

LOS EJERCICIOS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES LITERARIOS

JOSEP MARCO
UNIVERSITAT JAUME I

1. Los ejercicios de elección múltiple en el aula de traducción: por qué y para qué

¿Cuál es el tipo de prueba más adecuada para medir el grado de competencia alcanzada por un aprendiz de traductor en un momento determinado del currículo? De la Cruz (2000) afirma en general, para cualquier ámbito formativo, que se debe escoger el tipo de prueba que mejor se ajuste a los objetivos que se pretende evaluar, y propone la siguiente clasificación:

- a) pruebas de ensayo o respuesta libre y abierta
- b) pruebas de respuesta limitada
 - de complementación (presentación de textos a los que les faltan partes que el alumno debe rellenar)
 - de selección (el alumno debe escoger entre las respuestas ofrecidas):
 - verdadero/falso
 - elección múltiple
 - emparejamiento (relacionar elementos de dos conjuntos según unas consignas)
- c) otros tipos de pruebas:
 - de ordenamiento (ordenación de los elementos de una serie construidos según una norma)
 - de base común (utilización de material común para la preparación de pruebas con objetivos múltiples)
 - pruebas orales
 - pruebas de ejecución (actividad real para comprobar el dominio de una materia)
 - mapas conceptuales (procedimiento gráfico para comunicar nuestro conocimiento sobre conceptos y las relaciones entre éstos)

Como aquello que se pretende medir en el aula de traducción es, en palabras de Nord (1996: 91), «la capacidad de producir traducciones que «funcionen», es decir: que respondan a las necesidades de una comunicación intercultural eficaz», el tipo de prueba a utilizar será el que De la Cruz denomina prueba de ejecución, es decir, la realización de traducciones de textos reales con una función determinada y con la posibilidad de recurrir a todas las herramientas de consulta y documentación que emplean los traductores en la vida profesional. De la Cruz (2000) defiende este tipo de prueba diciendo que «la información que aporta una prueba ejecutiva es mucho más amplia que cualquier otro tipo de prueba. La ejecución totaliza e integra diversidad de conocimientos adquiridos». Entre los formadores de traductores, parece existir unanimidad en que la prueba de ejecución es la más adecuada en dicha formación.

Ahora bien, esto no excluye la posibilidad de usar pruebas objetivas, sobre todo con finalidades formativas.¹ Hatim y Mason (1997: 201) defienden esta posibilidad argumentando que la utilización de *cloze tests* (pruebas de complementación que consisten en rellenar huecos dejados en el texto) o de pruebas de elección múltiple podría contribuir en gran medida a rebajar el nivel de subjetividad que muchas veces impera en la corrección de las traducciones. Además, estas pruebas podrían adecuarse a objetivos específicos, con lo que sería posible medir hasta qué punto un determinado objetivo se ha alcanzado en el conjunto del grupo. Estas son las ventajas; los inconvenientes, como señalan los propios autores, derivarían de la gran cantidad de tiempo y esfuerzo que habría que invertir en la confección de este tipo de pruebas. Además, dado que, en última instancia, la competencia traductora es unitaria, las pruebas objetivas no podrían proponerse nunca como una alternativa a la traducción de textos (prueba ejecutiva), sino más bien como un método complementario.

En la línea de lo expuesto por estos autores, en el presente trabajo me propongo ilustrar la viabilidad de las pruebas objetivas en el aula de traducción a través de

¹ Tradicionalmente se ha venido distinguiendo entre evaluación formativa y evaluación sumativa. La primera tiene lugar antes o durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y puede orientarse hacia finalidades diversas: determinar las características de los estudiantes, usar los errores cometidos o las dificultades encontradas como fuente de aprendizaje, etc. Este segundo tipo será el más frecuentemente utilizado en las clases de traducción. La evaluación sumativa, en cambio, se lleva a cabo al final del proceso y tiene como objetivo «describir y valorar los resultados obtenidos como producto o efecto producido por la instrucción» (De la Cruz, 2000). Otros autores, como De Juan Herrero (1996), distinguen un tercer tipo de evaluación, la diagnóstica, que se realiza antes del proceso de enseñanza-aprendizaje y que tiene como objetivo medir los conocimientos y/o destrezas de los estudiantes antes de dicho proceso; en la clasificación que he presentado aquí, la función de diagnóstico estaría incluida en la evaluación formativa, ya que sirve para orientar el proceso a partir de las características de los estudiantes y del perfil del grupo.

la presentación de ejercicios reales de elección múltiple. Creo que a las ventajas genéricas mencionadas por Hatim y Mason habría que añadir dos específicas, derivadas de su aplicación en la formación de traductores:

- a) por un lado, dichos ejercicios permiten que el estudiante capte la distinción que establece Pym (1992) entre errores binarios y no binarios;
- b) por otro lado, la naturaleza misma del ejercicio (elegir entre diversas opciones) entronca con una habilidad básica que debe poseer el traductor, y que puede considerarse al mismo tiempo un ingrediente de la competencia traductora.

