa) realizada en las circunstancias habituales de examen. Este instrumento de evaluación, además de ser intrínsecamente imperfecto, generalmente presenta en su ejecución deficiencias que pueden hacerlo inadecuado para el objetivo que se propone. Kelly (2005: 132) señala que<sup>3</sup> (a) no es realista ya que tiene poco que ver con las condiciones en que se realizan las traducciones en contexto profesional; (b) intenta medir de una vez todas las destrezas que conforman la competencia general sin tener en cuenta que algunas de estas destrezas están relacionadas con el proceso más que con el producto; (c) los criterios de selección del texto no suelen estar claros; (d) pone de manifiesto desconfianza sobre el sentido de la responsabilidad y la honradez del estudiante o candidato; (e) al basarse en el error no se tienen en cuenta los aspectos positivos del trabajo del estudiante; (f) la dificultad de la prueba en sí puede no permitir ver lo que el alumno ha aprendido; (g) los criterios de puntuación y de consecución del aprobado suelen no ser transparentes y no son uniformes; (h) la traducción no suele ir acompañada de la suficiente información sobre en qué consiste el encargo.

Sobre la primera objeción cabe decir que las condiciones en que trabajan los traductores profesionales son muy variadas. Algunas de ellas más parecidas a las condiciones en que se realiza un examen (por ejemplo, trabajo individual, escasez de tiempo y, por ello, limitación en el uso de recursos) que a otras condiciones profesionales. La segunda objeción es más relevante en evaluaciones formativas que en las sumativas, en las que, efectivamente, se evalúa un resultado a través del cual se obtiene cierta información sobre el proceso (Mayoral 2001: 123-124). Las restantes objeciones no carecen de importancia pero, al tener que ver con problemas formales concretos de la prueba, pueden preverse y evitarse. Las propuestas que se hacen aquí van encaminadas a ello. A pesar de su imperfección intrínseca, cabe decir que en algunos contextos académicos los estudiantes tienen derecho a una prueba global que pueden realizar en una sesión y, en estos casos, esta prueba es prácticamente insustituible. Por otra parte, si la prueba está bien ideada –es decir, si se previenen los aspectos negativos que señala Kelly–, ofrece una constatación tangible de una ejecución, una evidencia que requieren los alumnos y algunos sistemas –tanto académicos como de organismos internacionales–. Este tipo de pruebas puede –y debe– formar parte de un proceso de evaluación más global, en el que, por ejemplo, también se tengan en cuenta trabajos de traducción y de otro tipo llevados

a cabo a lo largo del curso (portfolio), así como otra clase de ejercicios como, por ejemplo, justificar una traducción, revisar una traducción, comparar traducciones, responder a cuestiones concretas sobre una traducción (Kelly 2005: 137) o incluso responder a preguntas de carácter teórico (Rabadán y Fernández 2002: 133).

En principio, la evaluación de una traducción en contexto docente tiene una característica fundamental que la diferencia de otras evaluaciones de traducciones: tanto evaluador (el profesor) como evaluado (alumno) pueden saber de antemano de una manera (al menos) aproximada cuáles son los objetivos que han de alcanzarse, en qué va a consistir la prueba, cuáles van a ser los criterios de evaluación aplicables y cómo se van a aplicar. En este contexto la evaluación puede contemplarse como un proceso autónomo que se lleva a efecto en un espacio, digamos, cerrado, con sus propias reglas, y cuyas variables son relativamente controlables (v. Nord 1996: 95; Rabadán y Fernández 2002: 42). Para ello, y dado que la evaluación docente consiste en valorar en qué medida se han alcanzado al final de un proceso formativo unos objetivos previamente establecidos, en la programación del curso deben quedar nítidamente establecidas dos cuestiones esenciales: los objetivos del mismo y el sistema de evaluación. Kelly lo expone en los siguientes términos que se asumen aquí en su integridad:

El primer paso para la comunicación entre el profesor o la institución académica y el estudiante, entre formador y alumno consiste en dejar claramente establecidos por escrito los objetivos de aprendizaje. A esta tarea, por lo tanto, hay que dedicarle reflexión y atención. Hay una regla básica: los objetivos han de exponerse de manera que los estudiantes los entiendan sin dificultad. Asimismo han de enunciarse desde la perspectiva del alumno y en tiempo verbal de futuro. Los objetivos tienen que ser realistas (alcanzables para el estudiante) y evaluables. Téngase presente que constituyen la base de los contenidos del curso, de la metodología de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación del aprendizaje del alumno. Es igualmente importante tener en cuenta que los objetivos han de dar una pauta clara del nivel de logro que se pretende en cada caso (Kelly 2005: 36).

Definir los objetivos no es, sin embargo, tarea fácil. Existe un objetivo general en todos los cursos de traducción que se suele sintetizar en una frase: desarrollar la competencia traductora del estudiante (Hurtado 1996: 34; Rabadán y Fernández 2002: 32; Kelly 2005: 20 y *passim*). Detengámonos por un momento en este constructo, la competencia traductora, objeto de destacada atención en los últimos años.

Para empezar cabría distinguir –siguiendo el binomio chomskyano *competence-performance*– entre *competencia* propiamente dicha y la *actuación* o puesta en práctica de la misma (Hurtado 2001: 377, 383). Cuando se habla de evaluación, es obvio que los resultados que nos proporciona una prueba aislada son más de actuación que de competencia. Para medir esta –si tal cosa es posible– sería precisa una observación más prolongada del sujeto en la que deberían quedar neutralizadas contingencias y variables. Por otra parte, como señala Orozco (2000: 79) y reseña Hurtado (2001: 383), si bien se ha escrito mucho de competencia traductora, con esta denominación u otras –competencia de transferencia (Nord 1988, 1991: 160); competencia traslatoria (Chesterman 1997:

147; Toury, 1995: 250); competencia del traductor (Kiraly 1995: 108); actuación traductora (Wilss 1989: 129); habilidad traductora (Loewe 1987: 57; Pym 1993: 26); destreza traductora (Loewe 1987: 57)— son pocos los autores que han definido el concepto, quizás por dar la definición por sobreentendida o quizás por considerar que las fronteras entre competencia e incompetencia son difusas (Mayoral 2001: 109). Orozco y Hurtado (2002: 376) recogen las siguientes definiciones, en varias de las cuales, como se ve, aparecen vocablos derivados del término definido o de su misma raíz léxica: “conocimientos y habilidades que debe poseer el traductor para llevar a cabo una traducción” (Bell 1991: 43); “habilidad de saber traducir” (Hurtado 1996: 39); “el sistema subyacente de conocimientos, aptitudes y habilidades necesarios para traducir” (grupo PACTE 2000: 100; 2001: 39); Wilss hace una propuesta de definición que resulta algo enigmática: “competencia interlingüística [...] basada en un amplio conocimiento de la lengua origen (LO) y de la lengua meta (LM), incluyendo la dimensión pragmático-textual, y que consiste en la capacidad de integrar las dos competencias monolingües en un nivel superior” (Wilss 1982: 58). Por su parte Hurtado (2001: 41) vuelve a proponer una definición, esta vez más clarificadora: “proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada”.

Está generalmente aceptado que, al igual que la competencia comunicativa —construc-to que supera las insuficiencias de la concepción de competencia lingüística chomskyana (Bachman 1990; Canale y Swain 1980; Hymes 1971)—, la competencia traductora se entiende como un sumatorio de diversas subcompetencias interconectadas. Desde hace unos treinta años se vienen ofreciendo distintas composiciones de la misma según escuelas y autores (v., por ejemplo, Kelly 2005: 28-33). El grupo PACTE (2000: 101) señala que a las subcompetencias básicas y universalmente aceptadas como (a) el conocimiento de dos lenguas, (b) la competencia de transferencia y (c) el conocimiento del mundo o de la materia que se traduce, así como (d) capacidad para detectar y resolver problemas de naturaleza lingüística y (e) destreza para usar distintas herramientas (por ejemplo diccionarios o bases de datos) hay que añadir dos subcompetencias más. La primera consiste en tener estrategias específicas para resolver problemas; la segunda tiene relación con ciertas características psicológicas que debe tener el traductor: creatividad, emoción y atención. Para este grupo de investigación la competencia de transferencia es la central y a ella se subordinan las demás. Está compuesta, a su vez, por cuatro elementos: (1) competencia de comprensión; (2) capacidad de “desverbalizar” y mantener las dos lenguas en compartimentos separados (es decir, controlar la interferencia); (3) competencia de re-expresión (organización textual, creatividad) y (4) competencia para llevar a buen término el proyecto de traducción (elección del método más adecuado). Para nuestros propósitos, nos interesa centrarnos en la subcompetencia que el grupo PACTE denomina (b) competencia de transferencia.

Cabe agregar de pasada, aunque no carece de interés, que a estas (sub)competencias, formuladas de diversas maneras, se han añadido por parte de algunos autores ciertas cualidades que podríamos denominar de naturaleza personal, como la paciencia, el esme-

ro y la capacidad para ver las cosas desde perspectivas diferentes (Kurz *et al* 2000: 80); el disfrute durante el proceso de traducción (Hervey *et al* 1995: 4); la capacidad para tolerar la ambigüedad (Tirkkonen-Condit 2000: 141); la capacidad para hacer y responder las preguntas relevantes (Mackenzie y Malmkjaer 1998: 16) y otras (v. Malkiel 2008: 61-62).

Algunas de las subcompetencias clásicas se adquieren y desarrollan de manera individualizada (y también interrelacionada) a lo largo de las distintas asignaturas que componen el plan de estudios de las carreras de traducción. La delimitación de objetivos y la evaluación del progreso en ellas es algo bastante estudiado y existen escalas para valorar el progreso. Por ejemplo, en el caso de (a) el conocimiento de dos lenguas, existe el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, que da claves para evaluar el conocimiento de una lengua extranjera y el de la lengua materna. También es relativamente factible valorar el conocimiento y capacidad de uso de las herramientas y aplicaciones informáticas. Por el contrario, otras subcompetencias son de difícil mensurabilidad y entre ellas, de manera especial, la subcompetencia central, la competencia de transferencia.