2. Tipología del error y ejercicios de elección múltiple

Sin duda, el aspecto de la evaluación que mayor atención ha recibido de los investigadores en didáctica de la traducción es el del error y su tipología, que muchas veces se relaciona con lo que sería la cara positiva de la moneda, es decir, los criterios de calidad en traducción y, en última instancia, los componentes de la competencia traductora. Pym (1992), por ejemplo, mantiene que los errores de traducción son por naturaleza no binarios, ya que no se puede hablar de solución correcta o incorrecta, sino de solución más o menos adecuada, en función de las características del encargo, del tipo de destinatario y de las exigencias del original. Para un determinado pasaje del original, argumenta, hay siempre por lo menos dos respuestas correctas, aparte de las incorrectas. Los errores binarios (aquellos a los que sí que se puede aplicar la dicotomía verdadero/falso) no son propiamente errores de traducción, ya que se pueden corregir en base a la autoridad del profesor, de la gramática y del diccionario. Por lo que respecta a los no binarios, el problema es la inexistencia de una autoridad a la que se pueda apelar de modo directo para su corrección, por lo cual dicha corrección debe basarse en los principios de la discusión y la negociación (Pym, 1992: 286).

Gile (1995) no presenta una clasificación exhaustiva de los tipos de error, pero sí que ofrece un listado de las posibles fuentes u orígenes del error. Las categorías de este listado derivan de los distintos elementos contemplados en su modelo secuencial de la traducción. Son las siguientes (1995: 119-123):

- a) dominio insuficiente de la lengua del original;
- b) análisis insuficiente en la fase de comprensión;
- c) esfuerzos insuficientes en la adquisición de conocimiento;
- d) esfuerzos insuficientes en la fase de reformulación;
- e) dominio insuficiente de la lengua de llegada.

Kussmaul (1995) afirma que existen dos visiones opuestas de los errores de traducción: la del profesor de segundas lenguas y la del traductor profesional. La primera se centra en las palabras y los enunciados como unidades aisladas, mientras que la segunda tiene en cuenta, como principal consideración, la función comunicativa de la palabra, sintagma u oración de que se trate. El autor defiende la aproximación no binaria al error adoptada por Pym (1992) y añade (1995: 129) que, para evaluar una traducción, no hace falta saber lo que ocurrió en la mente del aprendiz de traductor en el momento de cometer el error, sino que basta con saber qué efecto tiene dicho error sobre el lector meta. Podría argumentarse que esta perspectiva del error es igual de especulativa que la que interpreta los errores como fruto de procesos que han tenido lugar en la mente del estudiante, ya que parte de la necesidad de saber qué ocurre en la mente del lector, pero Kussmaul replica (1995: 130) que, para el evaluador, es más fácil ponerse en la piel de un lector medio que en la de un estudiante de traducción poco avezado. Como consecuencia de esta postura, Kussmaul sostiene (1995: 130) que la pregunta clave a la hora de evaluar un error es la siguiente: ¿cuál es el alcance del error?, es decir, cuál es su efecto sobre el lector de la traducción. Este punto de vista tiene muchas concomitancias con la defendida por Hatim y Mason (1997), como veremos más adelante.

Por lo que respecta a la categorización de los errores, la que propone Kussmaul tiene mucho que ver con los niveles que distingue en su modelo de análisis, ya que están relacionados con los siguientes factores (1995: 130 y ss.):

- a) adecuación cultural, que consiste en la resolución de problemas de tipo cultural de acuerdo con la función de la traducción, incluida en las características del encargo;
- b) adecuación situacional, que incluye factores como la relación social, la actitud social, las convenciones del tipo de texto y género, etc.;
- c) los actos de habla, en relación con la fuerza ilocutiva de los enunciados que, en la traducción de textos literarios, puede afectar a aspectos del argumento y los personajes;
- d) el significado de las palabras, que puede tener repercusiones de gran alcance que vayan mucho más allá de lo local y puntual;
- e) los errores de lengua, que son los que recibirían más atención en el aula de segundas lenguas y que se refieren a aspectos ortográficos, gramaticales y léxicos (colocaciones atípicas, orden de las palabras, modismos y frases hechas, etc.). Su alcance puede oscilar entre lo local y lo global: como afirma Kussmaul (1995: 145), hasta una falta de ortografía puede tener consecuencias imprevistas.

Esta clasificación de los errores de traducción presenta muchas semejanzas con la de Nord, como veremos a continuación.

Nord (1996, 1997) afirma que hay pocos trabajos que se hayan ocupado del error en traducción, y que los existentes parten de una perspectiva contrastiva o psicolingüística. Lo peculiar de los errores de traducción, según la autora, es que la cualidad de erróneo no se deriva del texto traducido en sí, sino de su inadecuación a la traducción. Una traducción no puede evaluarse si no es en relación con un objetivo traslativo determinado, es decir, en el marco de un encargo específico. Los criterios para la evaluación de una traducción que propone Nord, siguiendo a Kupsch-Losereit (1985), son los siguientes: función textual del texto meta, coherencia textual, tipo de texto y sus formas convencionales, convenciones lingüísticas, culturales y situacionales. Por otra parte (y en sintonía con la postura de Pym que veíamos hace un momento), las violaciones de las normas léxicas o sintácticas no pueden considerarse errores de traducción. Finalmente, la autora propone tres tipos de errores de traducción (1996: 98-99):

- a) pragmáticos: los que perjudican la funcionalidad al desobedecer las instrucciones pragmáticas del encargo;
- b) culturales: los que tienen que ver con las convenciones culturales, que pueden ser estilísticas, de formato, de pesos y medidas, etc.;
- c) lingüísticos, que tienden a producirse en el contexto didáctico más que en el profesional y que tienen su origen en el dominio imperfecto de las lenguas.

Nord jerarquiza los tres tipos de error afirmando que, desde un punto de vista funcionalista, los más importantes son los pragmáticos, ya que el *skopos* o caracterización del encargo debe ser el criterio rector de la traducción, seguidos de los culturales y de los lingüísticos. Sin embargo, en un contexto didáctico, la jerarquía de errores podría invertirse dependiendo de los factores a los que se quiera dar más importancia en el encargo. En su libro de 1997, la autora añade a los tres tipos anteriores los que están relacionados con problemas específicos de un texto determinado.

Hatim y Mason (1997) critican aquellas tipologías del error que ofrecen listados demasiado largos (el caso extremo sería el de Gouadec, que llega a identificar 675 parámetros) para subrayar a continuación que el efecto de un error debe medirse según su incidencia sobre el conjunto del texto; dicho de otro modo, un error será tanto más grave cuanto mayor sea su impacto negativo sobre los requisitos globales de la traducción o sobre la dirección general del texto. Por otra parte, proponen también reservar el término «error» para lo que House denomina «error patente» (*overt error*) o lo que Pym denominaría error binario. En el resto de casos, todo se reduciría a una cuestión de mayor o menor aceptabilidad. Hatim y Mason,

para su clasificación de los errores, parten de su modelo de competencia traductora (basado en el de Bachman para la competencia comunicativa) y en los principales ítems de su modelo de análisis (1990, 1997).

Waddington (1999) realiza una exhaustiva revisión de la bibliografía sobre el error de traducción, en la que considera tanto los métodos de evaluación analítica (es decir, aquellos que descomponen el error en distintas variables y los clasifican) como holística, que tienen el texto, considerado globalmente, como punto de referencia. En la evaluación de pruebas de ejecución, creo que es conveniente combinar la aplicación de categorías discretas como, por ejemplo, las que contempla Hurtado (1996: 49-50) en su baremo de corrección con la idea, tomada de Hatim y Mason (1997), de que no todos los errores revisten la misma gravedad, pues los que tienen repercusiones sobre la globalidad del texto son más importantes que los que ejercen un impacto meramente local. Esta combinación de factores cuantitativos y cualitativos sale bien parada de la investigación experimental, del tipo de la llevada a cabo por Waddington (1999), quien constata empíricamente que el método analítico de evaluación es más fiable que el holístico, pero que

Cuando este mismo método global se combina con otro método analítico (...), incrementa la fiabilidad de ambos y reduce sensiblemente las diferencias entre los correctores. La conclusión es clara: para lograr los resultados más consistentes, es aconsejable complementar un método de evaluación basado en el análisis de errores con una apreciación global de la traducción.

Ahora bien, las aportaciones de todos estos autores se hacen desde el punto de vista del formador de traductores que pretende evaluar los productos más prototípicos de los estudiantes, es decir, las traducciones llevadas a cabo en un contexto académico en el cual, en el mejor de los casos, se habrá intentado simular las condiciones de la práctica profesional mediante la asignación de un encargo concreto. En el caso que ahora nos ocupa, es decir, el de la elaboración de ejercicios de elección múltiple, convendrá:

- a) mantener la dicotomía entre errores binarios y errores no binarios de Pym, a pesar de que éste y otros autores consideren que los errores binarios no son propiamente errores de traducción. Esto se justifica por motivos didácticos obvios: sean o no sean errores de traducción, los estudiantes de traducción (y, cabría añadir, los traductores profesionales, en grado variable) los cometen, por lo que su detección debe ser vista como una actividad con potenciales efectos terapéuticos. Así pues, en los ejercicios aquí propuestos, se pide a los estudiantes que, aparte de identificar la solución que les parezca más idónea, distingan también entre lo que serían claramente incorrecciones (errores binarios) y lo que, siguiendo a algunos de los autores

citados anteriormente, podríamos denominar inadecuaciones (errores no binarios):

- b) no entrar en los detalles sugeridos por las distintas tipologías del error. Si bien dichas tipologías ofrecen etiquetas válidas (inadecuación lingüística, pragmática, situacional, cultural, etc.) para el evaluador, su introducción en los ejercicios de elección múltiple depositaría un peso conceptual demasiado grande sobre las espaldas de los aprendices de traductor. Por este motivo, se les pide que argumenten las causas de la inadecuación de aquellas opciones identificadas como inadecuadas, pero no en base a un listado preestablecido de categorías.