Las asignaturas que en los estudios y carreras de traducción se presentan bajo denominaciones como Introducción a la traducción o Traducción general suelen hacer en su programación una relación de objetivos muy generales y difusos. En realidad el objetivo general es el mismo que el del conjunto de los estudios que se desarrollan en tres, cuatro o cinco años (v., por ejemplo, Kelly 2005: 38-39): desarrollar la competencia traductora. A la hora de concretar se detallan media docena de objetivos que básicamente son coincidentes con los que se encuentran en cualquier folleto informativo sobre los estudios de traducción que se ofrecen en una universidad. En la medida en que no hay una definición de objetivos concretos, la evaluación de la consecución de los mismos se hace más difícil y con seguridad más arbitraria<sup>4</sup>.

Hurtado (1996: 35-45) establece cuatro grupos de objetivos de aprendizaje en un curso de iniciación a la traducción:

- 1) La captación de principios metodológicos básicos del proceso traductor. Entre estos principios señala la traducción como acto de comunicación, la importancia de la fase de comprensión, la necesidad de captar el sentido vehiculado por los textos, la importancia de la corrección lingüística del TM, el dinamismo de la equivalencia traductora y los límites de los diccionarios bilingües, el funcionamiento de la organización textual en relación con la búsqueda de equivalencias, la importancia de la documentación, la necesidad de desarrollar la creatividad y el espíritu crítico, la diversidad de problemas de traducción según los diferentes tipos de textos.
- 2) El dominio de los elementos de contrastividad fundamentales entre el par de lenguas implicadas. Estos objetivos contrastivos se desglosan en las convenciones de la escritura, el léxico, la sintaxis, la elaboración del texto y los elementos socioculturales.

- 3) La asimilación del “estilo de trabajo” del traductor profesional. En este apartado se incluyen cuestiones relacionadas con el mercado de la traducción (tipos distintos de encargo y de situaciones de traducción), las herramientas del traductor y las etapas de elaboración del traductor.
- 4) Las tipologías textuales. El dominio de las estrategias fundamentales en la traducción de textos. Se detallan en este apartado, siguiendo el modelo de Hatim y Mason (1990), las tres dimensiones que posee un texto con su contexto: la comunicativa, la pragmática y la semiótica. La combinación e interrelación de estas dimensiones da lugar a dieciséis tipos de textos diferentes: textos descriptivos, argumentativos, dialectos sociales, dialectos geográficos, etc.

Esta relación detallada de objetivos constituye una base consistente sobre la que se pueden formular en infinitivo los objetivos de aprendizaje que servirán de pauta para la evaluación. Así, por ejemplo, en cuanto al primer bloque, el objetivo se puede enunciar en los siguientes términos: captar los principios metodológicos básicos del proceso traductor. Este objetivo se concreta, como se ha expuesto más arriba, en objetivos específicos: entender la traducción como acto de comunicación, saber valorar la importancia de la fase de comprensión, asumir la necesidad de transmitir el sentido vehiculado por los textos y así sucesivamente.

Es evidente, con todo, que en este terreno se precisa de investigación que aporte elementos que permitan hacer los objetivos más operativos. Tal operatividad proporcionaría claves metodológicas para desarrollar los contenidos de la asignatura y para hacer que la consecución de los objetivos fuera más fácilmente mensurable.

Naturalmente, el hecho de disponer desde el principio del curso de un listado de objetivos supone un valioso instrumento de objetivación de la evaluación: el profesor puede siempre relacionar los errores que ha detectado en una traducción con el incumplimiento de los objetivos establecidos. O, mejor aún, el profesor puede invitar al estudiante a que haga él mismo tal relación para hacerlo así más consciente de los aspectos en los que ha de mejorar.

### 3. EL ERROR

Se ha dicho acertadamente que la evaluación de una traducción se basa en la aceptación de una paradoja: la valoración fundamentada en el error es al mismo tiempo arbitraria y esencial (Williams 1989: 33). La arbitrariedad salta a la vista: un mismo error puede ser valorado de manera muy distinta (Larose 1998: 19), incluso no ser considerado error (para una visión general v. Rabadán y Fernández 2002: 39-43; Hurtado 2001: 289-307). En cuanto a la importancia del error como base para la evaluación, cabe decir que es algo ampliamente, por no decir unánimemente, asumido (v. Hurtado 1995: 66-72; Martínez y Hurtado 2001: 283; Rabadán y Fernández 2002: 26; Vinay 1996 *passim*). El error ha sido, en efecto, objeto de estudio en sus diversas facetas, entre las que Waddington (2001: 311-312) señala (a) la definición de la naturaleza del error de traducción en



oposición al error de lengua (Gouadec 1989; House 1981; Kussmaul 1995); (b) la elaboración de un catálogo de posibles errores de traducción (Gouadec 1981); (c) el establecimiento de la naturaleza relativa y no absoluta del error de traducción (Gouadec 1989; Kussmaul 1995; Pym 1992; Williams 1989); (d) la necesidad de evaluar la calidad de la traducción no sólo en el nivel lingüístico sino también en el pragmático (Sager 1989; Williams 1989; Hewson 1995; Nord 1996; Hatim y Mason 1997). A esta lista de preocupaciones con respecto al error cabría añadir otros aspectos como, por ejemplo, el análisis etiológico del error (Gile 1992; Santoyo 1994; Seguinot 1989); las distintas clasificaciones de los errores (Nord 1996; Pym 1992) o las escalas de evaluación del error (Delisle 1993; Gouadec 1981 y 1989; Hurtado 1995; Nord 1996; Pym 1992; Williams 1989).

Hurtado (2004: 289) propone una definición del error escueta y eficaz, que aquí se asume: equivalencia inadecuada para la tarea traductora encomendada. En otro momento hace la distinción entre los errores de traducción que afectan (a) al sentido original y/o (b) a la reformulación de la lengua de llegada (Hurtado 2001: 636-637). Aunque esta es una clasificación clásica y sencilla de los errores de traducción, resulta de gran operatividad para la evaluación. Nos interesa, en todo caso, destacar que la importancia del error no procede de su naturaleza (Martínez y Hurtado 2001: 282). La gravedad del error ha de valorarse por la incidencia real o destroz (Gouadec 1981: 100) del TM con respecto al TO teniendo en cuenta los objetivos de la traducción explicitados en el encargo de traducción (Kussmaul 1995). El grado de incidencia/destroz que provoca el error relacionado con el sentido viene dado, a su vez, por (a) la divergencia o inequivalencia del TM con respecto al TO teniendo en cuenta el encargo y por (b) la extensión del TM afectado por el error (v. Martínez y Hurtado 2001: 282).

Los errores de expresión o lingüísticos, aunque pueden no considerarse errores de traducción propiamente (Nord 1996: 96), son errores que pueden aparecer en una traducción, en un TM, y por lo tanto hay que evaluar. Se trata de errores que son especialmente susceptibles de ser valorados de forma muy distinta. Hay evaluadores (profesores) que descalifican una traducción por una falta de ortografía, mientras que otros casi las pasan por alto considerando que el programa de corrección lingüística del ordenador ya se encargará de eliminarlas.

Se han propuesto diversas escalas de valoración y penalización del error (v. Waddington 2000: 37-65). Nos centraremos en dos que gozan de una virtud esencial, la de la simplicidad.

La primera de ellas es especialmente relevante por haberse aplicado en evaluaciones de traducciones profesionales. Nos referimos a la escala que propone la Oficina de traducción del Departamento de la Secretaría de Estado de Canadá (*Translation Bureau* 1985, 1987) que dio lugar a SICAL III. En esta escala se establecen dos tipos de errores: (a) los de sentido o traducción y (b) los errores de lengua. A su vez, tanto unos como otros pueden ser graves o leves. El error grave se define en los siguientes términos: fallo total en la traslación del significado de una palabra o grupo de palabras que afecta a una parte esencial del mensaje del texto. Se ponen como ejemplos una omisión significativa de texto, una traducción que contradiga el sentido del texto ori-

ginal o el uso de jerga ininteligible. Los errores menores tienen que ver, por ejemplo, con la puntuación, la ortografía, el uso inapropiado de terminología o influencias del TO en la redacción (Williams 1989: 24-27). En SICAL III una traducción puede ser merecedora de una de las siguientes 4 calificaciones (a) de calidad superior; (b) completamente aceptable; (c) revisable y (d) de calidad inaceptable. En un texto de 400 palabras –es la unidad básica con la que se trabaja– no se acepta ningún error grave para alcanzar las categorías (a) y (b). Se acepta solo un error grave para (c). Más de un error grave califica la traducción como (d) no aceptable. En cuanto a errores leves o menores, se aceptan hasta 6 para (a), hasta 12 para (b) y hasta 18 para (c) (para un análisis de SICAL III, v. Larose 1998).

Hurtado, por su parte, (1995: 67-72) clasifica los errores en tres grandes bloques: (a) las inadecuaciones que afectan a una comprensión correcta del TO (contrasentido, falso sentido, sin sentido, adición innecesaria, supresión, etc.); (b) las que afectan a la expresión en la LM (ortografía, sintaxis, falta de lógica, incoherencia, calco, falta de eufonía, etc. y (c) aquellas de tipo funcional que no son acordes con la función prioritaria del TO o con la función de la traducción (el encargo). Se tienen también en cuenta los aciertos o buenas soluciones a fragmentos del texto previamente identificados como problemáticos. La penalización depende de la gravedad del error y del nivel de los estudiantes. Para un nivel de iniciación, sobre 20 puntos, propone una reducción de 2 puntos por faltas como el falso sentido y de 0,25 a 1 punto por faltas de ortografía. Cuando se produce un “cruzamiento” de faltas (por ejemplo, léxico y gramática), hay doble anotación.