3. Ejercicios de elección múltiple y competencia traductora

La segunda ventaja que, como se señalaba más arriba, es inherente al despliegue de ejercicios de elección múltiple en el aula de traducción está relacionada con la naturaleza misma de la competencia traductora, en la cual, la capacidad para elegir la opción que se considere más correcta y adecuada al perfil del texto original y a las características del encargo debe ocupar una posición importante. Para Pym, por ejemplo, dicha capacidad constituye el núcleo mismo de la competencia traductora, que define como la conjunción de dos destrezas (1992: 281):

- a) la capacidad de generar una serie de más de un texto meta para un texto original dado;
- b) la capacidad de seleccionar sólo un texto meta de esta serie, con rapidez y con confianza justificada, y de proponer este texto meta como sustituto del texto original para un propósito y un lector determinados.²

Esta definición tiene la virtud de subrayar un hecho relevante de la actividad traductora, a saber, la multiplicidad de textos meta que se pueden obtener a partir de un único original y la necesidad de elegir el que mejor se ajuste (según el criterio del traductor) a las características del encargo. Sin embargo, se limita a ese aspecto, que probablemente no cubre todo el espectro de habilidades que configuran la competencia traductora.

² Chesterman (1993) ve afinidades entre esta concepción de la competencia traductora de Pym y el esquema para la solución de problemas que él propone, consistente en aplicar a la traducción el método científico según la visión de Popper, que tiene como pasos intermedios entre el problema y su solución la formulación de una teoría tentativa y la eliminación de errores, operaciones repetidas tantas veces como sea necesario.

Diversos autores han intentado diseccionar la noción de competencia traductora mediante la identificación de las subcompetencias que la conformarían. A este respecto, mencionaré, sin comentarlas, las propuestas de Nord (1991), Gile (1995), Kiraly (1995), Presas (1998) o Waddington (1999). Este último autor realiza una exhaustiva revisión de los distintos modelos propuestos. Sin embargo, el modelo de la competencia traductora que me parece más completo y comprensivo es el de Hurtado (1999). En el marco de la distinción entre conocimiento declarativo (saber qué) y conocimiento operativo (saber cómo), esta autora afirma que la traducción es un saber operativo, que consiste en la solución de los problemas que se presentan en el camino entre el texto original y el meta. Tras constatar, al igual que otros autores, la falta de investigación empírica relacionada con esta cuestión (la única excepción serían los TAPs), Hurtado identifica seis subcompetencias dentro de la competencia traductora (1999: 43-44):

- a) la competencia comunicativa en las dos lenguas, que incluye conocimientos y destrezas de orden gramatical, discursivo y sociolingüístico;
- b) la competencia extralingüística: conocimientos culturales y enciclopédicos;
- c) la competencia de transferencia, definida como la «capacidad de recorrer el proceso de transferencia desde el texto original y reexpresarlo en la lengua de llegada según la finalidad de la traducción y las características del destinatario» (1999: 43). Se concede gran importancia, pues, en esta subcompetencia, al papel determinante del *skopos* en el conjunto del proceso;
- d) competencia profesional, que tiene que ver con el conocimiento del mercado laboral de la traducción y con el dominio de las herramientas documentales y tecnológicas necesarias;
- e) competencia psicofisiológica, que incide en el papel de la memoria, la agilidad mental y la creatividad;
- f) competencia estratégica, o «capacidad de aplicar procedimientos para paliar deficiencias en otras subcompetencias o para resolver problemas encontrados durante el proceso traductor» (1999: 44).

Hurtado indica que las dos primeras subcompetencias no son exclusivas de la competencia traductora, mientras que las cuatro últimas sí lo son, y sirven para discriminar entre la competencia del bilingüe y la del traductor. De estas cuatro, la autora destaca como cruciales la de transferencia y la estratégica. Se podría añadir que, de las seis subcompetencias identificadas, hay cuatro que son posibilitadoras del proceso (la comunicativa, la extralingüística, la profesional y la psicofisiológica), en el sentido de constituir instrumentos sin los cuales el proceso de la traducción no se podría llevar a cabo, y dos que son el núcleo del proceso mismo, su esencia: la de transferencia, enunciada de manera teleológica, ya que nos habla de llegar a un

fin (propósito de la traducción, destinatario) a partir de un principio (texto original), y la estratégica, que alude a las técnicas de resolución de problemas y de toma de decisiones que, aunque se vayan automatizando con la práctica, son las que hacen avanzar el proceso.

Hurtado forma parte del grupo PACTE, integrado por profesores y profesoras del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universitat Autònoma de Barcelona, por lo que no es extraño que las subcompetencias identificadas por dicho grupo (PACTE, 2000: 100-101) coincidan exactamente con las de Hurtado (1999). El proyecto de investigación que está llevando a cabo dicho grupo tiene como objeto de estudio tres áreas relacionadas (2000: 100): la competencia traductora, su adquisición y las propuestas didácticas que deben desarrollarla y evaluarla. En la actualidad se encuentra todavía en la fase de diseño de experimentos para la recogida de datos, tras haber formulado sus hipótesis teóricas y de trabajo, por lo que no puede aún ofrecer resultados. Sin embargo, una de las hipótesis que llaman la atención en relación con la adquisición de la competencia traductora es que el paso de traductor novato a traductor experimentado no consistirá sólo en la adquisición de las subcompetencias de las que se carece, sino también en la re-estructuración de las ya existentes para ponerlas al servicio de la competencia de transferencia (2000: 103).

Pues bien, aunque este modelo de competencia traductora no mencione de un modo tan explícito la capacidad para elegir la opción más correcta y adecuada entre las diversas opciones posibles, tal como hacía Pym, es evidente que dicha capacidad estará presente en las dos subcompetencias que Hurtado identifica como cruciales, la de transferencia y la estratégica. La de transferencia, porque las elecciones se realizan precisamente al recorrer el camino que va del texto original al meta, siempre en el marco de las características del encargo; y la estratégica, porque uno de sus ingredientes es la toma de decisiones. Por lo tanto, tanto si adoptamos el modelo parcial y restringido de Pym, que da algunas subcompetencias por supuestas, como si partimos del de Hurtado y el grupo PACTE, mucho mejor vertebrado, parece indudable que, mediante el uso de ejercicios de elección múltiple en el aula de traducción estaremos desarrollando un aspecto fundamental de la competencia traductora.

4. Propuesta de ejercicio de elección múltiple para el aula de traducción literaria

La elaboración de este tipo de ejercicios la estamos llevando a cabo en el marco de un proyecto de mejora de la calidad docente financiado por la Unidad de Apoyo Educativo y el Departamento de Traducción y Comunicación de la Universitat Jaume I, en el cual participo junto con el profesor Vicent Montalt. Los textos que

hemos utilizado para tal fin, dados nuestros perfiles docentes e intereses investigadores, pertenecen a géneros literarios y científico-técnicos, pero creemos que, de hecho, la propuesta sería válida para cualquier otra especialidad y, por supuesto, también para la traducción general. Los materiales que hemos aprovechado como punto de partida para los ejercicios son los exámenes y traducciones realizados por los estudiantes en nuestras asignaturas.

A continuación, presento un ejercicio de elección múltiple pensado para el aula de traducción literaria. El texto original que se toma como base es un fragmento de la novela de Graham Swift *Last Orders* (Swift, 1996: 105-106). La toma de decisiones sólo puede producirse con conocimiento de causa si los estudiantes están familiarizados con la obra en cuestión: si no es así, probablemente les va a faltar contexto. Cuando los estudiantes tuvieron que traducir este texto en un examen, se suponía que habían leído la novela completa. Aparte de esto, en la confección de los ítems concretos del ejercicio se ha actuado de acuerdo con dos criterios:

- a) limitar el número de respuestas entre las que el estudiante puede elegir, dentro de cada ítem, a un máximo de 5, ya que si éste ha de enfrentarse a un número demasiado grande de posibles opciones, sus esfuerzos se dispersan y la actividad pierde operatividad y eficiencia;
- b) las respuestas que se ofrecen dentro de cada ítem deben ser representativas de distintos puntos intermedios en un espectro de soluciones posibles, que iría de lo máximamente correcto y adecuado a lo máximamente incorrecto e inadecuado. En este sentido, entre las soluciones propuestas, habría siempre una que el profesor consideraría correcta y adecuada, una o dos que serían claramente incorrectas, y otras una o dos que presentarían algún tipo de inadecuación. El despliegue de la actividad en el aula comportaría siempre la justificación y argumentación de sus elecciones por parte de los estudiantes.

Ejercicio de elección múltiple. Lee el texto siguiente y, teniendo en cuenta el contexto más amplio de la obra en su totalidad, elige para cada pasaje propuesto del fragmento la traducción que consideres más correcta y adecuada (CA). Por lo que respecta a las demás, distingue entre las incorrectas (INC) y las que no son incorrectas pero sí relativamente inadecuadas (INA). Justifica tus decisiones.

1. But I said I'll tell you what the big change is, the change underneath all the change. It aint the Beatles and it aint the Rolling Stones and it aint long hair or short skirts or free milk and baby-stoppers on the National Health.
 - a) Pero dije que te contaría cuál es el gran cambio, el cambio por debajo de todo cambio. No son los Beatles ni los Rolling Stones ni el pelo largo o las minifaldas o la leche sola o el tapón de bebés en la Salud Nacional.

The world was changing all right, I knew that. I aint unaware. But I said I'll tell you what the big change is, the change underneath all the change. It aint the Beatles and it aint the Rolling Stones and it aint long hair or short skirts or free milk and baby-stoppers on the National Health. It's mobility, it's being mobile. How did you get to here from Blackburn? How did you get to shake off your ma and pa? Time was when the only way you got to travel was in the Army, though not everywhere's worth the trip, I'm telling you. But watch 'em all on the move now, watch 'em all going places. You listening? Ten years from now the Beatles and the Stones will be old-time music but what they'll still want is wheels. Wheels. More and more wheels. And I'll be there to sell 'em, Vince Dodds'll be right there to sell 'em. I'm in the right trade, the travel trade. So don't tell me I aint with it.