La primera escala, la de SICAL III, puede ser apropiada para el fin que se propuso, pero no contempla la calificación numérica, que es la forma oficial de evaluación en muchas instituciones académicas. En cuanto al baremo de Hurtado, cuyas líneas maestras son clarificadoras, cabe decir que serían deseables la misma valoración y flexibilidad para las inadecuaciones que afectan a la comprensión del TO que para las que se aplican a las de expresión en la LM. Es decir, partiendo de la idea de que la importancia del error viene determinada por su incidencia real, por la inadecuación que provoca en el TM, resulta secundario para su valoración el origen o tipo de error: un error de ortografía o de puntuación puede provocar una inadecuación más grave que una falta de comprensión. Siguiendo este mismo razonamiento, si se permite flexibilidad en la valoración de un tipo de errores, esta podría extenderse igualmente a los otros dos tipos.

Como se ha venido diciendo a lo largo del artículo, la objetividad en este campo no existe. El profesor necesita, sin embargo, tener instrumentos que le permitan hacer una justificación razonada y razonable de las calificaciones que otorga. Los baremos previamente establecidos y conocidos por los estudiantes pueden ser una valiosa herramienta para tal fin, si bien hay que considerar siempre que se trata de escalas que podrían ser distintas y que son siempre cuestionables (Mayoral 2001: 124).

Partiendo de esta base y recogiendo asimismo planteamientos desarrollados más arriba, se propone a continuación un sistema de evaluación sumativa basado en el producto –es decir en una traducción– explicitado en tres niveles que van de lo más general a lo más

concreto. En un primer nivel, que se ha denominado premisas para un examen, se hacen consideraciones que, *mutatis mutandis*, cabría aplicar a cualquier proceso evaluador en contexto académico. En el segundo nivel se detallan algunas características específicas de una prueba de evaluación de una traducción. El último grado de concreción lo constituyen los criterios de evaluación, que incluyen un baremo calificador.

#### 4. PREMISAS PARA UN EXAMEN, CARACTERÍSTICAS DE LA PRUEBA Y CRITERIOS PARA UN BAREMO

##### 4.1. Premisas para un examen

1. En la medida de lo posible, los alumnos deben disponer de herramientas suficientes de documentación y consulta durante el desarrollo de la prueba. Se debe asimismo tener en cuenta el factor tiempo, que debe contemplar la revisión y corrección de lo escrito.
2. La evaluación (especialmente la formativa) ha de ser una actividad habitual y constante del profesor, a la que tiene, por lo tanto, que dedicar gran parte de su tiempo. Por ello hay que facilitar tal labor, no complicándola excesivamente con detalles que la hagan inviable (*cf* Gouadec 1989 *passim*; Larose 1998: 12; Mos-sop 2004: 190).
3. La evaluación sumativa debe servir para medir en qué grado el estudiante ha alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos en la programación del curso. Por ello, cabe decir que el primer acto de evaluación que el profesor realiza consiste en establecer con claridad tales objetivos. Las características del TO, su dificultad, así como el grado de exigencia en la valoración de errores y aciertos han de ir en consonancia con esta premisa. Por esta razón no cabe descartar que el TO de una traducción (directa o inversa) sea un texto elaborado *ad hoc*, siempre que naturalmente cumpla con los requisitos básicos de calidad lingüística<sup>3</sup>.
4. No existe una única posible buena traducción ni existe la traducción perfecta que deba servir de modelo. Y esto es así incluso teniendo presente el encargo. No es que haya diversas posibles buenas traducciones dependiendo del encargo o de la función de la traducción: con un mismo encargo y buscando una misma función, varias traducciones buenas son posibles.

##### 4.2. Características de la prueba

1. Es una evidencia que hay textos más difíciles de traducir que otros. El grado de exigencia en la calidad de la traducción ha de tener en cuenta este factor. Conviene, por otra parte, que el texto sea rico y variado porque previsiblemente ello facilitará el discernimiento en el cumplimiento de objetivos.
2. La traducción debe ir acompañada de las instrucciones claras de lo que se espera que el estudiante haga. Es decir el encargo didáctico debe ser explícito (Kelly

- 2005: 138; Nord 1996: 94; Rabadán y Fernández 2002: 42). La existencia de un encargo reduce los márgenes de subjetividad (Larose 1998: 11).
3. El texto tendrá un longitud de aproximadamente 400 palabras. En la medida de lo posible se intentará que el texto constituya una unidad de comunicación en sí misma.
  4. Los estudiantes deben conocer los criterios de evaluación y cómo se aplican. Idealmente el conocimiento debe proceder del hecho de que son los mismos –o muy parecidos– a los que se han venido aplicando durante el curso y a los que están habituados.