She looked at me as if she was doing a bit of trading of her own in her head.

She said, 'Course you are, lover.'

She'd twist the ends of her hair and suck 'em, like a schoolgirl.

I said, 'If it weren't for Hitler, Jack would never've budged from that shop. But one day Jack'll come crawling to me, you see.'

She said, 'Course he will, pet.'

We'd hit the road and head out through the suburbs, like we'd robbed a bank and were on the run. *Just runnin' scared! Du-du-du-dum!* There was a lay-by out beyond Swanley with a mobile caff where they'd sizzle up bacon waddies and brew tea like it had to be stirred with a dipstick. The cars would whack by and the slipstreams would tug the steam from our mugs and flip her long hair. I'll always see her standing by a road. Then we'd find our own little private lay-by somewhere. It was like the car joined in with us. Crazy for it, we'd be. Slippery with it, have to mop down afterwards. Then we'd go for a walk in the woods, across the fields, listen to the birdies, take the air, clock the view. I said - I thought it would impress her, coming from Blackburn, I thought she'd be impressed, it coming from me - 'They call Kent the Garden of England.'

Graham Swift, *Last Orders*

b) Y le dije:

- Voy a decirte de qué va el cambio, la revolución que va por debajo del cambio. No es cosa de los Beatles ni de los Rolling Stones ni de los pelos largos o la minifalda ni de la Seguridad Social con la leche y los anticonceptivos que regala.

c) Pero, le dije, te contaré cuál es el gran cambio, el cambio que subyace a todo cambio. No son ni los Beatles ni los Rolling Stones, no es el pelo largo ni son las minifaldas ni es la leche gratis ni es la interrupción del embarazo a costa de la Seguridad Social.

- d) Pero, le dije, voy a explicarte cuál es el gran cambio, el cambio que va más allá de todos los demás cambios. No son los Beatles ni los Rolling Stones ni el pelo largo ni las faldas cortas ni la leche y los anticonceptivos gratis, a cargo de la Seguridad Social.
2. I'm in the right trade, the travel trade. So don't tell me I aint with it.
- a) Me dedico al comercio, al comercio de viajes. Así que no me digas que no estoy con esto.
- b) Estoy en el buen negocio, el negocio del viaje. Así que no me digas que no estoy con el cambio.
- c) Estoy en el negocio adecuado, el negocio del viaje. De modo que no me digas que no estoy en lo cierto.
- d) Estoy donde toca, en el negocio del volante, así que no me vengas con que no estoy en la onda.
- e) Estoy en el negocio indicado, en el de los viajes. Así que no me digas lo contrario.
3. We'd hit the road and head out through the suburbs, like we'd robbed a bank and were on the run. *Just runnin' scared! Du-du-du-dum!*
- a) Dejamos la carretera y salimos de la ciudad atravesando las afueras como si hubiésemos robado un banco y nos hubiéramos dado a la fuga. *¡Sólo huye asustado! ¡Du-du-du-dum!*
- b) Cogiamos el coche y nos echábamos a la carretera, tras cruzar las afueras, como si hubiéramos robado un banco y nos hubiéramos dado a la fuga. Como en la canción de Roy Orbison, *Just running scared!, dum, dum, dum...*
- c) Habiamos chocado en la carretera y nos dirigiamos hacia los suburbios del mismo modo que si hubiéramos robado un banco y estuviéramos huyendo. *Just running scared! Du-du-du-dum!*
- d) Cogiamos el coche y saliamos de excursión atravesando las afueras, como si nos estuviéramos fugando después de robar un banco. *Pisa, niño, que nos trincan, lalolailo...*
- e) Nos habiamos puesto en marcha dirigiéndonos hacia las barriadas, como si hubiésemos robado un banco y estuviésemos huyendo. *Just running scared! Du, du, dum!*
4. There was a lay-by out beyond Swanley with a mobile caff where they'd sizzle up bacon waddies and brew tea like it had to be stirred with a dipstick.

- a) Después de Swanley había un área de descanso con un puesto ambulante donde freían rollitos de bacon y preparaban un té tan cargado que parecía que hubiera que removerlo con una varilla del nivel de aceite.
 - b) La carretera que pasaba cerca de Swanley tenía, lejos de la población, un descansito donde había parado un bar ambulante. Preparaban bocadillos de beicon tostado y un té más denso que el engrase para camiones.
 - c) Pasado Swanley, había un lugar en la carretera donde ponían un bareto móvil. Allí servían unos bocadillos de beicon todo socarrado y preparaban un té que parecía chocolate de lo espeso que estaba.
 - d) Pasado Swanley, había un área de descanso con una cafetería móvil donde socarraban las tiras de bacon y hacían un té que había que remover con un palito.
5. Then we'd find our own little private lay-by somewhere. It was like the car joined in with us. Crazy for it, we'd be. Slippery with it, have to mop down afterwards.
- a) Entonces encontramos nuestra pequeña área de reposo privada en algún sitio. Era como si el coche participara con nosotros. Estábamos locos por el sexo. Resbaladizo por lo ocurrido, tuvimos que limpiar después.
 - b) Luego nos buscábamos nuestra propia área privada de descanso en algún sitio. Era como si el coche también se lo montara con nosotros. Nos volvía locos, aquello. Resbalaba y después teníamos que pasar un trapo.
 - c) Entonces íbamos a buscarnos algún sitio por ahí. Era como si el coche también se lo montara con nosotros. Nos encantaba. Como había muchos fluidos, teníamos que pasar un trapo luego.
 - d) Entonces encontramos nuestra pequeña área de descanso. Daba la sensación de que el coche era uno más. Acabariamos enamorados de él. Escurridizo, después había que limpiarlo.
 - e) Más tarde, en algún lugar, encontramos nuestra particular área de descanso. Era como si el coche participase en lo que hacíamos. Estuvimos locos. Un resbalón, luego tuvo que arreglarse.

La clave del ejercicio, teniendo en cuenta que la traducción no se parece en nada a una ciencia exacta y que, sobre todo cuando se trata de inadecuaciones, los criterios pueden variar de un docente a otro, sería la siguiente:

1.a. INC

1.b. INA: La traducción marca tipográficamente, mediante un guión, el estilo directo, mientras que en el original no aparecen tales marcas tipográficas.

1.c. INA: Registro inadecuado, ya que la traducción utiliza expresiones como «subyace a» e «interrupción del embarazo» que evocan un tenor más formal y culto que el del personaje del original. Además, «interrupción del embarazo» no se corresponde con *baby-stoppers*.

1.d. CA

2.a. INC

2.b. INA: Registro inadecuado, ya que el uso del fraseologismo *to be with it* comporta un tenor informal, que no reproduce la expresión «estar con el cambio». La solución 2.d., «estar en la onda», es mucho más adecuada. Otra posibilidad sería «no me digas que no me entero». Las respuestas 2.a., 2.c. y 2.d. son incorrectas porque no captan la naturaleza fraseológica de la expresión original, que no nos permite traducirla literalmente.

2.c. INC

2.d. CA

2.e. INC

3.a. INC/INA: Es incorrecto el uso del pretérito indefinido en español, ya que el tiempo verbal utilizado en inglés sugiere una acción reiterada, no única en el tiempo. Es inadecuada la traducción literal de la alusión a una canción de Roy Orbison, ya que el lector español tendrá dificultades para establecer autónomamente la relación intertextual.

3.b. CA: Me parece la solución más adecuada porque proporciona al lector las claves para establecer la relación intertextual, aunque ésta no será directa e inmediata como en el original, donde forma parte del conocimiento que el autor presupone por parte del lector.

3.c. INC/INA: Es incorrecto el tiempo verbal (el correcto sería el pretérito imperfecto), y más incorrecto aún es traducir *hit* por «chocar», en esta ocasión. Es inadecuada la solución tomada con respecto a la alusión a la canción, ya que probablemente habrá pocos lectores capaces de reconocer la canción a partir solamente de las tres palabras en inglés.

3.d. INA: La traducción de la alusión a la canción no permite establecer ninguna relación con la canción de Roy Orbison y, además, evoca ritmos y géneros musicales propios de la cultura de Ilegada.

3.e. Es incorrecto el tiempo verbal (idéntico a la solución 3.c.). Es inadecuada la solución de la alusión a la canción (por los mismos motivos que en 3.c.).

4.a. CA

4.b. INA: La alusión al «engrase para camiones», aunque pertenece al mismo campo temático, no entronca directamente con la actividad de Vince, el personaje que habla, que se dedica a la reparación y venta de coches, no de camiones.

4.c. INA: La referencia al chocolate evoca la idea de densidad (el chocolate es espeso), pero se aleja mucho del área de actividad de Vince (de hecho, se aleja mucho más que la solución 4.b.).

4.d. INC

5.a. INA: Inadecuado por motivos textuales relacionados con la explicitud de la referencia: el texto original no menciona el sexo explícitamente, mientras que la traducción sí lo hace.

5.b. CA

5.c. INA: La referencia a los fluidos hace más explícita que en el original la presencia del sexo, aunque no tanto como en la solución 5.a.

5.d. INC: Incorrecto por motivos textuales, derivados de la identificación errónea del referente de *it*: en lugar de tomarse como una referencia no demasiado explícita al sexo, se ha tomado como una alusión al coche.