#### 4.3. *Criterios para un baremo*

1. Aunque la evaluación analítica puede ser más “exacta” y puede justificar con más detalle una calificación, se propone una evaluación mixta analítico-holística en la que la primera llevaría el mayor peso, un 80%, pero en la que la visión de conjunto de la traducción también tiene representación. Sobre 10 puntos, por tanto, a la evaluación analítica se le asignarían 8 puntos y a la holística, 2 puntos. Esta evaluación mixta, habitual en el ámbito profesional (*Canadian Translators and Interpreters Council, CTIC*), tiene también el refrendo de formadores de traductores: en una encuesta realizada por Waddington (2001: 313), cerca de un 25% de los profesores dijeron aplicarla. En términos generales y siempre bajo los criterios que se dispongan en el encargo, la evaluación holística valora globalmente que (a) el TM resulte natural; (b) se hayan respetado las convenciones de la LM; (c) el TM transfiera el sentido del texto original (TO) (Larose 1998: 9) y (d) la presentación, el formato y otros aspectos externos sean apropiados.
2. La evaluación no sólo debe tener en cuenta los errores. Las buenas soluciones también han de contabilizarse. Idealmente el profesor debe prever qué segmentos del texto ofrecen una dificultad especial. En una escala de puntuación 0-10, se puede asignar hasta 1 punto a cada buena solución que ofrezca el estudiante.
3. Un error, cualquiera que sea su naturaleza, se penalizará por su importancia, por la incidencia que tenga en el TM. Tal penalización se establece entre 0,25 y 2 puntos, que se deducirían de los 8 puntos asignados a la evaluación analítica. Se contempla flexibilidad en la evaluación del error que se califica por su importancia como (a) leve (-0,25), (b) menos leve (0,5), (c) grave (-1) y (d) muy grave (hasta -2). Como se ve, dos errores muy graves (-4 puntos) dejan el ejercicio al borde de una calificación negativa. Si se trata de un mismo error repetido, por ejemplo, una misma falta de ortografía, se contabilizará hasta dos veces.
4. El profesor evaluará el texto traducido completo, no una parte de él. Dicho de otro modo, no se corregirá por muestreo, lo que, si bien es habitual en la práctica profesional, no es fiable (Larose 1998: 19) y, en el contexto que nos ocupa, crea problemas fácilmente previsibles y evitables.

## 5. CONCLUSIONES

La evaluación de todo aprendizaje consiste en valorar en qué medida se han alcanzado unos objetivos previamente establecidos. Por consiguiente, la definición explícita de los mismos es una tarea ineludible en todo proceso de aprendizaje que haya de culminar con una evaluación. A pesar de su importancia, sin embargo, esta tarea no se hace con el rigor que demanda su trascendencia, limitándose en la mayoría de los casos a la enumeración de unos propósitos vagos que más podrían valer para enunciar las metas de los estudios de traducción que para detallar los objetivos concretos de una asignatura de introducción a la traducción o de traducción general.

De otro lado, por más que la objetividad en la evaluación de traducciones sea algo inalcanzable ya que, entre otras razones, las pautas de corrección y calificación no dejan de tener un componente esencial de subjetividad, el profesor ha de evaluar siguiendo criterios que estén explicitados, sean conocidos de los estudiantes y obedezcan a principios que puedan justificarse razonablemente. Estos rasgos mitigarán la subjetividad que inevitablemente comporta cualquier evaluación y muy especialmente la de una traducción.

Se opta por una evaluación mixta analítica (80%) y holística (20%). En la primera se valorarán tanto los errores como las soluciones especialmente acertadas a problemas de traducción de especial dificultad. La evaluación holística permitirá una apreciación global de la traducción en su conjunto. La importancia del error viene determinada por la incidencia sobre la traducción y no por el origen del mismo. El error tendrá por tanto una penalización variable y máxima, por ejemplo, entre 0,25 y 2 puntos (sobre 8 puntos), no quedando, pues, reducida a sólo dos unidades de cuantificación, correspondientes a error leve y error grave, permitiendo así una calificación más flexible, lo que se ajusta mejor a la naturaleza del error en traducción.

## NOTAS

\* Correspondencia a: José Miguel Martín Martín. Carretera de Utrera Km 1. Departamento de Filología y Traducción. Edificio 2, Planta 3, Despacho 12. Universidad Pablo de Olavide. 41013 Sevilla.

E-mail: jmmarmar@upo.es.