5. Conclusión

En el presente trabajo he intentado demostrar la idoneidad de los ejercicios de elección múltiple en la formación de traductores en general y de traductores literarios en particular. Dicha idoneidad se justifica por el hecho de que se trata de pruebas objetivas (aunque, como se ha visto, la objetividad en materia de traducción siempre es relativa), tal y como argumentaban Hatim y Mason (1997), y por dos motivos más, en los que me he detenido especialmente: porque permiten distinguir entre errores binarios y no binarios, y porque enlazan con un aspecto fundamental de la competencia traductora, cual es la capacidad de elegir la opción más correcta y adecuada en función de las demandas del texto original y de las características del encargo, en detrimento de otras opciones posibles, ya sean incorrectas o relativamente inadecuadas. A continuación he ilustrado la viabilidad de estas pruebas mediante la elaboración de un ejercicio de elección múltiple basado en un fragmento de *Last Orders*, de Graham Swift, y en diversas soluciones aportadas por los estudiantes en un examen. Dicho ejercicio debe tomarse como una prueba piloto que conviene experimentar ampliamente en el aula y mejorar de acuerdo con los resultados. Una primera mejora que se impone inmediatamente a los ojos del observador es que un ejercicio de estas características sería más útil si nos permitiera centrarnos en un problema concreto. Como se ha visto, las solu-

ciones dadas a los pasajes propuestos giraban alrededor de problemas diversos de traducción, algunos de naturaleza lingüístico-contrastiva (tiempos verbales, fraseologismos), otros de índole textual (registro, explicitud de la referencia, imagen de base de una metáfora, tipografía del estilo directo), otros aún de tipo cultural (alusión cultural o intertextual). Esta heterogeneidad de problemas hace que el ejercicio pueda aplicarse en clase para recapitular sobre lo aprendido a lo largo de distintas sesiones, pero no para trabajar un problema concreto. Sin embargo, hay que contrarrestar esta objeción señalando que, para encontrar ejemplos representativos de un determinado problema (referencias culturales, registro, textualidad, contraste lingüístico), habría que utilizar fragmentos mucho más amplios o incluso obras enteras, y en este caso no dispondríamos de un corpus suficientemente amplio de traducciones de los estudiantes de donde elegir las respuestas. En definitiva, si se acepta el argumento de base según el cual los ejercicios de elección múltiple constituyen un instrumento idóneo para la formación de traductores, habría que buscar modos y maneras de superar los inconvenientes de tipo práctico que se interponen en la elaboración de estos ejercicios centrados en un único problema de traducción. Probablemente, la superación de dichos obstáculos pasa por la colaboración entre los docentes de distintas universidades con ámbitos de actuación parecidos.

Bibliografía

- BEEBY, Allison, Doris ENSINGER y Marisa PRESAS (eds.) (2000): *Investigating Translation*, Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins.
- CHESTERMAN, Andrew (1993): "Karl Popper in the translation class", en DOLLERUP, Cay y Annette LINDEGAARD (eds.), pp. 89-95.
- DE JUAN HERRERO, J. (1996): *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado*, Dykinson.
- DE LA CRUZ, África (2000): Materiales del curso "Elaboración del proyecto docente", impartido en la Universitat Jaume I en junio de 2000.
- DOLLERUP, Cay y Anne LODDEGAARD (eds.) (1992): *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*, Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins.
- DOLLERUP, Cay y Annette LINDEGAARD (eds.) (1993): *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*, Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins.
- GARCÍA IZQUIERDO, Isabel y Joan VERDEGAL (eds.) (1998): *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Castelló, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- GILE, Daniel (1995): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*, Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins.
- HATIM, Basil e Ian MASON (1997): *The Translator as Communicator*, Londres, Routledge.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1996): "La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología", en HURTADO ALBIR, Amparo (ed.) (1996), pp. 31-55.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1999): "Objetivos de aprendizaje y metodología en la formación de traductores e intérpretes", en HURTADO ALBIR, Amparo (dir.) (1999), pp. 8-58.
- HURTADO ALBIR, Amparo (dir.) (1999): *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa.
- HURTADO ALBIR, Amparo (ed.) (1996): *La enseñanza de la traducción*, Castelló, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- KUPSCH-LOSEREIT, S. (1985): "The problem of translation error evaluation", en TITFORD, C. y A.E. HIEKE (eds.) (1985), pp. 169-179.
- KUSSMAUL, Paul (1995): *Training the Translator*, Amsterdam y Filadelfia, John Benjamins.
- NORD, Christiane (1991): *Text Analysis in Translation*, Amsterdam, Rodopi.
- NORD, Christiane (1996): "El error en la traducción: categorías y evaluación", en HURTADO ALBIR, Amparo (ed.) (1996), pp. 91-107.
- NORD, Christiane (1997): *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, Manchester, St. Jerome.

- PACTE (2000): "Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project", en BEEBY, Allison, Doris ENSINGER y Marisa PRESAS (eds.) (2000), pp. 99-106.
- PRESAS, Marisa (1998): "Los componentes de la competencia pretraductora en el marco del diseño curricular", en GARCÍA IZQUIERDO, Isabel y Joan VERDEGAL (eds.) (1998), pp. 131-134.
- PYM, Anthony (1992): "Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching", en DOLLERUP, Cay y Anne LODDEGAARD (eds.), pp. 279-288.
- SWIFT, Graham (1996): *Last Orders*, Londres, Picador.
- TITFORD, C. y A.E. HIEKE (eds.) (1985): *Translation in Foreign Language Teaching*, Tubinga, Narr.
- WADDINGTON, Christopher (1999): *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas. (Tesis doctoral)