1. La objetividad, la verdad absoluta ha sido puesta en cuestión incluso en el campo de las ciencias de la naturaleza. Popper afirma: "Nuestro mejor saber es el grandioso saber de la ciencia natural, con el cual hemos conseguido hacernos a lo largo de 2500 años. Pero las ciencias naturales se basan precisamente sólo en suposiciones, en hipótesis" (1995: 98).
2. Las traducciones de textos pertenecientes a obras que están referenciadas en la bibliografía en lengua no española son del autor del artículo.
3. Para facilitar la lectura y las referencias al texto, en las enumeraciones se han introducido letras consecutivas que (a veces) no aparecen en el texto original.
4. En una búsqueda realizada por internet de programaciones de asignaturas de traducción en más de una docena de instituciones de educación superior europeas y americanas no se ha encontrado ninguna que detalle los objetivos de aprendizaje a un nivel que permita una evaluación precisa, ajustada a la consecución de los mismos.
5. Aunque el artículo asume un concepto funcionalista de la traducción y de su evaluación, no se descarta la elaboración del TO si se cumplen condiciones de calidad, aun a sabiendas de que contraviene el principio de autenticidad que propone Nord (1996: 94). La propia Nord muestra tolerancia con respecto a la aplicación de este principio (1996: 96).

REFERENCIAS

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Biggs, J. 2003 *Teaching for Quality Learning at University. What the student does*. Maidenhead: Open University Press.
- Campbell, S. J. 1991. "Towards a model of translation competence". *Meta* XXXVI (2/3): 329-343.
- Canadian Translators and Interpreters Council (CTIC). 1988. *Standard Examination Board: Marker's Guide*.
- Canale, M. y M. Swain. 1980. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Chamosa González, J. L. 1997. "Crítica y evaluación de traducciones: elementos para su discusión", *Aproximaciones a los estudios de traducción*. Eds. P. Fernández Nistal y J. M. Bravo Gozalo. Valladolid: Universidad de Valladolid. 29-50.
- Chesterman, A. 1997. *Memes of Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Delisle, J. 1993. *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Even-Zohar, I. 1979. "Polysystem theory". *Poetics Today* 1 (1-2): 287-310.
- Gile, D. 1992. "Les fautes de traduction: une analyse pédagogique". *Meta* 26 (2): 251-262.
- Gosling, D. y J. Moon. 2000. *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. Londres: Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer (SEEC).
- Gouadec, D. 1981. "Paramètres de l'évaluation des traductions". *Meta* 26 (2): 99-116.
- Gouadec, D. 1989. "Comprendre, évaluer, prévenir". *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 2 (2): 35-54.
- Hatim B. e I. Mason. 1990. *Discourse and the Translator*. Londres: Longman.
- Hatim B. e I. Mason. 1997. *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- Hervey, S., I. Higgins y M. Loughridge. 1995. *Thinking German Translation: A Course in Translation Method: German to English*. N. York: Routledge.
- Hewson, L. 1995. "Detecting cultural shifts: Some notes on translation assessment". *Cross-words. Issues and Debates in Literary and Non-Literary Translating*. Eds. I. Mason y C. Pagnoulle. Lieja: L3 -Liège Language and Literature. 101-108.
- Hewson, L. y J. Martin. 1991. *Redefining Translation. The Variational Approach*. Londres: Routledge.
- House, J. 1981 (1977). *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Gunter Narr.
- House, J. 1997. *Translation Quality Assessment: A Model Revised*. Tübingen: Gunter Narr.

- Hurtado Albir, A. 1995. "La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual". *Perspectivas de la traducción*. Eds. P. Fernández Nistal y J. M. Bravo Gozalo. Valladolid: Universidad de Valladolid. 49-74.
- Hurtado Albir, A. 1996. "La enseñanza de la traducción directa 'general'. Objetivos de aprendizaje y metodología". *La enseñanza de la traducción*. Ed. A. Hurtado Albir. Castelló: Universitat Jaume I. 31-56.
- Hurtado Albir, A. 2001. *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Kelly, D. 2005. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St Jerome Publishing.
- Kiraly, D. C. 1995. *Pathways to Translation*. Kent, Ohio: The Kent State University Press.
- Kurz, I., D. Chiba, V. Medinskaya. y M. Pastore. 2000. "Translators and interpreters: Different learning styles?" *Across Languages and Cultures* 1 (1): 71-83.
- Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- Larose, R. 1989. *Teories contemporaines de la traduction*. Quebec: Presses de l'Université de Quebec.
- Larose, R. 1998. "Méthodologie de l'évaluation des traductions". *Meta* 43 (2): 163-186.
- Lauscher, S. 2000. "Translation quality assessment. Where can theory and practice meet?" *The Translator* 6 (2): 149-168.
- Lowe, P. 1987. "Revising the ACTFL/ETS scales for a new purpose: Rating skill in translating". *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance*. Ed. M. G. Rose. American Translators Association Series 1. Nueva York: SUNY Binghamton Press. 53-61.
- Mackenzie, R. y K. Malmkjaer. 1998. "The place of language teaching in a quality-oriented translators' training program". *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Ed. K. Malmkjaer. Manchester: St Jerome. 15-20
- Malkiel, B. 2008. "What can grades teach us?" *Perspectives: Studies in Translatology* 16 (1/2): 61-71.
- Martínez Mellis, N. y A. Hurtado Albir. 2001. "Assessment in translation studies: Research needs". *Meta* 46 (2): 272-287.
- Mayoral Asencio, R. 2001. *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Mossop, B. 1989. "Objective translational error and the cultural norm of translation". *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 2 (2): 55-70.
- Mossop, B. 2004. Recensión de *Translation Quality Assessment. An Argumentation-Centred Approach* de M. Williams. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. 17 (2) 185-190.
- Newmark, P. 1982. *Approaches to Translation*. Toronto: Pergamon Press
- Nida, E. y C. Taber. 1969. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: Brill.
- Nord, C. 1991. *Text Analysis in Translation Theory: Methodology and Didactic Applications of a Model of Translation Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi.

- Nord, C. 1996. "El error en la traducción; categorías y evaluación" *La enseñanza de la traducción* Ed. A. Hurtado Albir. Castellón: Universidad Jaume I. 91-107.
- Orozco, M. 2000. *Instrumentos de medida de la adquisición de la competencia traductora: construcción y validación*. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Orozco, M. y A. Hurtado Albir. 2002. "Measuring translation competence acquisition". *Meta* 47 (3): 375-396.
- PACTE. 2000. "Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project". *Investigating Translation*. Eds. A. Beeby, D. Ensiniger y M. Presas. Amsterdam: John Benjamins. 99-106.
- PACTE. 2005. "Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues". *Meta* 50 (2): 609-619.
- Popper, K. 1995 (1994). *La responsabilidad de vivir. Escritos sobre historia, política y conocimiento*. Traducción de Concha Roldán. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Pym, A. 1992. "Translation error analysis and the interface with language teaching". *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience. Papers from the First Language International Conference, Elsinore, Denmark, 31 May-2 June, 1991*. Eds. C. Dollerup y A. Loddegaard. Amsterdam: John Benjamins. 279-288.
- Pym, A. 2003. "Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach". *Meta* XLVIII (4): 481-497.
- Rabadán, R. 1991. *Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia translé mica inglés-español*. León: Universidad de León.
- Rabadán, R. y P. Fernández Nistal. 2002. *La traducción inglés-español: fundamentos, herramientas, aplicaciones*. León: Universidad de León.
- Robinson, B. 2005. Descriptores, distribuciones, desviaciones y fronteras: un planteamiento objetivo ante la evaluación del alumno de traducción mediante exámenes. *Sendebarr*, 16: 167-180.
- Rodríguez Rodríguez, B. M. 2006. "Criteria in literary translation quality assessment: A proposal applied to David Rowland's translation (1586) of *El Lazarillo de Tormes*". *Revista canaria de estudios ingleses* 53: 163-181.
- Sager, J. C. 1989. "Quality and standards: The evaluation of translations". *The Translator's Handbook*. Ed. C. Picken. Londres: ASLIB. 91-102.
- Santoyo, J. C. 1994. "Por qué yerra el traductor: análisis de textos y errores". *Aspectos de la traducción inglés-español*. Ed. P. Fernández Nistal. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Séguinot, C. 1989. "Understanding why translators may mistakes". *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 2 (2): 73-102.
- Seguinot, C. 1990. "Interpreting errors in translation". *Meta* 25 (1): 68-73.
- Tirkkonen-Condit, S. y R. Jääskeläinen. 2000. "Uncertainty in translation processes". *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting*. Ed. S. Tirkkonen-Condit. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 123-142



- Toury, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. The Porter Institute for Poetics and Semiotics. Tel Aviv University.
- Toury, G. 1995. *Descriptive Translation Studies –and beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- Translation Bureau, Department of State, Government of Canada. 1985. *Vade-mecum linguistique*. Ottawa: Supply and Services Canada.
- Translation Bureau, Department of State, Government of Canada. 1987. *Aide-memoire d'autoperfectionnement à l'intention des traducteurs et des rédacteurs*. Ottawa: Supply and Services Canada.
- Vinay, J. P. 1996. "Enseignement de la traduction: plaidoyer en faveur d'un code de traduction". *Terminology LSP and Translation*. Ed. Harold Somers. Amsterdam: John Benjamins. 143-159.
- Vinay J. P. y J. Dalbernet. 1958. *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris: Didier.
- Waddington, C. 2000. *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general*. Madrid: Universidad pontificia de Comillas.
- Waddington, C. 2001. "Different methods of evaluating students translations: The question of validity". *Meta* 46 (2): 311-325.
- Williams, M. 1989. "The assessment of professional translation quality: Creating credibility out of chaos". *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 2 (2): 13-33.
- Williams, M. 2001. "The application of argumentation theory to translation quality assessment". *Meta* 46 (2): 326-344.
- Williams, M. 2004. *Translation Quality Assessment: An Argumentation-Centred Approach*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Wills, W. 1982. *The Science of Translation. Theoretical and Applicative Aspects*. Tübinga: Gunter Narr.
- Wills, W. 1989. "Towards a multi-facet concept of translation behaviour". *Target* 34: 129-149.

